

JORNADA DE  
EDUCAÇÃO  
E RELAÇÕES  
ÉTNICO-  
RACIAIS  
DO MAR



MUSEU DE ARTE DO RIO

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



MANTENEDOR

PATROCÍNIO MASTER

PATROCÍNIO



PATROCÍNIO ESCOLA DO OLHAR



APOIO ESCOLA DO OLHAR

PATROCINADOR DE RECURSOS DE ACESSIBILIDADE



GESTÃO

CORREALIZAÇÃO


APOIO



CONCEPÇÃO E REALIZAÇÃO

REALIZAÇÃO





# 8ª JORNADA DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO MAR

ORGANIZAÇÃO  
GUILHERME DIAS  
NATÁLIA NICHOLS  
PRISCILLA SOUZA

MUSEU DE ARTE DO RIO  
23 A 25 DE NOVEMBRO DE 2020

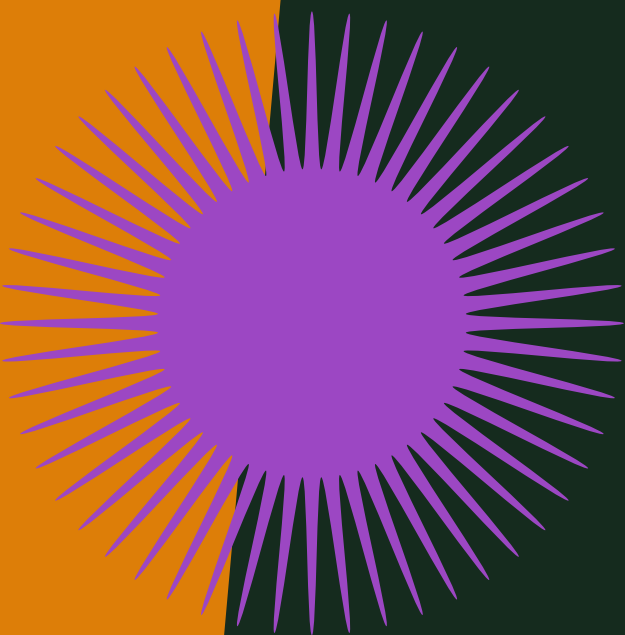


## SECRETARIA DE CULTURA

A valorização da história e das culturas dos povos originários é o ponto de partida para a construção de uma sociedade mais democrática. Sendo assim, as Jornadas de Educação e Relações Étnico-Raciais, realizadas desde a abertura do Museu de Arte do Rio, em 2013, contribuem para o fortalecimento da identidade de nosso município.

A Secretaria Municipal de Cultura reconhece a importância do trabalho promovido pela instituição por favorecer, por meio de suas ações e narrativas, a colocação da ancestralidade do nosso povo como protagonista da história do Rio de Janeiro.

Assim, ocupamos espaços públicos a partir do diálogo com a população carioca e reafirmamos o museu como um local de troca e compartilhamento na sociedade.



## OEI

A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) tem como objetivo principal a cooperação entre países ibero-americanos no campo da educação, da ciência e da cultura com vistas ao desenvolvimento integral e sustentável.

Com centenas de projetos ativos com entidades públicas, organizações da sociedade civil, empresas e outras organizações internacionais, a OEI representa uma das maiores redes de cooperação na Ibero-América. Na área da cultura, a OEI implementa diversas ações de cooperação técnica na região, tais como as reuniões periódicas de alto nível, particularmente as Conferências e Cúpulas Ibero-americanas de Cultura; na elaboração de projetos, acordos e agendas regionais, como a Carta Cultural Ibero-americana (CCI); e por meio de programas e projetos técnicos com os Estados Membros, com foco principal nas atividades de capacitação de agentes culturais, acesso à cultura, formação de redes e novos negócios em economia criativa.

A OEI participa da gestão do Museu de Arte do Rio (MAR), que é um caminho para tornar os equipamentos culturais acessíveis em prol da sociedade. O MAR representa um instrumento de fortalecimento do acesso à cultura, intimamente relacionado com o território. Além de contribuir para a formação nas artes, tendo no Rio de Janeiro, por meio da sua história e suas expressões, a matéria-prima para o nosso trabalho.

## JORNADA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO MUSEU DE ARTE DO RIO - EXPERIÊNCIAS DOCENTES PARA A (RE)EDUCAÇÃO DA SOCIEDADE.

Como docente da rede pública municipal do Rio de Janeiro, sempre acompanhei os movimentos formativos do Museu de Arte do Rio, muito motivada pela proposta diferenciada e o compromisso desse espaço como mais do que um guardião de memória, mas também construtor de novas narrativas. Em relação às questões étnico-raciais, o MAR também tem sido visionário ao compreender que não basta acervo, referências e repertório teórico-prático e artístico, faz-se necessário o diálogo efetivo com os educadores, os que estão na “ponta”, no proclamado “chão de escola”. E quando a gente imagina que essa seja uma tarefa transgressora, o MAR vai além, pois se coloca numa relação de horizontalidade, compreendendo que esse chão de escola não só reproduz, mas também produz cultura, arte, ecoa vozes, saberes e potências. A Jornada, em sua 9ª edição, é exemplo concreto disso, pois abre espaço para que educadores e artistas tragam suas propostas para o debate, dialoguem, sejam vistos, valorizados e reconhecidos como autores de um processo de conhecimento que impacta diretamente nas relações de aprendizagem dentro do espaço escolar. Nesse sentido, a Jornada pode ser compreendida como espaço que rompe com uma tradição museológica dual, expositiva e hierárquica, para assumir uma postura descolonizadora do que é essa visão arraigada na concepção tradicional de um espaço como esse.

Como atual Gerente, na recém criada Gerência de Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, a princípio, considerei o MAR e a Jornada como um horizonte.

Imaginem qual o tamanho da minha feliz surpresa ao ser convidada para uma parceria com a equipe educativa do Museu, aproximando a política pública para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que versam sobre o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo da educação básica deste prestigioso espaço. Unir o chão da escola ao chão do museu, a arte da escola às artes em geral, o papel dos educadores aos papéis dos emancipadores culturais, é uma possibilidade ímpar que reacende nossa crença numa educação antirracista, plural e democrática que se faz na potencialização de espaços formais e informais de aprendizagem, do lado de dentro e de fora dos muros institucionais, com as mãos de muitos atores. Vivenciar a IX Jornada tão próxima ao Museu nos deu, ainda, a possibilidade de reconhecer pares e talentos da própria rede pública de ensino, distanciados no cotidiano pelo tamanho e diversidade da nossa rede. Poder quebrar paradigmas de tempo, distância e visão de mundo, integrando-os nessa experiência, sem sombra de dúvidas, nos tocou de forma contundente. Por isso, é nosso desejo que essa parceria se consolide também por intermédio de outros programas do Museu, como é o caso do projeto MAR nas Escolas, que hoje está abrigado dentro do aplicativo Rioeduca em Casa, disponível para acesso aos mais de 644 mil alunos da rede carioca. Sempre afirmo que uma educação antirracista se faz a partir de três pilares: o conhecimento e apropriação da legislação; o conhecimento teórico-prático, construído na práxis educativa tal qual nos ensinou Paulo Freire e na construção de parcerias que envolvam a todos os sujeitos para a (re)educação da sociedade. O Professor Doutor Amilcar Pereira, da UFRJ, enfatiza que para combatermos o racismo e outras formas de opressão, faz-se necessário ter “olhos de ver”.

É nesse sentido que o Museu de Arte do Rio, através da Escola do Olhar, se coloca como primordial aliado das nossas ações, reeducando nossas experiências prévias com as artes, ampliando nosso repertório simbólico, imagético e sensorial, de modo que a essa outra experiência de reflexão-ação inaugure novos modos de ser, estar e viver com plenitude o direito à diversidade como eixo estrutural e estruturante.

**Joana Oscar**



## ESCOLA DO OLHAR

Com alegria, apresentamos esta publicação, fruto do engajamento político-pedagógico da Escola do Olhar que acena para uma sociedade que, cujo equilíbrio entre igualdade e diversidade, se afina aos ideais de um mundo intolerante ao racismo. Não por acaso, ao passo que reivindicamos respeito e igualdade ao denunciar a necropolítica, também exaltamos as nossas diferenças - mal reconhecidas, quando não desprezadas - expressas, por exemplo, em nossa musicalidade, corporeidade e ludicidade ancestral que, afinal, contemplam os nossos jeitos de sentir e agir na vida.

Na VIII Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais do MAR, o desafio prioritário se deu em costurar uma rede de diálogos entre artistas e profissionais da cultura e educação, com o intuito de nutrir os nossos encontros com os saberes que emergem da arte, da cultura e da educação. Conseguimos, com isso, estimular deslocamentos e provocar outros olhares, a fim de abrir caminhos para compreender o racismo que se estrutura nas ruas dos cotidianos. Ao compreender o racismo e sua densidade nas relações étnico-raciais, temos maiores condições de estabelecer estratégias antirracistas.

Esta edição, portanto, reafirma o compromisso da Escola do Olhar e do Museu de Arte do Rio com a educação antirracista, respaldada na lei que estabelece as diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, qual seja a lei 10.639/03, atualizada na lei 11.645/08. Tal contribuição para a produção e divulgação do conhecimento voltado às relações étnico-raciais, se realiza a partir de abordagens próprias da educação museal que pratica, como método/tentativa e ensaio, a formação integral dos sujeitos que, posteriormente, escorrem seus saberes pelos fios que tecem a sociedade contemporânea. A formação integral, nesse sentido, requer um mergulho nas dimensões éticas, estéticas e políticas das experiências cotidianas, ao promover espaços de trocas e vivências entre os sujeitos racializados e afetados, em alguma medida, pelo racismo.



O E-book que você está diante, expõe e justifica nossas urgências em tratar desse tema sob a ameaça permanente da vida de pessoas negras e indígenas, apertados contra a lâmina da necropolítica. O que nos impõe, constantemente, o desafio de juntar forças, alargar as nossas redes de conhecimentos e abrir outros caminhos para atualizar o enfrentamento ao racismo, seja nos atuais ambientes digitais que inserem novas linguagens às relações étnico-raciais e/ou nos arcaicos apagamentos, ainda em curso, de patrimônios e memórias indígenas e afro-brasileiras.

Agradecemos a todos os professores, pesquisadores e educadores que compartilham conosco, nesta publicação, seus projetos de vida e trabalho comprometidos com a promoção de uma sociedade equânime, evidenciando, em uma reflexão ativa e racializada, as estratégias e saberes que conjugam arte, cultura e educação.

**Yago Feitosa**



# PROCESSOS DE CURA — PROCESSOS DE EMANCIPAÇÃO

- 17**      **CULTIVAR-SE**  
GEANCARLOS BARBOSA E NIARA DO SOL
- 25**      **NÃO EXISTE CURA FORA DO CORPO**  
TAISA MACHADO
- 32**      **O LEGADO INTELECTUAL  
E POLÍTICO DE BELL HOOKS:  
NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO,  
LIBERDADE E CURA**  
LUANA LUNA, MATHEUS CHAGAS E VINÍCIUS DA SILVA

## **IDENTIDADE, CONHECIMENTO E AUTOESTIMA: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE**

- 42**      **NEAB-SANKOFA NO MAR:  
PROTAGONISMO DA JUVENTUDE  
NEGRA DURANTE A PANDEMIA**  
BÁRBARA NATASHA JANETE E SANTOS RIBEIRO
- 48**      **ENEGRECENDO O IMAGINÁRIO:  
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO  
LITERÁRIA NA CONSTRUÇÃO  
DE UMA AUTOESTIMA DO  
ALUNO NEGRO.**  
HELOISA DE SOUZA

- 65**      **QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM CANTO: DESESTABILIZANDO PADRÕES RACISTAS DE BELEZA**  
ÉRIKA COACHMAN , GILBERTO DA HORA, IZABELLE FERNANDES, LETÍCIA CARVALHO MAKSIN OLIVEIRA E MARIA ALICE SENA E SILVA VELASCO
- 74**      **NEGHA: HERANÇA E CONHECIMENTO AFRICANO E AFROBRASILEIRO NA (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO ENSINO**  
BRENDA MEL COSMO DE CASTRO, DANDARA AUGUSTO DOS SANTOS E GABRIELLE BRAZ SANTOS BRANDÃO  
MARIA ALICE SENA E SILVA VELASCO
- 85**      **AFROPOP – CULTURA E RESISTÊNCIA – A EXPERIÊNCIA DE UMA DISCIPLINA ELETIVA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO CURRÍCULO ESCOLAR.**  
KARLA MONTEIRO PARANHOS
- 95**      **TRABALHANDO A ÁFRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**  
KARLA MONTEIRO PARANHOS

# CULTURA E CIDADANIA NA FORMAÇÃO DE IMAGINÁRIOS

**103**      **A CONSTRUÇÃO DO CIVILIZATÓRIO  
A PARTIR DA CULTURA RELATO DE  
EXPERIÊNCIA DA MINHA ATUAÇÃO  
COMO ANIMADORA CULTURAL**

VALÉRIA MONÃ

**109**      **O PODER DE CONTAR UMA HISTÓRIA:  
DE QUE MANEIRA A NARRATIVA  
AUDIOVISUAL DESTINADA PARA  
CRIANÇAS PODE ENFRENTAR O  
RACISMO?**

RENATO NOGUERA

**116**      **PEDAGOGIA ECO-ANCESTRAL E AS  
INFÂNCIAS NEGRAS**

KIUSAM DE OLIVEIRA

**TERRITÓRIOS ANTICOLONIAIS:  
OUTRAS PERSPECTIVAS DE PRODUÇÃO  
DOS ESPAÇOS**

**124**      **DE IMPÉRIOS AFRICANOS AO RIO DE  
JANEIRO: REFLEXÕES BRINCANTES**

GABRIELA CYRNE E MARIA RITA VALENTIM

**130**      **CARTOGRAFIAS E NARRATIVAS  
DA PRESENÇA NEGRA NA CIDADE**  
GABRIELA LEANDRO PEREIRA, THALIA SANTOS SILVA E  
SOFIA DE CARVALHO COSTA E LIMA

**149**      **VALONGO, CAIS DE IDEIAS:  
UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
PATRIMONIAL EM UMA PERSPECTIVA  
ANTIRRACISTA**  
JÉSSICA HIPOLITO E LUIS ARAÚJO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS  
ANTIRRACISTAS E  
ACESSIBILIDADE: PATRIMÔNIO  
E SABERES TRADICIONAIS**

**157**      **MÃOS QUE FALAM E BORDAM**  
ENSINO DA CULTURA AFRO-  
BRASILEIRA PARA SURDOS ATRAVÉS  
DO BORDADO  
ELAINE JANSEN PEREIRA

**165**      **PASSINHO BRABO: SUPERANDO  
DESAFIOS PANDÊMICOS ATRAVÉS  
DA MEMÓRIA EM CORDEL DE  
MANGUINHOS**  
MARCO AURÉLIO DA CONCEIÇÃO CORREA

# A POTÊNCIA DO IMAGINAR DIANTE DOS DESAFIOS DO CONTEMPORÂNEO

- 174**      **AFROFUTURISMO: DA DISTOPIA  
DO PRESENTE ÀS REALIDADES  
UTÓPICAS AFRICANAS**  
MORENA MARIAH
- 180**      **PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO  
AO RACISMO: UM OLHAR SOBRE A  
ESCOLA E AS REDES SOCIAIS**  
JANAÍNA DE AZEVEDO CORENZA
- 187**      **UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS NO  
ENSINO DE ARTE**  
PABLO ENRIQUE ABRAHAM ZUNINO E WENDEL  
SALVADOR SANTOS
- ARTE E VIDA: EXPERIÊNCIAS  
RADICAIS DE ALTERIDADE**
- 197**      **SERVIR OU MORRER**  
RAPHAEL CRUZ
- 204**      **COMUNICAÇÃO, COTIDIANO  
E OUTRAS VOZES**  
NAINE TERENA DE JESUS

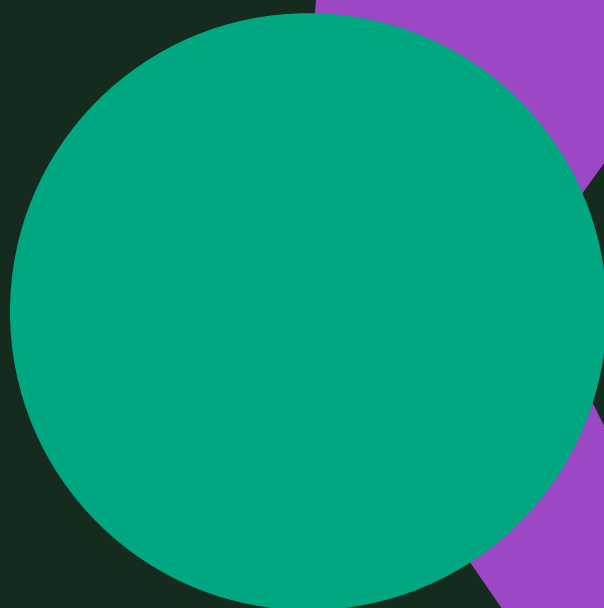
SUMÁRIO

213 PROGRAMAÇÃO JORNADA 2020

218 CRÉDITOS

SUMÁRIO

SUMÁRIO



**PROCESSOS  
DE CURA —  
PROCESSOS DE  
EMANCIPAÇÃO**





# CULTI- VAR-SE

## GEANCARLOS BARBOSA

Educador, bacharel e pesquisador em artes, formado pela Universidade Federal da Bahia. Atua em educação museal desde 2012, pesquisando o corpo e suas linguagens e várias formas de infâncias e práticas em acessibilidade. Atualmente é educador do Programa CCBB Educativo - Arte & Educação no CCBB-RJ.

## NIARA DO SOL

Indígena Fulni-ô e Kariri Xocó, dá cursos e palestras em que apresenta sua sabedoria da natureza e práticas terapêuticas, a partir dos conhecimentos de seus antepassados e de outras etnias com que conviveu. Niara criou hortas em locais como o Museu de Arte do Rio e o Morro de São Carlos, em colaboração com a Secretaria Municipal de Cultura e Meio Ambiente.

## SEMENTES PARA O MUNDO, UM COMEÇO

*“O corpo é nossa primeira casa, a natureza é a casa de todos, e cada casa deve ser cuidada com todo carinho.”*

**NIARA DO SOL**

O presente artigo deseja registrar, compartilhar e refletir sobre as práticas realizadas por Niara do Sol, indígena Fulni-ô e Kariri Xocó, durante as ações da programação de férias do ano de 2020, junto ao Programa CCBB Educativo - Arte & Educação-RJ. Através de contações de histórias mitológicas indígenas e oficinas de cultivo, junto ao educador Geancarlos Barbosa. Niara compartilhou com o público um dos seus maiores patrimônios: o conhecimento sobre suas raízes indígenas e saberes de cuidado com a terra. Ao abordar práticas indígenas de cultivo de plantas, a ação se constituiu como um estímulo para aprendermos a cuidar da natureza e ancestralidade, logo no início de 2020.

Para contextualizar-se com a prática desenvolvida durante a ação educativa de Niara do Sol, é importante citar suas atuações, ao longo dos últimos três anos, como agente de disseminação das culturas indígenas e na criação de hortas urbanas em vários espaços do estado do Rio de Janeiro. Sendo a criadora da ONG Índios em Movimento e responsável pela continuidade da Horta Dja Guata Porã, Niara do Sol foi uma das colaboradoras atuantes na exposição “Dja Guata Porã : Rio de Janeiro Indígena”, em 2017 no Museu de Arte do Rio (MAR). Na mostra ela foi incumbida da estação natureza que desdobrou-se em uma horta urbana dentro da Praça Mauá.

A estação natureza foi administrada entre plantios, oficinas e atividades educativas, junto aos educadores do MAR, para os mais diversos públicos. Foi através destas ações que o contato e parceria entre Niara do Sol e Geancarlos Barbosa (Educador no MAR entre 2016 e 2018) se iniciou como um encontro entre práticas semelhantes, ancestralidades latentes, energias ativas e brincantes. Ambos se reencontraram em corpo e atuação. As ações educativas desenvolvidas por eles, no MAR, se estenderam para além do período da exposição “Dja Guata Porã”. As atuações continuaram, tanto na nova morada da estação natureza, no Condomínio Zé Ketí (Rua Frei Caneca, nº 441, Bloco 15), aos arredores da Aldeia Vertical, como estenderam-se para outra instituição, o Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB) no Rio de Janeiro.

Em 2018 foi a primeira atividade de Niara como convidada do Programa CCBB Educativo Arte & Educação, gerido pela Ja.Ca - Centro de Artes e Tecnologias. A atividade foi realizada em comemoração ao dia do meio ambiente e selou a continuidade de práticas educativas entre Niara do Sol e Geancarlos Barbosa, recém contratado pela instituição gestora do Programa CCBB Educativo. Na ação intitulada “Cuidar da terra, Cuidar de si” foi possível experimentar e atualizar muitas das práticas, anteriormente, utilizadas no MAR, tanto no quesito de transmissão de conhecimentos indígenas, como em educação ambiental e no contato com os diferentes públicos presentes na ação.

**“Tendo como foco o desmistificar do indígena como objeto do passado, o entendimento das culturas originárias brasileiras como culturas vivas, sobreviventes e plurais...”**



A ação desencadeou uma parceria que se estendeu para visitas institucionais com crianças e parceiros de unidades de reinserção social (URSs) e possibilitou uma trama, muito bem amarrada, que geriu a ação na qual este artigo deseja relatar: os três dias de ações educativas da programação de férias do ano de 2020 produzidas por Niara do Sol, junto a Geancarlos Barbosa e outros educadores do Programa CCBB Educativo-RJ.

Para programação foi desenhado três dias de contato com Niara do Sol. Tendo como foco o desmistificar do indígena como objeto do passado, o entendimento das culturas originárias brasileiras como culturas vivas, sobreviventes e plurais, como também uma investigação das possibilidades de usos culinários e medicinais de diversos tipos de plantas.

## OBJETIVOS GERAIS

A ação educativa objetivou a transmissão e troca de conhecimentos sobre as culturas indígenas/naturais como patrimônios que devem ser cuidados e preservados. Proporcionando, através do cultivo, acesso e preservação de conhecimentos indígenas milenares. Disseminando a melhoria da alimentação, saúde e do respeito e usos da natureza.

Visou ainda ser um meio de incentivo às práticas interdisciplinares de trocas entre redes formais e informais de ensino e caminho, para o entendimento da amplitude de nossa identidade nacional. Possibilitando ver a história do nosso país, a partir dos diferentes ângulos que a formam.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Entendimento dos povos indígenas nas suas vastas diferenças de etnias.
- Conscientização sobre a qualidade e procedência dos alimentos consumidos.
- Impulsionar o crescimento cognitivo/motor e desenvolvimento corporal através das ações e práticas recreativas.
- Ampliação do processo educativo do já que estamos acostumados, dando possibilidade às crianças a oferecer conhecimentos e trocar de saberes com os seus pais, responsáveis e educadores.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ação “Cultivar-se” tem como principal fundamentação teórica/prática os conhecimentos orais e práticas herdadas das etnias indígenas da família de Niara do Sol (Fulni-ô, Kariri Xocó), como também de todas as outras etnias em que ela teve contato no decorrer de sua vivência na Aldeia Maracanã e na Aldeia Vertical. Com foco na figura dos mais velhos, foi fora e dentro da aldeia (comunidade), que seu conhecimento sobre cultura, corpo e natureza criou a trama que conhecemos através da sua prática.

Sobre a fundamentação teórica/prática trazidas por Geancarlos Barbosa, podemos citar que muitos dos seus conhecimentos, utilizados em mediação no suporte à Niara nas atividades educativas e em contações de histórias, originaram-se de materiais de pesquisadores como Celso Sisto, Viola Spolin e nas práticas de educação museal. Voltada para o público infantil e de acessibilidade, vivenciadas no CCBBRJ. Outra fonte principal de ensinamentos utilizados provém do cotidiano de escuta ativa junto à Niara do Sol e dos aprendizados ancestrais, práticas decoloniais e artísticas trazidas junto à artista Aislane Nobre.

## METODOLOGIA

Os conhecimentos ensinados por Niara foram transmitidos com suas mãos na terra, sempre destacando a importância da cultura ancestral indígena e da ação de sentirmos a matéria e nos entendermos como parte dela, a exemplo dos outros animais que dela precisam para viver. Suas falas sobre as plantas buscaram ativar múltiplos sentidos, como o tato, o olfato e o paladar. Niara destacou o fato de que os cuidados com as plantas devem ser como os cuidados pessoais que temos conosco: cada planta, afinal, também precisa de uma cama fofa, água para saciar a sede, comida rica em nutrientes e espaço adequado ao seu tamanho.

A ação foi dividida em dois eixos: um deles pressupunha o cuidado do corpo, a partir das plantas. O outro, os cuidados com a terra, a partir de nós. Os dois eixos se alimentavam de forma mútua, reafirmando a todo momento que tudo faz parte de um grande ciclo natural.

Niara do Sol apresentou sementes de moringa, urucum e algodão, ensinou seus usos e demonstrou como fazer “camas” para as sementes: tanto “camas” de algodão, quanto de terra. Ela ensinou ainda sobre a quantidade de água a ser usada, assim como sobre os cuidados que cada planta pede para crescer. Até o momento em que pode retribuir os cuidados humanos com suas propriedades paisagísticas, alimentícias e terapêuticas. Cada participante saiu do encontro com Niara levando uma pequena planta – e assumindo o compromisso do seu cuidado.

Mas não somente o verde foi plantado. Para além da lida com a terra, também foi feita uma consistente sementeira do corpo. Atividades físicas, brincadeiras indígenas e técnicas de massagem nativas e holísticas foram ensinadas como instrumento para aquecer o corpo e retirar tudo aquilo que não é preciso para viver. Seja uma dor, o cansaço ou mesmo energias ruins. Foi compartilhado, também, como usar óleos naturais e potencializar seus princípios ativos, entendendo como fazer isso em sociedade: um corpo que pode massagear o outro em práticas similares ao funcionamento de uma comunidade saudável.

A conclusão da ação foi feita com a experimentação/degustação de alimentos (bolos naturais e frutos) produzidos por Niara, a partir da horta Dja Guata Porã. Carregando a essência de serem alimentos produzidos com afeto e dedicação, em vez de produtos gerados pela indústria e vendidos em supermercados.

## CONCLUSÃO

O tempo junto à Niara, durante a programação de férias, pode ser entendido como um reencontro com o nosso eu ancestral. Dia a dia apagada por inúmeras demandas que nos amassam em casa e no trabalho. Um encontro que serviu como meio de nos religarmos à terra, de nos entendermos como parte dela – e não como os donos que, por vezes, pressupomos ser. Ao cultivarmos a terra e também nossos corpos, pudemos nos entender em sociedade com os diferentes sujeitos que a formam e, principalmente, reforçar o respeito a uma das culturas primordiais e formativas de nosso povo, que apesar dos tempos, continua em luta para sua permanência.

Os apagamentos físicos e culturais ao longo dos 500 anos de invasão e exploração estrangeira não cessaram, apenas se modificaram. Logo, é relevante ressaltar a disputa de poder, protagonismo e narrativas, as quais estão inseridas muitos dos espaços e instituições culturais, que convidam as populações e culturas entendidas como “outras” (indígenas, afro-brasileiras, quilombola, de cultura popular etc.) onde, necessariamente, este convite é feito de forma genuína para trocas e escuta.

É necessário que cada vez mais espaços (culturais ou não) se abram para práticas não-hegemônicas, porém é de importância equivalente que esses locais desejem entender e ouvir, verdadeiramente, e de forma ativa, as demandas, lutas e especificidades. Mesmo que isso cause desconforto, e conflito de ideais e crenças no primeiro momento. Como cita Niara do Sol, “O ‘outro’ tem boca que fala sem nem precisar estar aberta, só precisamos ouvir.”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MUSEU DE ARTE DO RIO - MAR, 2017. **Exposição Dja Guata Porã**. Disponível em: <<http://museudeartedorio.org.br/programacao/dja-guata-pora-rio-de-janeiro-indigena/>>. Acesso em: 25/11/2020.

MUSEU DE ARTE DO RIO - MAR. Youtube, 2017. **Curso Mulheres, Arte e Ciência :: Diálogos sobre Estação Mulheres com Niara do Sol**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nazpjWgPTWM> >. Acesso em: 25/11/2020.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias (2ª ed. revista e ampliada)**. Curitiba: Positivo, 2005.

SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais na Sala de Aula: Um manual para o professor. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.



**NÃO  
EXISTE  
CURA  
FORA DO  
CORPO**

TAÍSA MACHADO

## PARTE 1 | O PRESENTE

“A cidade é pra quem vive nela e não pra quem vive dela”, dizia o narrador enquanto os atores dançavam livres pela praça.

Já escutei o diretor e teatrólogo Amir Haddad repetir essa frase em várias de suas peças de teatro e acredito que seja pra não nos deixar esquecer, que nem só de sistema financeiro e arquitetura vive uma cidade. Humanidade e afeto são pilares fundamentais pra organização saudável de uma comunidade. No entanto, nós sabemos que uma organização saudável não é o foco das autoridades.

A cidade é cruelmente repartida, a criminalização da pobreza é normalizada e além de abandonados, os territórios são atacados. A necropolítica cumpre seu papel com eficiência, a guerra tem território demarcado. Não à toa a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil e segundo dados do Sistema Integrado de Informação Penitenciária (InfoPen), os jovens negros e pobres representam 54,8% da população carcerária brasileira.

Durante a pandemia do Covid-19 não foi diferente, mesmo com as feridas tão expostas, nós assistimos o governo dar suporte a grandes brancos e grandes empresas, enquanto os cidadãos foram abandonados. As favelas, comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas se guiaram pelo velho lema “Nós por Nós”.

Nas favelas cariocas foram os agitadores culturais e ativistas que, mais uma vez, se colocaram na linha de frente e organizaram a arrecadação e distribuição de alimentos e kits de higiene para a população mais pobre, principalmente idosos e trabalhadores informais. Esse bonde assumiu pra si a responsabilidade de educar os moradores sobre as políticas de isolamento social. Comunidades com alto volume populacional, que já viviam uma rotina de isolamento, tiveram que delimitar ainda mais o seu espaço de ocupação. São famílias pobres se apertando em casas extremamente apertadas, as ruas que já eram violentas ficaram ainda mais mortais.

As praças, praias, ruas e aparelhos culturais ficaram vazios e ainda assim a população não se sentiu segura. A arquitetura não dá conta de proteger as pessoas.

Esse tempo obscuro nos impôs a reflexão e, a nós, a possibilidade de observar e entender que as fronteiras geográficas e arquitetônicas não delimitam o único espaço que nossa cidadania habita. Na natureza selvagem, nas cidades e ousou dizer em qualquer canto do universo, o território essencial é o corpo.

**“As favelas, comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas se guiaram pelo velho lema “Nós por Nós”.**

## PARTE 2 | O PASSADO

A colonização europeia desenhou o modelo de vida que vivemos hoje, deslocou compulsoriamente diversas pessoas de povos, etnias e vivências completamente diferentes. Obrigou essas pessoas a apagarem suas memórias. A relação com Deus, com o tempo, o espaço, a comunidade, o trabalho, a natureza e sem dúvida com o corpo.

Se o sistema branco patriarcal se organiza em volta do capital, as comunidades que ele tentou dizimar e escravizou durante séculos colocam o corpo do indivíduo como base central da sua organização social.

A filosofia Yorubá dos povos da Nigéria chegou ao Brasil no coração dos indivíduos escravizados e resistiu às ações genocidas da colonização, se instaurando profundamente na formação cultural do país a partir do Candomblé e demais cultos de matrizes africanas. Mesmo sendo amplamente demonizada, ensina que o corpo de cada pessoa é um território divino e deve ser tratado com afeto e cuidados especiais, o corpo e a saúde do corpo são o centro dessa organização social.

O indivíduo é ensinado desde cedo que ter um corpo forte é fundamental para se integrar a uma coletividade forte. A alimentação baseada nas potencialidades locais, a relação harmoniosa com a natureza e a

espiritualidade selam um pacto de saúde que constitui a cidadania dessas comunidades, e a rotina das pessoas é nutrida por crenças que priorizam o autocuidado e a autorresponsabilidade.

A Cosmologia Yorubá diz que o tempo é dividido em duas dimensões: o Orum, espaço onde habitam os Deuses e os Ancestrais, e o Ayê, dimensão que a humanidade ocupa e desenvolve suas sociedades e tecnologias. A linha de comunicação entre essas duas dimensões é fundamental para o bom funcionamento dessas comunidades e o fio condutor desse diálogo é o corpo, a música e a dança. Esse sistema coloca a dança, o movimento e as sensações do corpo num patamar muito diferente da cultura branca hegemônica. É importante se atentar ao fato de que a dança não é um marco civilizatório gratuito pra essa comunidade ou que só ocupa o campo lúdico. A fisicalidade, a flexibilidade, a mobilidade e a cognitividade rítmica são valores importantes e eles não estão sozinhos, os yorubás tem, por exemplo, rituais específicos para a cabeça, colocando o cuidado com a saúde mental em primeiro plano.

O Dr. Aris Lathan, cientista alimentar e ativista, que atua no combate ao nutrídio da população pobre mundial diz: “É necessário tirar o homem branco do estômago, quantas multinacionais comandam o funcionamento do seu intestino?”. Ele afirma que a colonização globalizou uma dieta única que não se relaciona com a natureza local de cada grupo, e daí vem as epidemias de diabetes e câncer. Aris diz que as pessoas são educadas a investirem em artigos de luxo, casas de luxo mas não em um corpo de luxo, um corpo saudável, consciente e pró ativo.

Há quatro anos, eu estudo a ciência milenar de mexer com os quadris. Desde as perspectivas ancestrais africanas até as músicas histericamente sexualizadas da cena contemporânea, quais particularmente adoro, sendo o funk a minha preferida. Mulheres rebolam, isso não é vanguarda, isso não é um privilégio do tempo presente. Mulheres negras e indígenas desenvolveram ao longo dos tempos habilidades ligadas aos músculos pélvicos. Primeiramente, porque o corpo como centro da sua organização social não nega aos indivíduos o direito de movimentá-lo, tão pouco de sentir prazer, mas também porque usam, ao longo dos tempos, a movimentação pélvica para a educação sexual e o preparo do corpo para gestações futuras.

Das inúmeras informações que aprendi rebolando, destaco algumas que considero mais relevantes: Rebolar auxilia no processo de lubrificação, o que ajuda as mulheres a terem uma experiência mais prazerosa e também a atingir o orgasmo na hora do ato sexual.

Rebolar ajuda na prevenção de inúmeras doenças, entre elas: bexiga arriada, infecção urinária e já soube de meninas que se livraram da candidíase com treino regular de movimentação de quadril. Fazer a musculação do assoalho pélvico previne fratura por quedas na terceira idade. A bunda é o maior conjunto de músculos do corpo humano, portanto exercitá-la, rebolando não faz mal nenhum, inclusive é recomendado por fisioterapeutas pélvicos. Os movimentos espirais são poli rítmicos, exigem concentração e aumentam sua percepção motora. Existem técnicas de rebolado que te ajudam a fertilizar o corpo, como também existem técnicas de rebolado que podem expelir um feto do corpo humano. Conta a história, que mulheres árabes, que desenvolveram a dança do ventre, detém técnicas ancestrais biomecânicas para esse tipo de procedimento.

A questão é que nenhum desses saberes são reconhecidos, porque a lógica racista vulgariza a inteligência voltada pro corpo que se apresenta no próprio corpo. Essa ciência foi e é desenvolvida na base da experimentação, muitas vezes ligada a rituais espirituais civilizatórios, como os ngomas.

Os ngomas são rituais de música e dança que aparecem nas culturas yorubá, shona e suailí que servem para marcar alguma passagem importante na vida de um indivíduo. Ngoma Ya'n dani é um ngoma específico para mulheres. O ritual acontece em dois momentos importantes na vida de uma mulher: a pré-adolescência, quando ela começa a menstruar, e na véspera do seu casamento


Além de processos secretos, que acontecem durante o ngoma, tem também um momento mais “público”, que é basicamente regido pela música e a dança, mais precisamente pelo rebolado. As mulheres mais velhas da comunidade ensinam mulheres mais novas a rebolar em diversas posições diferentes, na meta de que ela adquira os conhecimentos e habilidades citados acima. Se esses saberes fossem considerados, hoje as mulheres que sofrem diversos abusos por gostarem de rebolar, estariam não só protegidas quanto também se sentiriam orgulhosas das próprias práticas.

Uma comunidade que respeita o corpo e exalta a dança, porque a dança é a expressão de beleza do corpo.

A dança tem autoridade civilizatória porque é como o corpo desenha, não só as particularidades de gênero, mas também de território. O funk, por exemplo, é um gênero cultural que teve início nas periferias do Rio de Janeiro e ganhou o Brasil. Cada região do país se apropriou do gênero e mesmo tendo símbolos comuns a todos os movimentos, são desenvolvidos de modo que cada região apresenta suas particularidades. Por exemplo, todas as regiões dançam mexendo os ombros, mas cada região mexe os ombros de maneira diferente e dá pra saber de onde a pessoa é pela dança que ela faz. Essa é uma estratégia muito utilizada nas comunidades africanas ao longo dos tempos, cada Deus representava um lugar e tem sua própria dança.

## PARTE 3 | O FUTURO

Que o futuro é ancestral, nós já sabemos e entendemos que devido ao sistema globalizado, a possibilidade de redução do espaço de tempo entre uma pandemia e outra é real. É urgente que nós comecemos a valorizar os saberes de quem preza pela saúde do corpo e se utiliza de tecnologias orgânicas e baratas, como a dança, pra manter o tecido social forte e flexível, colocando o corpo e obviamente a saúde do corpo em primeiro lugar.



# O LEGADO INTELECTUAL E POLÍTICO DE BELL HOOKS: NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO, LIBERDADE E CURA.<sup>1</sup>

## LUANA LUNA

Pedagoga e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (IFRJ). Doutoranda pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Pesquisadora do GEPESS/UFF e do NUSSRADIR/UFF.

Yawo de Oxum.  
[luana.teixeira@ifrj.edu.br](mailto:luana.teixeira@ifrj.edu.br)

## MATHEUS CHAGAS

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, membro da Associação de Negras e Negros da UFAL (ANU). Integrante do GEPHECL: Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Cultura e Literatura.

Entre 2018-2019-2020 foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e atualmente é bolsista do ciclo 2020-2021.

[matheus.chagas@cedu.ufal.br](mailto:matheus.chagas@cedu.ufal.br)

## VINÍCIUS DA SILVA

Pesquisador especialista no pensamento de bell hooks, apresentador do podcast Outro Amanhã, coordenador do Laboratório de Estudos Anticoloniais (LEAC) e autor do livro *Por uma política da futuridade: ensaios sobre amor e novos amanhãs, no prelo* pela Editora Ape'Ku.

[contato@vinciuxdasilva.com.br](mailto:contato@vinciuxdasilva.com.br)

---

1 Em função da limitação extensiva que este ensaio nos impõe, não abordaremos, aqui, alguns aspectos também centrais do pensamento de hooks, com a profundidade desejada. Como teoria feminista, masculinidades, crítica da representação e ética do amor, apenas para citar alguns. Sobre essas discussões, sugerimos a leitura de SILVA & NASCIMENTO, 2019 (sobre ética do amor), SILVA, 2020 (sobre masculinidades e teoria feminista) e HOOKS, 2019c (sobre representações).



## CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

“Eu pertencço a este lugar de palavras”, postula bell hooks, em 1996, ao refletir sobre a solidão, sobre ser quem se é e sobre o papel das palavras (discurso). Neste momento, hooks define a si mesma como uma poeta, uma escritora, alguém que vive para criar palavras.

Nesse sentido, escrever um texto sobre hooks é, também, escrever uma narrativa sobre nós. De alguma forma, nossas palavras caminham juntas em direção a um novo projeto de sociedade - uma sociedade que não seja mediada por conflitos e por sistemas de poder - e neste texto, falamos em terceira pessoa a partir do coletivo que nos constitui, justamente para pensarmos uma teoria que se produz a partir do corpo, como faz hooks.

Nascida Gloria Jean Watkins, em 25 de setembro de 1952, hooks assume o pseudônimo “bell hooks” em homenagem à sua bisavó materna, Bell Blair Hooks, num importante movimento de rememoração e reconhecimento ancestral (HOOKS, 2019b) e, logo após a publicação de sua primeira obra, *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism*, em 1981, se torna uma das mais importantes e reconhecidas (mundialmente) teóricas críticas estadunidenses.

A partir de uma escrita assertiva e acessível, hooks se debruça com muita sofisticidade sob diversos temas de relevância crítica, como políticas culturais, teoria feminista, masculinidades, pedagogia crítica e ética do amor, apenas para citar algumas de suas discussões. Há quem diga que hooks é prolixa ou uma teórica de “muitos” temas, mas nós afirmamos que hooks

encontra, a partir de uma análise multi-integrada e complexa, dispositivos e metodologias específicas de análise que a unilateralidade teórico-crítica não pode nos fornecer, o que torna o estudo de seu pensamento particularmente difícil.

Por isso, costumamos dizer que hooks é uma filósofa do amanhã ou, como diria a professora Rosane Borges, uma teórica do porvir, pois, de alguma forma, é possível identificar um fio condutor em sua obra e este fio é a transformação social significativa, como sugere a autora em *Salvation* (2001) e *O feminismo é para todo mundo* (2018 [2000]), por exemplo.

Tendo vivido no Sul dos Estados Unidos, a partir da segunda metade do século XX, hooks se apropria de sua experiência vivida para a construção de processos epistemológicos e teorias que, hoje, nos auxiliam a compreender as múltiplas dinâmicas que atravessam o nosso cotidiano social. Com isso, hooks formula um (novo) processo de teorização que parte do corpo e da sua potência para a construção de instrumentos de compreensão e transformação da sociedade contemporânea. Trata-se, portanto, da intelectualização das nossas experiências - elementos centrais para a compreensão e transformação da realidade, embora a racionalidade cartesiana tenha negado isso.

Nesse sentido, a questão da linguagem e da escrita de si emerge como central para hooks, pois é na linguagem que o nosso ser reside, como afirma a autora em vários momentos de sua obra (HOOKS, 2019a; 2019b) - evocando uma noção da constituição discursiva do sujeito social. Sendo uma professora e pesquisadora que possui uma formação na área de Língua Inglesa e Estudos Literários, para ela, a linguagem (ou a voz) tem sido um elemento central na reconstituição da subjetividade negra (radical) e na produção de novos imaginários políticos - que precisam ser nomeados para serem disputados. Conforme hooks, “como nós podemos nos organizar para desafiar e mudar um sistema que não pode ser nomeado?” (HOOKS, 2004, p. 25).

Para hooks é preciso nomear. Nomear é uma prática de poder. E em sua obra, o discurso não se distingue de ação. Nesse sentido, para além de compreender o papel performativo da linguagem, é preciso autorizar a escrita da própria história e a construção de um novo projeto de sociedade, o qual só será possível a partir da mutualidade revolucionária (HOOKS, 1995; 2001).

Em sua obra, hooks enfatiza que o questionamento por si só não é efetivo, é preciso construir caminhos, é preciso que sejamos radicais, pois não há como disputar uma vida vivível sem promover a desmantelamento dos sistemas de poder e dominação que estruturam a nossa sociedade. O legado político e intelectual de hooks tem muito a contribuir com os ativismos políticos e intelectuais em diversas frentes de resistência e com as mais diversas discussões que são realizadas nos campos da educação, filosofia, estudos de mídia, entre outras áreas. Nesse sentido, o objetivo deste breve ensaio é apresentar à pessoa leitora o esqueleto teórico da arquitetura cognitiva construída por hooks - à qual chamamos de “pensamento”.

## EDUCAÇÃO, CONSCIÊNCIA E PENSAMENTO CRÍTICO

No pensamento de hooks, a educação se configura como um pilar central para a erradicação dos mecanismos de violência, perpetrados pelos sistemas de dominação, que constitui uma ideologia de dominação, de modo a organizar nossas ações cotidianas e categorias do pensamento, tomando a forma de um “patriarcado capitalista e imperialista de supremacia branca”, como sugere hooks (2004, 2019a). Sendo uma teórica que produz um conhecimento situado a partir de sua experiência vivida, seu processo de escolarização influencia, de forma incisiva, suas formulações teóricas sobre pedagogia crítica e educação.

Por ter frequentado tanto as escolas segregadas do Sul dos Estados Unidos como as escolas “mistas” (pós-segregação racial), hooks pôde observar, de forma detalhada e vivida, o que era a educação como prática da liberdade e o que era uma educação que reforçava a dominação (HOOKS, 2013). As práticas pedagógicas empregadas por suas professoras, que compreendiam os fundamentos políticos e radicais do ato de lecionar, construíam, na sala de aula, o espaço do êxtase e do livre pensamento com as crianças negras, como estratégia contra-hegemônica às formas de dominação e colonização do pensamento existentes na sociedade estadunidense. O que, segundo a autora, demonstrou que tipo de professora gostaria de ser.

Nas escolas pós-segregação racial, hooks sentiu em seu corpo e mente os efeitos da concepção bancária da educação (FREIRE, 1987), e a sala de aula já não era mais o espaço do êxtase, agora era uma prisão, pois o ato de aprender estava diretamente relacionado ao exercício da memorização. Seus professores não estariam mais comprometidos com o lecionar como um ato político, mas com uma prática pedagógica que reforçava estereótipos racistas e violentava alunos negros e de minorias étnicas, fazendo-os se sentir como se não fossem pertencentes à escola e precisassem demonstrar sempre seu valor (ontológico) em comparação aos alunos brancos.

A pedagogia proposta por hooks é conformada pelo que a autora aprendeu com a pedagogia crítica de Paulo Freire (1987), a pedagogia feminista e anticolonialista. Sua teoria pedagógica, então, pode ser entendida como uma costura de todas essas experiências e interlocuções teóricas que a possibilitaram pensar numa prática que supera a concepção bancária da educação e a pedagogia tradicional, apostando em uma sala de aula compreendida enquanto uma comunidade pedagógica de aprendizado, na qual o tédio, o desânimo são substituídos pelo ânimo e pelo prazer - pela liberdade que antecede a libertação dos sujeitos.

É nesse sentido que a fala assume um lugar importante no pensamento de hooks, entendida enquanto um direito inato. A fala dentro da sala de aula emerge como a maneira pela qual os sujeitos reafirmam-se e reivindicam-se enquanto sujeitos.<sup>1</sup> Deste modo, se por um lado na concepção bancária da educação, na pedagogia tradicional, o aluno não fala e o aprendizado é reduzido à memorização apreendida pelos indivíduos, nesta outra pedagogia (proposta por hooks) os indivíduos são sujeitos que falam, participam, que existem dentro de uma comunidade.

---

1 Nesse aspecto, a concepção de hooks (2019b) se assemelha à compreensão de Michel Foucault (1989) no que tange a noção de discurso. Para Foucault, discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p. 49) e, conseqüentemente, o sujeito falante. Nesse sentido, embora hooks não cite diretamente Foucault em , a noção de “voz” mobilizada pela autora se aproxima das compreensões contemporâneas de dos estudos sobre sujeito, uma vez que o sujeito é constituído discurso - uma noção presente no pensamento de Judith Butler e Stuart Hall, inclusive. Assim, ao passo que, para Foucault, o sujeito se constitui discurso, para hooks o indivíduo sujeito a partir da fala (discurso).

## LINGUAGEM, AUTORRECUPERAÇÃO, LIBERDADE E CURA.

Para hooks (2019a) a linguagem é um lugar de luta. A linguagem é, também, um lugar de libertação. “O oprimido luta na linguagem para recuperar a si mesmo – para reescrever, reconciliar, renovar” (HOOKS, 2019b, p 73). Esse trabalho de libertação, em hooks, é um trabalho que exige autoconhecimento, ou dito de outro modo, não existe conhecimento libertador sem autoconhecimento, autoconsciência. Assim, a conexão entre teoria e prática, também entendida como a reflexão que emerge da experiência teorizada, atua na promoção da integridade do ser, na integridade do ser que foi fragmentado, cindido, disperso pela dominação patriarcal e imperialista. Esse trabalho de integração/integridade é um trabalho de libertação e essa libertação é também, em certa medida, uma instância de cura. Afinal, a teoria de hooks é uma teoria sobre a cura.

A cura do sujeito, em hooks, é também a cura de uma coletividade porque a transformação individual precisa estar vinculada à mudança da sociedade e, desse modo, transformar o mundo. Essa cura individual-coletiva para os oprimidos é também o que promove reconexão ancestral, retorno aos valores tradicionais, ou ainda, como nos sugere Audre Lorde (2020), o contato com a nossa ancestralidade como o despertar de uma “consciência não-europeia da vida” e, esse contato, convocaria em nós aprendizados e apreciações aos nossos sentimentos, respeitando às fontes ocultas do nosso poder, pavimentando um caminho de expansividade e auto recuperação (HOOKS, 2019b). A possibilidade dessa conexão ancestral está, desse modo, inscrita no nosso cotidiano, na coletividade e na solidariedade política entre os grupos oprimidos. Afinal, a solidariedade política é também um trabalho de libertação e de cura coletiva, de transformação das diferenças em encontros potencializadores (SILVA, 2021).

A auto recuperação de hooks, enquanto um modo de subjetivação e recuperação ontológica do sujeito, está inscrita no contato e no despertar ancestral e se relaciona com a valorização da autoestima, da espiritualidade como uma sabedoria e do reconhecimento da identidade enquanto afirmação da existência do ser, como nos ensina Beatriz Nascimento no filme *Orí*, “a invisibilidade está na raiz da perda da identidade” e se aquilo que não se vê não existe, assim como, aquilo que não se nomeia, não há;

invisibilizar as nossas histórias, as histórias dos oprimidos e as histórias dos seus ancestrais é uma dupla violência. É como arrancar dos sujeitos a possibilidade de integração e pertencimento, fazendo amargar as dores históricas do silenciamento, uma vez que “o nosso ser reside nas palavras” (HOOKS, 2019a).

Se, para hooks, a linguagem é um lugar de luta, um lugar de disputa de narrativas, devemos compreender, também, enquanto um lugar de autoafirmação, entendido como um direito de fala e de visibilidade, de erguer a voz como todo ato transgressor que desafia uma autoridade (HOOKS, 2019b).

Trata-se de uma compreensão de “voz” que articula uma política do aparecimento e do reconhecimento e mobiliza a fala libertadora como um lugar de encontro, porque o sujeito é o resultado do encontro, o sujeito existe no encontro e o encontro é o espaço de solidariedade política por excelência, de uma solidariedade que ergue uma comunidade em luta por justiça social. Em outras palavras, a comunidade é um lugar de libertação e cura (HOOKS, 2001).

O caminho da libertação preconiza a margem como um lugar de abertura (HOOKS, 2019a). A abertura radical da margem possibilita a não-naturalização das matrizes de dominação que alimentam a supremacia branca. A margem é um lugar de afirmação da diferença como um compromisso pela descolonização do ser. Reconhecer-se à margem é também entender a dor como uma agência que mobiliza os oprimidos e os responsabiliza no compartilhar das suas humanidades, compreendendo que o trabalho de libertação toma o amor como uma ética de vida, um compromisso político (HOOKS, 2000; 2001).

A luta por libertação e cura é uma luta por autodeterminação e autodefinição, uma luta coletiva contra a objetificação e o silenciamento que sufoca e mantém a opressão sobre os oprimidos. Para hooks (2001), é preciso mover-se para além da dor na busca por uma mudança positiva. É preciso mover-se além da dor para reconectar, reconciliar, reintegrar os elos perdidos, é preciso mover-se além da dor, perguntando-nos: o que podemos ser a partir dos destroços do colonialismo e da tragédia do racismo?

Tornar-se é um processo que nunca se completa (HOOKS, 1995). Tornar-se é um anseio e é preciso compreender esse anseio como um modo de conhecimento, autorizando a escrita da própria vida, despertando a autoconfiança na capacidade de teorizar sobre a própria experiência porque todo conceito emerge da experiência. Como dito, em hooks, teoria é cura. As escritas de hooks nos oferece uma teoria sobre a cura, um diálogo potente com a psicanálise por meio de uma interpretação feminina, feminista negra, revolucionária e pioneira. Uma teoria sobre a cura pensada a partir dos traumas do colonialismo, da dominação patriarcal, do silenciamento do sexismo, da fragmentação do ser, da universalidade eurocêntrica que naturaliza opressões ao passo que alimenta a supremacia branca.

Nesse sentido, o pensamento de hooks mobiliza uma política radical e revolucionária de transformação social, que propõe a erradicação das matrizes de dominação, compreendendo o papel do sujeito e da coletividade na emancipação social e, sobretudo, da linguagem enquanto um ato fenomenológico (MARCANO, 2009), crucial para se alcançar um futuro coletivo, pois se “o nosso ser reside nas palavras” (HOOKS, 2019a, p. 283), é também nas palavras que encontramos a promessa de um novo tempo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, Michel. **The Archaeology of Knowledge**. London: Routledge, 1989.

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

HOOKS, bell. **Killing Rage: Ending Racism**. New York: Holt Paperbacks, 1995.

\_\_\_\_\_. **Bone Black: Memories of Girlhood**. New York: Holt Paperbacks, 1996.

\_\_\_\_\_. **All About Love: New Visions**. New York: HarperCollins Publishers, 2000.

\_\_\_\_\_. **Salvation: Black People and Love**. New York: HarperCollins Publishers, 2001.

\_\_\_\_\_. **The Will to Change: Men, Masculinity, and Love**. New York: Washington Square Publishers, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Trad. Ana Luiza Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.



# IDENTIDADE, CONHECIMENTO E AUTOESTIMA: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE





# NEAB-SANKOFA NO MAR: PROTAGONISMO DA JUVENTUDE NEGRA DURANTE A PANDEMIA

**BÁRBARA NATASHA**

Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (ETEAB)

*barbcosta6@gmail.com*

**JANETE SANTOS  
RIBEIRO**

Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (ETEAB)

*ribeirojanetesan@outlook.com*

**Palavras-chave:** Racismo Estrutural, Juventudes Plurais, Aquilombamentos, Formação, Relações Raciais, Valores Civilizatórios Afro-brasileiros



**E**ste relato de experiência se refere às memórias afetivas e efetivas trazidas pelo cotidiano de estudantes e professores no NEAB-Sankofa, antes e após a pandemia da COVID-19, centrando a narrativa nas atividades desenvolvidas pelo olhar de duas estudantes negras. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-NEAB é um projeto de pesquisa e extensão que vem sendo construído na ETE Adolpho Bloch (ETEAB) desde abril de 2018. Uma escola pública estadual, com grande número de estudantes negros e uma direção e docentes, majoritariamente, brancos que, por sua vez, negligenciam a existência e vivência desse alunado.

O Núcleo visa contribuir com estudos para que a Educação das Relações Étnico-Raciais, em toda rede FAETEC, seja desenvolvida adequadamente, tendo como foco a promoção da igualdade racial e a valorização da pluridiversidade. Além disto, a formação continuada de estudantes e educadores(as) e a produção e divulgação de conhecimentos acerca da história e da cultura afro-brasileira. O objetivo do Projeto NEAB/ETEAB é repensar as relações sociais no interior da escola e na sociedade. A iniciativa atua na promoção de pesquisas, estudos e ações de extensão acerca das histórias e culturas da população afro-brasileira, das políticas de ação afirmativa e da educação das relações étnico-raciais para uma formação plural. Busca-se, desta forma, acompanhar o efetivo cumprimento dos



artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12288/2010), das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

As atividades do projeto envolvem reuniões semanais com as/os estudantes para a leitura e análise de textos acadêmicos, em maioria guiada por elas/ eles, contribuindo para a promoção de uma educação antirracista, autonomia intelectual e de possibilidades cidadãs. O grupo realiza, ainda, rodas de conversas e seminários abertos, comunicados e publicações para a difusão e reflexão sobre racismo e antirracismo, culturas e saberes africanos e afro-brasileiros. Somado a isto, pesquisas, estudos e análises de realidades que resultem em projetos, conteúdos e experiências pedagógicas e artísticas. Destaca-se, também, a extensão e representação institucional no tocante ao objetivo e à temática do projeto implementadas por meio de parcerias acadêmicas internas e externas. A apresentação do NEAB a docentes, discentes, funcionários da ETEAB e convidados se deu com a exibição do filme *Pantera Negra* e rodas de conversa sobre a importância do Núcleo e do fomento de uma educação decolonial, centrada no valores civilizatórios afro-brasileiros, cunhados por Azoilda Loretto da Trindade<sup>2</sup>. Para Azoilda:

*Existe sim, acomodação, a rotina alienante e a reprodução de desigualdades na escola, mas existe, também, um fluxo fascinante promovido pela pluralidade de vidas, interesses, desejos presentes no cotidiano escolar. Existe, sim, o sucateamento da escola pública, em função do “cronificado” quadro, no nosso país, de produção e manutenção de desigualdades sociais, raciais, culturais, de gênero etc. Mas há, também, histórias de lutas contra esse quadro. Há e sempre houve muita gente querendo romper com o quadro de exclusão e legitimação da exclusão que alguns querem colar à escola.<sup>3</sup>*

2 Os valores civilizatórios afro-brasileiros são: circularidade, religiosidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital, ludicidade e corporeidade. Para saber mais: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>

3 Trindade, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In.: Trindade, Azoilda Loretto da e Santos Rafael dos (orgs) Multiculturalismo - mil e uma faces da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, pág. 14.

Em dois anos de existência, fomos a um teatro e à universidades, recebemos intelectuais negras e negros das mais diversas áreas, promovemos saraus, oficinas de dança (jongo) e corporeidades negras, exibimos vídeos e filmes, realizamos leituras de textos de personalidades como Grada Kilomba, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzales, Renato Noguera, Ashanti Molefi, Conceição Evaristo, Geovani Martins, bell hooks, Azoilda Loretto da Trindade e Eliane Alves Cruz. Nos anos de 2019 e 2020, o projeto participou de algumas atividades da Campanha “21 Dias de Ativismo contra o Racismo”. Entre elas: “Corpos Negros como alvos: Afetividade, Violências e Saúde – uma homenagem à Cláudia Silva Ferreira”. Este ano, dois integrantes estagiaram na agenda dos dias 1º, 8, 16 e 21 de março, acompanhando oficinas em outras escolas, participando da aula pública de lançamento da campanha com a Profa. Dra. Mônica Lima, ocorrida no dia 8. Realizamos visita à instalação provisória do Instituto Marielle Franco, fortalecendo a educação continuada e os laços com territórios afrodiaspóricos.

Antes da pandemia, nos encontrávamos semanalmente, refletindo, a cada momento, sobre as memórias do saber-se negras e negros numa sociedade racista, elitista e classista. Essas reuniões fortaleceram laços que nos deram força para os encontros online. Ativamos no *Instagram* a conta @neab\_sankofa em janeiro, com fotos do primeiro ano de existência do NEAB e, a partir de então, começamos a ampliar as atividades internas para o público externo. Realizamos a primeira *live* “Racismo Estrutural e BBB”, onde temas como as pautas das

redes e a leitura do livro do advogado, filósofo e professor Silvio Almeida embasaram a brilhante atuação de duas estudantes. Importante destacar que 130 pessoas assistiram à primeira *live* que, com as demais, contribuiu para o fortalecimento do NEAB. Hoje temos 760 seguidores. Foram cinco *lives*, todas com o objetivo de tornar populares discussões essenciais que ocorrem em nosso “pequeno quilombo” e, muitas vezes, ficam reduzidas à academia. Tiveram diversos encontros pelo *Zoom* e um no *Google Meet* em parceria com o Fórum Comunidade ETEAB e o NEAB Ondjango, projeto de outra unidade da rede FAETEC. Os temas das *lives* e dos encontros buscam atender o interesse da juventude e da formação discente e docente para o aprofundamento e acolhimento de suas demandas. Dentro disso, gostaríamos de destacar o microfone aberto que fizemos em uma *live*, abrindo espaço para poetas e poetisas negros/negras de todo canto do Brasil exporem sua arte. Foram duas horas ao vivo, mantendo o público do início ao fim com vivências diversas. Em seguida, fizemos um encontro *online* com todas as pessoas que estiveram presentes para saber mais da trajetória de cada um e como chegaram até nós.

Ao longo de dois anos de existência, acumulamos experiências e vivências, através de manifestações de vida, de expressões de estudantes, transformadas em ferramentas para a construção de uma comunidade de aprendizagem: “fortalecer nossos vínculos ancestrais através do outro”, “somos ancestrais das pessoas que virão”, “olhamos para trás, buscamos força e coragem e seguimos rumo aos nossos sonhos de liberdade”. Refletimos, discutimos, trocamos saberes sobre a necessária reconexão com a nossa ancestralidade. Assim, passamos a adotar o termo AQUILOMBAMENTO como palavra-chave da nossa narrativa. Parafraseando a escritora, professora e feminista bell hooks no livro *Ensinando a Transgredir*: o estudo é o melhor caminho para resistir às estratégias de colonização racista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Silvio, Racismo Estrutural. Coleção Feminismos Plurais. Editora Letramento, 2018.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Camada dos Deputados, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC/CNE, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, (Coleção Educação para todos).

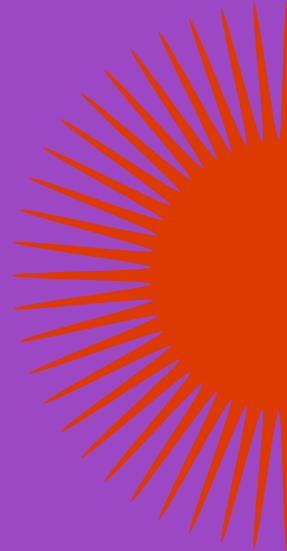
GONZALEZ, Lélia. Primavera Para as Rosas Negras: Lélia Gonzalez em Primeira Pessoa. Cáp. UCPA, 2018.

HOOKS, Bell. Ensinando a Transgredir. WMF Martins Fontes, 1994.  
KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano. Cobogo, 2008.

NASCIMENTO, Alexandre. Racismo e Educação das Relações Étnico-Raciais: um debate fundamental e ainda polêmico na sociedade brasileira. Revista Lugar Comum, Número 45, p. 55-66. Rio de Janeiro, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto da e Santos Rafael dos (orgs) Multiculturalismo - mil e uma faces da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

# ENEGRECENDO O IMAGINÁRIO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO LITERÁRIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA AUTOESTIMA DO ALUNO NEGRO.



## HELOISA DE SOUZA

Professora Especialista em Língua Portuguesa pela UERJ-FFP

Especialista em Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica (EREREBA CPII)

*heloisaprofessor@gmail.com*

### Resumo:

Este trabalho é fruto de uma reflexão, a partir de dados recolhidos em uma pesquisa-ação, realizada com os alunos de 8º e 9º anos da Escola Municipal Jornalista Alberto Torres de Itaboraí. A pesquisa visava contribuir para construção identitária negra a partir da formação de um imaginário literário enegrecido. Foi realizada uma intervenção literária na qual foram trabalhados contos, poesias e músicas de autores negros, em grande parte contemporâneos. Como produto da pesquisa-ação, foram produzidos textos verbais e visuais. O resultado não frustrou as expectativas: percebeu-se a mudança nos textos de vários alunos após a ação.

**Palavras-chave:** Educação. Negritude. Literatura. Identidade.





*“Eu digo aos meus alunos: Quando você conseguir esses trabalhos para os quais você foi tão brilhantemente formado, lembre-se de que seu trabalho real é que, se você é livre, precisa libertar outra pessoa. Se você tem algum poder, então seu trabalho é capacitar outra pessoa”.*

**TONI MORRISON**

## INTRODUÇÃO

**S**endo uma educadora negra, em um país estruturado pelo racismo (ALMEIDA, 2018) e trabalhando em escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro, não é de se estranhar que, em vários momentos, destes longos anos de trabalho, tenha vivido, presenciado ou, no mínimo, ouvido falar de atitudes ou práticas racistas na escola.

Como a escola sempre reproduziu a lógica colonial escravista da sociedade, as práticas racistas estão presentes desde a relação de afeto, ou falta dele. Entre os atores do processo até a escolha do conteúdo, em particular a escolha dos livros literários, que além de privilegiar o cânone, fruto dos dispositivos sociais de racialidade de biopoder (FOUCAULT, 2008), escolhem livros nos quais as personagens negras, em sua maioria, são personagens subalternos, que beiram ao ridículo ou a violência. Como fruto dessa educação, encontramos os corpos pretos alijados, deslocados e sem lugar no espaço escolar. Pude confirmar isso, quando em uma produção textual na qual os alunos deveriam falar do lugar onde vivem, no caso, bairros periféricos da cidade de Itaboraí, que se situa na região metropolitana do Rio de Janeiro, eles descreveram em suas histórias os seus bairros, casas e personagens como os de um subúrbio estadunidense. Para

compreender melhor o imaginário, elaborei uma atividade na qual foi dado um pequeno trecho literário- nele uma personagem feminina chegava à janela e via seu amado do lado de fora- sendo solicitado que os alunos descrevessem, fisicamente, o espaço e personagens. O cenário elitista continuou o mesmo e as personagens, em 90% das respostas, eram brancos, altos e magros. Sem me deter à gordofobia, que é um assunto sério e responsável por muito *bullying* nas escolas, a questão racial é evidente: embora nas turmas tivessem em média 4% de alunos brancos, que todos, brancos e não-brancos, da classe popular, todos viam na literatura um espaço, genuinamente, branco e elitista. Embora saibamos que este também é um fato, pensei de como esta crença/constatação afeta a autoimagem do aluno negro e do quanto uma literatura negra pode contribuir para mudar o quadro.

A crença de que a educação deva ser libertadora (FREIRE,1994), sempre tive, mas ao reconhecer que o racismo é a raiz que estabelece o poder, as relações sociais e estabelece o privilégio histórico de apenas uma raça, a branca, pude compreender que, para além das questões de classe, estava a questão racial, ou seja, além de discutir questões individuais, era preciso discutir o coletivo, discutir raça e racismo, pois mesmo dentro de uma mesma classe social o negro continua sofrendo com a necropolítica do Estado (MBEMBE, 2011). Então, para responder às questões propostas, é preciso deslocar o negro do lugar periférico, centralizar nele o conhecimento, apresentando uma educação afrocentrada (NOGUEIRA,2007),

**“Como a escola sempre reproduziu a lógica colonial escravista da sociedade, as práticas racistas estão presentes desde a relação de afeto, ou falta dele.”**

transgressora (HOOKS, 2003) e a Literatura de autoria negra, na qual negros são protagonistas. Acredito ser este um dos caminhos. Em de junho de 2019, comecei um projeto de Intervenção Literária e como diz a epígrafe da grande escritora Toni Morrison, é fundamental capacitar e contribuir para a libertação do outro.

## OS OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO

- Apresentar aos alunos textos literários de autores negros.
- Discutir a questão da identidade negra em uma sociedade de supremacia branca.
- Contribuir para a formação de um imaginário literário enegrecido.

## MAIS QUE UMA JUSTIFICATIVA

*“Jonh abriu a porta e quando estava colocando seu casaco no armário, perto da porta de entrada, Bob, seu cachorro, fugiu”.*

Este foi o início de uma crônica escrita por uma menina negra, aluna de escola pública municipal, moradora do bairro do Apollo III, em Itaboraí. Como a turma participava da Olimpíada de Língua Portuguesa, em uma das oficinas, a proposta foi construir um texto a partir de uma das fotos do bairro onde moram, feitas pelos próprios alunos. A foto escolhida: um amanhecer ensolarado, em um terreno baldio, onde um cão vira-lata caminhava contra à luz. O que tinha a descrição da crônica a ver com a foto? Nada! Outras redações com cenários parecidos surgiram. Em uma havia até neve! Em outra, o cão corria por um lindo gramado verde e depois passava pelos gramados dos vizinhos, até se perder na floresta do final da rua.

O tema da Olimpíada de Língua Portuguesa era *O lugar onde vivo* e tinha como objetivo a valorização e a apropriação dos espaços geográficos. Claramente, nenhum dos cenários descritos acima representa aquela localidade, onde o cãozinho magro, vira-lata, caminhava. Acredito na liberdade da criação literária. Ela não precisa se prender ao real, e esta é, inclusive, uma das funções da literatura: possibilitar ao leitor viver/experimentar uma realidade que não é a dele, mas não era essa a proposta do texto em questão. A proposta era usar o cenário real, para que assim a Olimpíada apresentasse um mapa do Brasil a partir dos olhos dos estudantes. O que ficou claro é que estão presentes no imaginário destes alunos os cenários dos textos estadunidenses, principalmente, dos filmes. Ao ler uma história, lá estão personagens brancos vivendo em confortáveis casas ou em castelos europeus. É a dificuldade de se trabalhar com textos literários nas escolas públicas da periferia, seja pelo fator econômico ou cultural, seja pela pouca experiência dos alunos com os textos fora da escola, que contribui para a criação desse imaginário literário totalmente distante da realidade vivenciada por eles, uma vez que, quando leem, são os *best-sellers* ou ainda os filmes criados por Hollywood.

Desde que trabalho com a Olimpíada de Língua Portuguesa, a leitura das crônicas dos alunos levanta algumas perguntas:

Como estes alunos se veem? Como veem o lugar no qual estão inseridos? Qual imaginário literário possuem? De que forma esta autoimagem, embranquecida, repercute em suas vidas? Como a educação pode contribuir para a construção da identidade negra emancipada? Pode o texto literário, especialmente, uma literatura negra, dar esta contribuição e ir além, estimulando a leitura dos mais variados textos literários?

Na tentativa de encontrar respostas ou, pelo menos, um caminho para encontrá-las, pensamos em um projeto especial com literatura de autoria negra. A ideia era executar a leitura, registrar as impressões, levar o aluno a novas produções e analisar ações para compor este trabalho de conclusão do curso. Claro que estávamos conscientes de que a construção do imaginário literário, de uma identidade negra, ou mesmo de uma educação antirracista, não se faz com a leitura de meia dúzia de textos, mas é sempre um começo, e queríamos ver se este começo iria afetar o aluno.

Acredito que importância da descoberta da negritude, da compreensão do que leva o negro a receber olhares que não podem ser quantificados, mas que magoam, mesmo se a criança ou adolescente naquele momento não sabe o porquê, como sendo resultado de todo um processo colonizador escravista, no qual o tom da pele foi um elemento fundamental, é papel da educação. Uma educação afrocentrada que contribua para que o aluno transgrida a estrutura social vigente, se reconheça como descendente de uma etnia criativa, que teve seus saberes e conhecimentos negados e sua rica história apagada.



## LITERATURA, IDENTIDADE E IMAGINÁRIO.

### EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E O ENSINO DA LITERATURA.

O nascimento da sociedade moderna aconteceu entre os séculos XVI e XVII, e com ela surgiu o *status* da infância. Até então, as crianças eram vistas como adultos, sem distinções de sinais culturais, reconhecidos com roupas ou atividades especiais, por exemplo. A literatura, exclusivamente destinada ao público infantil, surgiu durante o século XVIII, época em que houve mudanças na estrutura da sociedade, com a ascensão da família burguesa. Por isso, de uma forma inquestionável e, praticamente, natural, estabeleceu-se um vínculo entre dominador e dominado, que reproduz o modelo capitalista de organização social. A emergência dessa literatura associa-se, desde as origens, a uma função utilitário-pedagógica, já que as histórias eram elaboradas para serem moralizantes e pedagogizantes, com o objetivo de divulgar as ideias burguesas.

O período de “modernização” do Brasil, e do mundo, trouxe mudanças de perspectivas nas artes e nas sociedades. A literatura infantojuvenil surge com novas expectativas e novos moldes estéticos e passa a ser reconhecida por alguns teóricos. De acordo com Perroti (1986, p.28) “os critérios estéticos ganham espaços, deixando o utilitarismo da leitura na escola”. Muitos autores fizeram parte deste “movimento”, em sua maioria homens brancos, algumas mulheres, pouquíssimos negros, o que gerou/gera um imaginário onde o branco, de um certo padrão econômico e cultural, é sempre o protagonista.

No Brasil, o primeiro autor a se engajar na leitura infantil e na produção de textos literários para a escola foi Monteiro Lobato. Considerado liberal, por ter em sua obra personagens divorciados. Lobato, que pesquisou profundamente as lendas brasileiras e a cultura popular, acabou por fazer um desserviço ao imaginário literário do brasileiro de meia-idade - incluo-me entre estes: seu texto moralizante e didático reforçou a imagem do negro ignorante e do branco detentor do conhecimento historicamente relevante. Ao negro cabiam às superstições e o comportamento ridicularizado.

É preciso, portanto, desconstruir este imaginário, trazer para os alunos uma literatura que os represente, uma literatura na qual sua história, suas vivências também são narrativas válidas e validadas.

A leitura literária na escola pode, realmente, contribuir para tal fim? Ainda mais levando em conta a idade dos alunos, entre 13 e 16 anos?

**“É preciso, portanto, desconstruir este imaginário, trazer para os alunos uma literatura que os represente, uma literatura na qual sua história, suas vivências também são narrativas válidas e validadas.”**

A falta de representatividade na arte, nos brinquedos, na mídia, ainda que em nossos dias, dificulta a construção da identidade consciente?

Sobre a leitura literária na escola, devo confessar que, apesar de ter quase trinta anos trabalhando com ela, há poucos anos que mudei minha perspectiva. Repetia modelos, preocupada apenas com o cumprimento do currículo, com os textos que caem nas provas de seleção externa, reproduzindo nas aulas de literatura a importância do período greco-romano para as artes. Uma exaltação à Grécia, sem levar em conta a importância da história africana anterior/contemporânea àquele império. Sem perceber, era mais uma a negar a importância e a herança africana para o Ocidente!

No livro *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, Teresa Colomer chama atenção para esta prática de leitura, segundo ela, comum em nosso continente:

Em geral, nós docentes, dedicamos muito pouco tempo para saber qual autoimagem, como leitores, têm os alunos e como os afetam as obras que leem. Talvez não desejemos saber porque isso nos afastaria do programa que tínhamos organizado ou porque requer um tempo que não nos permitiria terminá-lo. A tradição educativa anglo-saxã difere daquela própria dos países mediterrâneos e latino-americanos neste ponto. Naquelas aulas, as atividades sobre os textos se baseiam, frequentemente, na resposta do leitor, naquilo que a leitura evoca e na reflexão posterior que provoca. No nosso contexto educativo, ao contrário, ensina-se a dar respostas objetivas e a ocultar a subjetividade, passando à margem do enlace do texto como mundo do leitor (Colomer, 2007, p.64).

Esta despreocupação com a autoimagem, em uma sociedade colonizada na qual a violência contra a população negra africana e contra o próprio continente africano foi de uma brutalidade sem precedentes. É fundamental que isso se encerre. Na diáspora, o negro foi destituído de tudo, desde sua cultura, identidade até sua humanidade. E séculos depois do início deste processo, ainda hoje e talvez, principalmente, hoje, quando o país passa por momentos de retrocesso nas políticas públicas, quando falamos sobre negritude, identidade do negro no Brasil, do contínuo massacre da violência

institucionalizada, todos estes apontamentos são negados. É necessário repensar e compreender que o sucesso da educação em países como a Finlândia, se explicaria também a partir da fala da Colomer: uma literatura que faz refletir!

Nesta sociedade eurocentrada, a supremacia, constituída pelo poder, é branca. Ao se trabalhar em uma escola pública de periferia, onde a maioria é negra, é fundamental discutir este processo colonizador que estabeleceu/reestabelece que é o bom, o certo, a verdade. Assim, como disse Foucault, em “Verdade e Poder”, constroem uma verdade a partir de seu poder na qual “a cultura” do outro é um objeto:

*O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz o prazer, forma saber, produz discurso. Deve considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT; 1981: p. 8).*

Acabamos, sem perceber, reproduzindo e mantendo este poder, no processo educacional. Continuamos fragilizando e estereotipando o negro que consegue ainda sentar nos bancos escolares. A estrutura social tornou-o exótico para dominá-lo, executando uma estratégia de dominação que é a de destruir a cultura tornando-a folclórica, apagando assim toda a memória positiva, substituindo-a por uma auto-aversão, uma vez que só a história do colonizador é a respeitada. Perpetuamos isso todo dia nas salas de aula!

Nas Américas, com a diáspora africana, foram usadas as mais diversas fórmulas talvez a mais cruel seja aquela, como salientou Foucault, que não proíbe o acesso de forma contundente, mas que a substitui de maneira que o não-branco não reconheça outra forma de vida, a não ser a da narrativa do opressor. Nascimento e Nascimento (2000) afirmam que “mais do que a rejeição da cor da pele de um povo, o racismo se constitui na negação da história e da civilização desse povo...” (p. 18). A reprodução de apenas narrativas literárias brancas, nas quais ele é o herói, sua cultura é a cultura, enquanto se estabelece a estereotipagem dos não-brancos: negros e



indígenas são personagens coadjuvantes e folclóricos, distanciando a cada dia o adolescente negro do orgulho de sua origem, pois quer negá-la, e precisa fazê-lo, para se manter integrado socialmente e assim, lúcido.

Stuart Hall, falando sobre o poder que estabeleceu estas relações sociais na sociedade escravocrata colonizadora, acrescenta exatamente este elemento: a representação simbólica.

*O poder, ao que parece, tem que ser entendido aqui não apenas em termos da exploração econômica e coerção física, mas também em termos simbólicos ou culturais mais amplos, incluindo o poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira-dentro de um determinado “regime de representação”. Ele inclui o exercício do poder simbólico através das práticas representacionais e a estereotipagem é um elemento chave deste exercício de violência simbólica” (p.193).*

A construção do estereótipo sobre o negro, ainda no período de colonização, é uma das violências que o acompanha até hoje. No texto “Cultura e representação”, Hall (2016) discute imagens usadas pela mídia nos anos 80/90 do século XX, nas quais o negro, em particular atletas negros, em uma revista que, em teoria deveria servir para exaltá-los, valorizá-los como vencedores que eram, foram associados a macacos ou hiper sexualizados. Segundo Hall (2016, p.199), o homem negro, em especial, ao ser escravizado, teve retirado de si o que a “cultura europeia define como ser homem (responsabilidade, provedor da família, liberdade etc.), coube ao negro o papel do macho sexualizado e bruto”.

No Brasil, durante o processo de abolição da escravatura, percebemos que a literatura também foi usada conscientemente para a construção da estereotipagem em vários textos. O objetivo era incutir na mente do proprietário cidadão de escravizados o desejo de libertá-los. Para isso foram contratados artistas para criarem a “campanha”, mas o apelo dos escritores não foi pelo caráter humanitário da questão, e sim pelo medo. Um exemplo é José de Alencar, em particular na peça teatral *O demônio Familiar*, na qual um menino escravizado é responsável por corromper, por sua maldade e malandragem, uma jovem donzela branca. Outro exemplo

é a obra de Joaquim Manoel de Macedo, *As VítimasAlgozes*, em que os personagens negros dos três contos são violentos, corruptos, incapazes de terem bons sentimentos. Essa literatura alimentou o imaginário de toda uma população branca e poderosa do final do século XIX e entramos no século XX, alimentando os filhos e netos destes, como Monteiro Lobato!

## REDESCOBRINDO A NEGRITUDE

No sistema racializado que vivemos, no qual o negro foi destituído de sua história, cultura e identidade e que continua sofrendo pela necropolítica do Estado (MBEMBE, 2011) , é fundamental a restituição e valorização do negro, o fim dos estereótipos e a construção de outras imagens.

Como lidar com este adolescente negro que, mesmo sendo fruto desta sociedade, possui uma autoimagem que o aproxima do branco morador de um subúrbio estadunidense? Dentre os possíveis caminhos, está o uso de uma literatura na qual ele possa se ver representado. Sobre isso, no livro *Na minha pele*, Lázaro Ramos pontua: “Sempre que uma criança admira as características físicas e a personalidade de um personagem, se identificando com ele, ela aprende a gostar um pouco mais de si mesma” (2017, p. 75).

No entanto, a construção de imagens positivas do negro na literatura infantojuvenil, até alguns anos atrás, continuava inferiorizando o negro. Os escritores brasileiros mais difundidos de literatura infantojuvenil, como Monteiro Lobato - retomo o exemplo deste escritor dada sua relevância histórica- acabam fazendo o papel de perpetuar uma narrativa contrária ao povo negro. Em outras palavras: nossas crianças negras, desde a mais tenra idade, ouvem histórias de crianças brancas felizes e criativas. Enquanto o negro é representado como subalterno, bobo, violento ou sem família em que sua existência se realiza, através de sua ajuda ao branco. Citando uma obra de Lobato, por exemplo, tanto a Tia Anastácia quanto o Tio Barnabé, não têm família: vivem para servir D. Benta e seus netos, crianças brancas que fazem deles chacotas, por não possuírem educação formal.

Chimamanda Ngozi Adichie em seu texto, “O perigo de uma história única”, fala de sua experiência como leitora, ainda criança, na Nigéria e sobre a influência da literatura na construção deste imaginário literário europeizado.

*Eu fui também uma escritora precoce. E, quando comecei a escrever, por volta dos sete anos, histórias com ilustrações em giz de cera, que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs. E eles falavam muito sobre o tempo, em como era maravilhoso o sol ter aparecido. Agora, apesar do fato que eu morava na Nigéria. Eu nunca havia estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve; nós comíamos mangas. E nós nunca falávamos sobre o tempo porque não era necessário (ADICHIE, 2019 p.4).*

No texto, Chimamanda aponta, como o próprio título indica, o perigo de se ter apenas uma história. Assim, como em seus textos da infância, a autora nigeriana colocava até neve no espaço onde se passavam suas histórias, vejo também em nossos alunos pretos da periferia o mesmo. Ou seja, não conseguem realmente se ver e se o podem, não admitem que seu lugar, sua cor e sua vida possam se tornar literatura. Vemos assim, o fruto do poder deste modelo hegemônico no imaginário literário. Neste sentido, Chimamanda dialoga com Foucault e com Hall, no que se refere o poder da estereotipagem:

*É assim, pois, que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. É impossível falar sobre uma única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é nkali. É um substantivo, que livremente se traduz: “ser maior do que o outro”.*

*Como nossos mundos econômicos e políticos, histórias também são definidas pelo princípio do nkali. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder.*

*Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazer a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com “em segundo lugar” (ADICHIE, 2017. p.3).*

Coube aos povos colonizados ouvir a história do Outro, se ver em um espelho que não os reflete e, mesmo assim, acreditar que aquela é a sua imagem, porque a outra opção seria uma imagem de submissão e fracasso. Qual criança, neste período midiático no qual a imagem é tudo, quer estar associada com aquele que a sociedade atribui os piores valores? O melhor é se ver como o outro e negar a negritude como forma de sobrevivência.

Este sentimento de inferioridade é explicado pelo psiquiatra martinicano, Frantz Fanon, na obra *Pele negra, máscaras brancas*, em que fala no capítulo “Sobre o pretense complexo de dependência do colonizado” como resultado de um violento processo colonial racista que inferioriza o negro, colocando-o em uma posição subalterna, e que para vencer todas estas barreiras, inclusive as psíquicas, ele precisa resgatar sua autoimagem, em uma luta mais ampla, qual seja a mudança das estruturas sociais.

*Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”, ao contrário, meu objetivo será uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p.95-96).*

Como forma de sobrevivência, a criança negra tenta embranquecer, negar qualquer relação com a negritude e apontar o dedo para quem tem mais melanina que ela, para fugir de ser ela o alvo. Negros são, então, apenas os retintos, que não têm como negar a negritude.

Então, a pergunta que se impõe é: em que medida a literatura, adotada na sala de aula, contribui para a manutenção deste *status quo* e de que forma interfere para o desinteresse pela literatura?

Despojado de sua história e valores, como construir a identidade negra na diáspora? Sodré, no capítulo “O mesmo e o outro” do livro *Claros e escuros: identidade, povo, mídia e cota no Brasil*, defende a necessidade

da redescoberta, da busca da originalidade do povo da diáspora, para a construção desta identidade pela mudança de paradigmas, pois, ao definir o mercado como responsável pelo status estabelecido, propõe sua substituição, apontando a diferença da construção da identidade, a partir de uma nova perspectiva cultural-religiosa da Europa, África e Ásia, por exemplo. Ou seja, redimensionar valores vigentes, acabar com a supremacia branca.

Dentro desta perspectiva, recorro ainda a Hall quando o mesmo fala da importância de inverter os estereótipos. Analisando a luta dos movimentos civis de 1960 e 1970, nos Estados Unidos, o autor mostra a importância que teve uma postura mais veemente de afirmação da identidade cultural, para o processo antirracista. Segundo ele, essa estratégia para contestar o regime racializado de representação é a tentativa de substituir a imagem “negativa”, que continua a dominar, por várias “positivas” de pessoas negras, de sua vida e cultura, o *Black is beautiful*.

O amor pela negritude e tudo o que ela compreende seria uma forma de resistir e de lutar para a construção identitária do negro, e de uma sociedade que possa enxergar todas as formas de racismo, como por exemplo, a normalidade de se aplicar a definição de étnico ao não-branco.

## PROCEDIMENTOS

Os procedimentos começaram pela leitura dos textos. Os textos foram lidos ora coletivamente, ora individualmente, mas sempre precedidos de um pré-texto, momentos em que eram dadas algumas pistas sobre o autor e a temática. Depois da leitura, seguidos de roda de conversas, ocorre a discussão do tema abordado, da linguagem, suas características artísticas, sempre comparando com os demais textos lidos.

Foram lidos textos literários contemporâneos, que não fazem parte do cânone e dois textos consagrados de Machado de Assis, além de músicas e poesias. Aqui registro a leitura dos textos: “Canta, Canta, minha gente” de Ana Maria Gonçalves, “Chamas” e “Janjão” de Vagner Amaro, “Conto de escola” e “O alienista” de Machado de Assis, além de comentar sobre as produções realizadas pelos alunos.

A partir desta intervenção literária, foi proposta aos alunos uma nova escrita. Em uma oficina, como é feita na Coletânea da Flup, foram sorteados alguns títulos de músicas do Emicida, e os alunos foram convidados a escrever uma pequena narrativa. O objetivo era verificar se, em alguma medida, os textos lidos puderam contribuir para que o aluno compreendesse que sua história, sua vida e realidade também fazem história. Em que medida estes autores poderiam contribuir para a construção de uma identidade negra e periférica.

## CONCLUSÃO

Nos textos produzidos pelos alunos e na produção visual criadas por eles para o cenário da mostra de textos, pude ver pequenas mudanças. Observei o quanto os textos os marcaram, quanto ficaram felizes em redescobrir o lugar onde vivem, em aprender a olhar o papel real do negro na história do Brasil, papel de produtor de riquezas, desde a mão de obra especializada, que foi sequestrada na África para a construção. Desde o Brasil colônia até ser transformado no trabalhador desvalorizado de nossos dias.

A escolha de textos literários e suas temáticas são fundamentais no processo identitário. Claro que em um semestre de intervenção a vida dos nossos alunos mudaram, porque é, exatamente, uma construção, um processo. Uma literatura negra não muda apenas ao aluno negro, o aluno branco precisa também ressignificar seus conceitos. No entanto, não adianta uma proposta pedagógica ou até mesmo uma política pública antirracista, se o professor que está atuando no chão da escola, não veja isso também como objeto de estudo e análise. O que me traz esperança é saber que não sou a única: sei que estas reflexões minhas, aqui anotadas, se espalham, sem registro, por dezenas de outras salas de aula pelo Brasil. E, aos poucos, como galos tecendo redes invisíveis, construímos uma outra História.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BALLESTRIN, Luciana. “América Latina e o giro decolonial”. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** [online]. 2013, n.11, pp.89-117. ISSN 0103-3352. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BARTHES, Roland. O prazer do texto. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1998

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. “As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa”. **Rev. Educar em Revista**, Curitiba, nº 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf> >

\_\_\_\_\_. “As relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. IN: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

\_\_\_\_\_. “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural, Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, 2006.

GONZALEZ, Lélia. “Por um feminismo afrolatinoamericano”. **Revistas Isis Internacional**, Santiago, v ,p. 133-141, 1988.

MBEMBE, Achilles. **Necropolítica**. São Paulo: N-1edições, 2018.

PROENÇA FILHO, Domicio. “A Trajetória do Negro na Literatura Brasileira”. In: **Revistas do Instituto de Estudos Avançados**. São Paulo. IEB/USP, 2004, nº50.

ROSEVICS, Larissa. “Do pós-colonial à decolonialidade”. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

## TEXTOS LIDOS EM SALA DE AULA


AMARO, Vagner- Chamas. *in: Eles*, Rio de Janeiro, Malê, 2019  
\_\_\_\_\_. Janjão. In: *Eles*, Rio de Janeiro, Malê. 2019

ASSIS, Machado de. O Alienista. *in: Coleção Literatura Brasileira em Quadrinhos*. São Paulo: Escal Educacional. 2006

\_\_\_\_\_. Conto de Escola. São Paulo: SESI-SP Editora. 2017

GONÇALVES, Ana Maria. Canta, Canta, minha gente. In coletânea  
Canta forte, canta alto. Rio de Janeiro: Funarte, 2019  
Letras e músicas de Emicida  
<https://m.letra.mus.br/emivida>





# QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM CANTO: DESESTABILIZANDO PADRÕES RACISTAS DE BELEZA

ÉRIKA COACHMAN ,  
GILBERTO DA HORA,  
IZABELLE FERNANDES,  
LETÍCIA CARVALHO MAK-  
SIN OLIVEIRA, MARIA ALICE  
SENA E SILVA VELASCO

## INTRODUÇÃO

A pandemia do coronavírus trouxe abruptos desafios para todos e em uma comunidade escolar heterogênea, como é o Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), os efeitos de tal momento histórico foram vivenciados de maneiras distintas. Em virtude da suspensão dos encontros presenciais em março de 2020 e das diferentes possibilidades em relação ao acesso a recursos digitais, a equipe docente apresentou um conjunto de estratégias pedagógicas e o trabalho que aqui descreveremos é a culminância de parte dessa iniciativa.

Iniciamos o nosso trabalho pedagógico com a elaboração de um site denominado “CAp na Quarentena”, no qual postamos atividades, produções textuais, fóruns de discussão e demais materiais que pudessem fomentar os vínculos entre os alunos, a escola e as famílias. Contudo, percebemos a necessidade de ações mais regulares, bem como da garantia do acesso de todos os estudantes à internet.

Nesse contexto, o setor de Inglês desenvolveu a proposta “Espelho, espelho meu”, a fim de desnaturalizar os padrões de beleza hegemônicos dos contos de fadas tradicionais, problematizando o ideário racista e gordofóbico em que muitos deles estão calcados. O projeto dos setores

de Música e Língua Portuguesa, por sua vez, trabalharam com o conceito de “desobjetos”, unindo a poesia de Manoel de Barros à música criada com instrumentos de nossas casas, convertidos em “desobjetos” musicais. Ao mesmo tempo, uma variedade de outros projetos interdisciplinares foi formada e assim foi construído o currículo dos aprendizes: pela articulação das disciplinas em blocos de interesse.



Em setembro, uma vez garantido o acesso à internet a todos os educandos, por meio de programas de inclusão digital da assistência estudantil da UFRJ, retomamos o ano letivo de 2020 e nos questionamos, na ocasião, sobre como dar continuidade aos diálogos interdisciplinares previamente concebidos. Nesse sentido, o projeto “Espelho, espelho meu” abriu-se a novos desdobramentos: não mais examinar contos de fadas de origens europeias, mas ampliar o repertório cultural dos docentes e discentes, buscando no Brasil, na Ásia e na África narrativas presentes em contos, cantos e mitos. A proposta “Quem conta um conto aumenta um canto” foi construída por docentes dos setores de Inglês, Música, Português, Artes Visuais e Artes Cênicas.

## OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Não era possível ficar indiferente à comoção internacional provocada pelo assassinato de George Floyd pelas mãos de um policial branco. Ademais, o racismo não está restrito à sociedade estadunidense: no Brasil vigora, inclusive, uma desigualdade racial que não resulta exclusivamente da ação isolada de grupos ou indivíduos racistas. Ela é consequência de crenças e práticas profundamente enraizadas em nossa sociedade. Como afirma Almeida (2018), o racismo é estrutural porque os mecanismos de exclusão de negros se dá também por vias institucionais, visto que todo aparato da sociedade opera de modo a defender interesses políticos e econômicos dispostos a manter o poder hegemônico às custas de vidas negras.

O projeto “Quem conta um conto aumenta um canto” afirma-se, assim, como uma prática pedagógica antirracista, com o propósito de valorizar mitos, canções e histórias de povos relegados ao esquecimento por conta de uma educação fundada em uma tradição eurocêntrica. Nos orientamos, para tal, pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*:

*É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. (MEC, 2013, p. 503)*

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A valorização da identidade, cultura e história afro-brasileira e africana não deveria ficar à mercê do voluntarismo ou de iniciativas isoladas, uma vez que se trata de uma exigência prevista em diversas leis (BRASIL, 2003; 2008) e resoluções educacionais brasileiras (BRASIL, 2004). Contudo, ainda enfrentamos muitos problemas relativos a essa questão, conforme podemos analisar no seguinte trecho:

*O fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias de sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática (MEC, 2013, p. 235).*

Similarmente, Nascimento (2019) denuncia que o que ainda se vê no Brasil é um epistemicídio: nas escolas, saberes produzidos por brancos são priorizados e têm lugar garantido no currículo. No livro “Racismo linguístico” (2019), Nascimento mostra que a língua- e as narrativas que ela veicula- desempenha um papel crucial na estruturação do preconceito: “é a partir da linguagem que ele materializa suas formas de dominação” (NASCIMENTO, 2019, p.163). Ao negar acesso aos contos e aos cantos afro-brasileiros, a educação torna-se um pilar de sustentação do racismo. Contribuindo, por meio do apagamento da cultura e da História do negro, para a manutenção da estrutura que o oprime.

No que se refere ao planejamento dos encontros síncronos do projeto e produção dos materiais didáticos utilizados, buscou-se um fazer pedagógico crítico e permeado do que o linguista Pennycook (2004) denomina “práticas problematizadoras” de “engajamento com a diferença” (p. 798). Aprendizes e educadores podem ser considerados “usuários reflexivos do discurso”, capazes de agir de forma cidadã no mundo (TILIO, 2017; p. 72).

## METODOLOGIA

Os docentes do projeto lecionavam em duas turmas do 6º ano e duas do 7º ano do Ensino Fundamental, compostas por aproximadamente 30 estudantes cada. Além disso, as ações pedagógicas foram planejadas para a atuação em encontros síncronos e em atividades assíncronas que visavam fomentar a autonomia dos aprendizes com exercícios, leituras complementares e pareceres sobre seus desempenhos. Para isso, foram utilizadas as plataformas *Google Classroom* e *Google Meet*, de uso gratuito. As aulas síncronas ocorriam duas vezes por semana, tendo duração total de 1h30min em cada dia, totalizando a carga horária semanal de 3 horas.

Nas interações iniciais, as professoras de Inglês leram e interpretaram, junto com as turmas, as seguintes histórias: *Yennenga- Princess of Gambaga* (publicada pela Unesco em 2014) e *Mulan* (em uma adaptação de Michaela Morgan em 2011). A primeira, narrada em uma envolvente história em quadrinhos, conta o mito da princesa ganense presente no título. A segunda, advinda de um poema que remonta ao século V ou VI d.C<sup>4</sup>, relata a lenda de uma guerreira chinesa.

Destarte, os estudantes constataram que ambas as personagens reúnem, além de belezas e vestimentas que diferem de uma estética eurocêntrica, ousadia e independência para traçar seus próprios destinos à revelia da vontade paterna e dos ditames das sociedades em que vivem. Expressaram, por conseguinte, sua insatisfação com alguns contos de fadas europeus que privilegiam histórias com princesas frágeis e silenciosas que, coadjuvantes na construção de suas histórias, atravessam adversidades esperando passivamente um príncipe encantado mudar sua sorte. A fim de contextualizar as temáticas abordadas nas histórias citadas, também foram utilizados mapas ilustrando o território, fronteiras

---

4 Fonte : <http://afe.easia.columbia.edu/ps/china/mulan.pdf> Acesso: 04 de novembro de 2020.

e conflitos da dinastia *Han* em que se passa a história de Mulan (atualmente parte da China), bem como o mapa-múndi do veneziano Jerônimo Marini, de 1512 (que ilustra o globo com o que se convencionou chamar de países do “sul” no topo ou ao “norte” do planisfério).

Desse modo, fomentou-se uma discussão acerca das problemáticas relacionadas ao acesso (por vezes escasso) às publicações de origens africanas e asiáticas, bem como sobre a representatividade racial em produções culturais consumidas pelos estudantes. Ao longo das atividades, os alunos também construíram inteligibilidades sobre os diferentes usos e formas de tópicos léxico- gramaticais presentes nas narrativas e seus efeitos de sentido (como, por exemplo, o passado simples em inglês, que remonta a ações finalizadas, e os adjetivos escolhidos para descrição das personagens).

Também foi realizado um trabalho dialógico entre culturas brasileiras e alfabetização musical, por meio de atividades envolvendo leitura pentagramática (ou de pauta musical) e de letras de canções pertencentes a um repertório diversificado e comprometido com inúmeras influências. Foram abordadas duas histórias musicadas por Waldemar Henrique: a primeira, baseada no mito de *Uirapuru*, um passarinho mágico que propicia, a quem o possui, poderes no amor; a outra, intitulada *Tambatajá*, que remete a uma planta que, segundo a lenda, nasceu do amor de um índio macuxi por sua esposa, que adoece e falece. Objetivando a apreciação de culturas negras, também foram abordadas as músicas *Tributo a Martin Luther King*, de Ronaldo Bôscoli e Wilson Simonal, e *Passarinho*, de Emicida.

Além disso, os alunos foram incentivados a trabalhar com narrativas pessoais, interagindo com diversas mídias: vídeos, textos, fotos e ilustrações. Nas artes visuais, uma dessas produções foi a performance *Bombriil*, de Priscila Resende (2018). Nessa obra a artista realiza uma performance pública com outras mulheres negras, lavando objetos de cozinha com os cabelos ensaboados. Nas artes cênicas, a seleção de discursos como o de Dona Pequenita, presente na seleção virtual de depoimentos do *Museu da Pessoa* (2020), endossa escolhas mais voltadas à valorização dos discursos e saberes populares cultivados por meio da cultura oral. Esse vídeo foi apresentado aos alunos como referência para construção de sua própria narrativa em vídeo (como uma experimentação cênica audiovisual) e foram discutidos os elementos do discurso narrativo e dramático. As epistemologias apresentadas pelo depoimento da senhora negra rural enriqueceram e problematizaram as percepções e referências dos discentes.



## CONCLUSÃO

Ao longo das atividades propostas, os estudantes puderam expandir seu repertório cultural. Além disso, a despeito dos desafios impostos por conturbados tempos pandêmicos, os encontros virtuais foram bem-sucedidos no sentido de suscitar reflexões críticas relacionadas aos padrões excludentes, racistas e eurocêntricos da sociedade em que vivemos. Assim, os conteúdos programáticos previstos para as séries em questão foram contextualizados sócio-historicamente. O encontro com novos padrões de histórias, heróis e heroínas trouxe novas percepções aos alunos. Os diálogos interdisciplinares possibilitaram novas reflexões à comunidade escolar e a possibilidade de testá-los foi um dos ganhos do ensino remoto e da era pandêmica.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRASIL. *Lei nº10.639*, de 9 de Janeiro de 2003. BRASIL. *Lei nº11.645*, de 10 de Março de 2008. BRASIL. *Resolução nº1*, de 17 de Junho de 2004.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

MORGAN, M. *Mulan*. Illustrated by Steve Dorado. Oxford: Oxford University Press. 2011

NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico*. Belo Horizonte: Letramento, 2019. PENNYCOOK, A. Critical Applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

RUBEL, S. *Yennega- Princess of Gambaga*. Editorial and artistic direction: Edouard Jouveaud Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2014. RESENDE, P. *Performance Bombril*. 2018 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rkN-nolgX3k> Data de acesso: 6 de dezembro de 2020.

MUSEU DA PESSOA. Contar para viver - Narradores do Brasil | Dona Pequenita.

2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tdq6SaJRnnY&feature=youtu.be> Data de acesso: 6 de dezembro de 2020.

# **NEGHA:** HERANÇA E CONHECIMENTO AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO NA (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO ENSINO

**BRENDA MEL COSMO  
DE CASTRO**

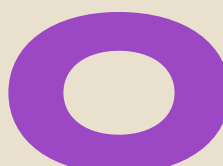
**DANDARA AUGUSTO  
DOS SANTOS**

**GABRIELLE BRAZ  
SANTOS BRANDÃO**

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo  
de Estudos e Extensão sobre Grafias e Herança  
Africana (NEGHA)



## O QUE MOTIVOU A AÇÃO? [INTRODUÇÃO]

 NEGHA/UFRJ é o núcleo de estudo e extensão em grafia e herança africana. Um projeto de extensão e pesquisa, composto e autogestado por alunos de graduação, oriundos, majoritariamente, de cursos de licenciatura da UFRJ. O núcleo surge a partir de motivações de estudantes de graduação em licenciatura e bacharelado em Geografia/UFRJ, que durante suas trajetórias acadêmicas se depararam com a ausência de temas e conteúdos que se comprometessem com a discussão étnico-racial no contexto brasileiro. Esse incômodo era enfatizado ao se pensar o contexto da licenciatura, que tem como objetivo formar professores para atuar, principalmente, na educação básica, onde vigora a lei 10.639/03 que promulga à obrigatoriedade dos conteúdos da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.”(BRASIL, 2003). A pergunta que se colocava é: **como dar conta da construção de uma sociedade antirracista, e do cumprimento da lei 10.639, se há escassez ou nenhuma discussão acerca desses temas no espaço universitário (que forma os professores)?** Assim, na intenção de

não esperar mais respostas, mas **produzi-las nós mesmos**, o núcleo teve início no segundo semestre de 2015, com a proposta de buscar referências para o tema da educação e relações raciais, e compartilhar com escolas a discussão étnico-racial, compreendendo a relevância do espaço escolar na construção de um projeto de sociedade livre de preconceito, racismo e discriminação.

Nos últimos 5 anos mais de 40 alunos passaram pelo o grupo, sendo estes, majoritariamente, estudantes de graduação da UFRJ. O núcleo pertence ao Departamento de Geografia (IGEO/UFRJ) e iniciou suas atividades com alunos do departamento, mas sempre teve em perspectiva uma atuação interdisciplinar, nesse sentido, dos muitos membros que ajudaram a construir o NEGHA, contamos com pessoas dos cursos de Geografia, Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Paisagismo. Hoje o núcleo conta com 14 membros que, no ano de 2019, realizaram cerca de 20 ações. Em 2020, para nos adaptarmos à realidade imposta pela crise sanitária de Covid-19, realizamos um minicurso oferecido à distância, voltado para professores e chamado Geografias do racismo: abolição, corpo negro, favela, conexão afro-latino americana.

## O QUE INSPIRA AS NOSSAS RESPOSTAS E COMO NOS ORGANIZAMOS PARA CONSTRUÍ-LAS? [OBJETIVOS]

A raça para Achille Mbembe (2018:75) serve como uma ideologia e um mecanismo, uma tecnologia de governo, que se metamorfoseia, incessantemente, e age nas esferas mais relevantes para a dominação de populações. A partir dessa contribuição de Mbembe (2018) elaboramos que raça é tecnologia no âmbito **ideológico**, ao (re)produzir narrativas e estereótipos; **político**, momento em que essas narrativas inspiram ações no âmbito social, podendo ser coletivas e de governos; **econômico**, limitando o acesso da população negra ao mercado de trabalhos ou a ascensão socioeconômica com baixos salários por exemplo e falta de acesso às universidades; **sócio-espacial** em que age produzindo e orientando a regulação de espaços. Nossos objetivos articulam o **dentro e contra** que Denise Ferreira da Silva (2020) aponta como um caminho para o **fim deste mundo**, que é produzir terreno dentro de espaços institucionais como a universidade (marcada pelo racismo institucional) que contribuam na desarticulação da lógica da tecnologia da raça.

Nessa perspectiva, o que nos orienta é a criação de imaginários e a apresentação de narrativas que desassociem o negro e a herança africana da subalternidade. Nos valem da extensão universitária para costurar parcerias com escolas e/ou outros ambientes de ensino-aprendizagem, organizamos rodas de conversas, cine debate, contação de histórias, exposição, entre outras atividades que alimentem outras ficções, para além do inventado pela fantasia da imaginação europeia ao longo dos séculos (MBEMBE, 2018:88).

Como objetivo geral o grupo busca, através das suas práticas, dar visibilidade para discussões acerca da população negra que constrói e construiu de forma efetiva a identidade sociocultural da

nação, mas que fora e vem sendo marginalizado na história e nas narrativas, resgatando e valorizando os conhecimentos ancestrais africanos e afro-brasileiros. Compõe, além disso, a ampliação do debate sobre o racismo estrutural no qual a sociedade brasileira se forja, compreendendo sua natureza e ramificações; o empoderamento estético e intelectual a partir de metodologias orientadas para o resgate à valores e conteúdos da herança africana que permitam refundar o possível da imaginação política, um modo de reagir a hiperdefinição e a retenção dos corpos negros à história imposta (MOMBAÇA, 2018).

## SISTEMATIZANDO OBJETIVOS ESPECÍFICOS, QUEREMOS:

- Promover uma educação que considere e incite o debate acerca de questões raciais contemporâneas.
- Empoderar crianças e adultos negros para o reconhecimento e valorização da sua intelectualidade, estética e potências.
- Instrumentalizar crianças e adultos brancos sobre seus papéis na construção de uma sociedade antirracista.
- Valorizar a extensão como um mecanismo relevante de democratização da universidade pública

O núcleo então se forja do encontro de conteúdos da Educação, Relações Raciais e Geografia, e tem como princípio dentro do contexto universitário conduzir suas ações através da **extensão universitária**. Aqui é importante deixar marcado que a extensão é um eixo fundamental do tripé ensino-pesquisa-extensão, os pilares da universidade brasileira. Pensar e executar a extensão universitária, para nós, está para além de só “devolver pra

sociedade” o que é produzido dentro dos muros da universidade ou “resolver problemas” que a sociedade nos apresenta, discursos, infelizmente, muito reproduzidos muro adentro. Nosso objetivo é **criar pontes** que permitam que a sociedade tenha um papel privilegiado e contribua, ativamente, para a construção do nosso fazer científico. É sobre aprender e ensinar nas mesmas proporções (às vezes aprendendo muito mais) e criar espaços para que sujeitos e conhecimentos, muitas vezes, não considerados dentro da universidade, ganhem espaço de fala e, principalmente, de escuta.

A extensão nos permite estabelecer relações de troca e construção de rede com as escolas e os espaços que estabelecem outros processos de ensino de aprendizagem, que não o do espaço escolar. Através desse movimento-ponte que a extensão nos permite fazer, levamos não só a universidade para as escolas (públicas) como também nos preocupamos em trazer as escolas e alunos da rede pública para o espaço universitário, no sentido de diminuir as distâncias entre esses espaços de ensino.

## AÇÕES COMO RESPOSTA

Como dissemos, entendemos o Brasil como um país que carrega tradições escravocratas e com grande heranças africanas em sua composição. Consideramos de grande importância a valorização e o resgate de conhecimentos ancestrais e valorizamos isso com as atividades que promovemos. Um exemplo é a atividade de produção da Abayomi, realizada com crianças e adultos, que é uma boneca com fortes simbolismos africanos da diáspora. Nessa atividade, adentramos a história da boneca Abayomi a partir da sua confecção. A boneca não possui costuras, pois sua história está associada à distração das crianças africanas durante o sequestro, ela é feita apenas com os retalhos de tecidos que tinham à disposição e que davam forma às bonecas como nós. A oficina propõe a construção das bonecas para que possamos trazer à tona a condição a qual a população negra é trazida para esse território. Apesar de estarmos nos referindo a histórias que

rememoram momentos de dor, recorreremos ao simbolismo da boneca, justamente, como um amuleto de esperança e encontro precioso, que é o significado de seu nome.

A contação de histórias é muito importante para a trajetória do nosso grupo, porque diante do objetivo de disputarmos o espaço com a narrativa hegemônica da branquitude, começamos, precisamente, contando histórias que façam sentido para nós. A eleita como carro chefe das nossas primeiras atividades foi o “O cabelo de Cora” da Ana Zarco Câmara (2015). O livro conta a história de Cora, uma menina negra que aprende a valorizar seu cabelo e traços através da busca pela ancestralidade.

A história protagonizada por Cora nos dá a possibilidade de refletir sobre as práticas racistas cotidianas daquelas ofensas que, aparentemente, não têm cunho racista. No caso da história de Cora, poderia ser caracterizado apenas como uma ofensa estética ou até associada a gosto pessoal, mas isto carrega um conteúdo racista, de juízo de valor inferiorizante feito sobre a estética negra. Mesmo se tratando de uma narrativa infantil, direta ou indiretamente, muitos elementos importantes à cultura negra são acionados: a valorização à sabedoria do mais velhos e o reconhecimento da herança e ancestralidade, a representatividade, a importância das crianças verem, em situações positivas, pessoas com estéticas parecidas com as suas: o cabelo *black* (crespo, volumoso), signo estético dotado de um importante significado e associado, principalmente, às mulheres negras.”. Nilma Lino Gomes (2003) investiga como no espaço escolar um indivíduo negro se relaciona e se identifica com a etnia, estética e cultura de seu grupo social. Chamando atenção para importância do cabelo, nesse processo, como um forte ícone identitário. Em suas palavras: “o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade” (GOMES, 2003 :173).

A contação de “O Cabelo de Cora” é acompanhada de uma oficina criativa com a confecção da BoneCora, uma boneca de pano produzida pelas crianças, inspirada na história e com participação de alunos de escolas de ensino básico na faixa etária entre 4 e 5 anos, com o intuito de estimular o questionamento e debate acerca de questões étnico-raciais no contexto escolar, repensando questões relacionadas à estética negra, herança africana e a diversidade.



Consideramos a **escola** como um ambiente **estratégico** para nossas ações, já que é onde se reproduzem relações opressoras. Como resultado de violências experienciadas por todo o corpo escolar na sociedade, acreditamos que é nesse mesmo espaço em que encontramos a possibilidade de transformação social, a partir de uma lógica de combate às formas racistas de discriminação.

Acreditamos, ainda, na potência da promoção de eventos dentro da universidade, entendendo a relevância da construção de espaço que possuem, com o intuito provocar o debate acerca de questões raciais no universo acadêmico. Por isto, em 2019, foi inaugurada a exposição “Coisa de Preto” no CCMN/IGEO, que possui como proposta central dar um novo sentido a expressão racista “coisa de preto”, refletindo sobre novos sentidos de intelectualidade, construindo representações positivas e dando voz à personalidades negras relevantes de nosso passado e presente. A amostra, no entanto, inspirou atividades fora da universidade. Buscamos adaptar a exposição a um modelo de atividade/oficina, que levamos para algumas escolas, evocando à valorização da intelectualidade negra.

O NEGHA também iniciou uma parceria com o pré-vestibular comunitário NICA (Núcleo Independente Comunitário de Aprendizagem), localizado na favela do Jacarezinho, Rio de Janeiro. Com atividades realizadas em agosto de 2019, o objetivo central da parceria foi a promoção do empoderamento intelectual desses alunos e incentivo à democratização do acesso ao ensino superior. Isso aconteceu através dos conteúdos exigidos nas provas de vestibular, como o espaço urbano e cartografia, em que exploramos o campo da cartografia social com confecção de um mapa do Jacarezinho. Orientado por esses conteúdos e os objetivos do encontro, a conversa se debruçou sobre o papel da população negra na produção do espaço urbano, promovendo o debate de como o racismo se projeta no espaço (raça como uma tecnologia sócio-espacial), produzindo segregação e espaços como as favelas, marginalizados e criminalizados pelo Estado.

Um ciclo do projeto, que vem sendo realizado desde de 2019, é a articulação de grupos de estudo entre os integrantes e um calendário de seminários de textos coletivos para maior embasamento teórico do grupo, a fim de qualificar o enfrentamento de temáticas tão complexas. Nesse sentido, um dos resultados desse mais recente movimento é a realização do minicurso Geografias do Racismo: abolição, corpo negro, favela, conexão afro-latino-americana, que foi realizado entre novembro e dezembro de 2020, com mais de 450 inscrições de todos os estados do Brasil e países da América Latina.



## SOBRE CONTINUAR A PRODUZIR PERGUNTAS E AGIR PARA RESPONDÊ-LAS [CONSIDERAÇÕES FINAIS]

Nosso grupo se criou no sentido de **enfrentar o silêncio** da universidade em relação aos temas étnico-raciais e racismo. Combatemos esse hiato-forjado pela branquitude com nossas vozes, intelectualidades e embasamento em conteúdos e referências pretas. Do silêncio erguemos nossas vozes como nos inspira bell hooks, criamos um grupo que contribui para o processo de formação de professores e cumprimento da Lei nº 10.639/2003. Defendemos a extensão como um compromisso social e de posicionamento político, além de enxergar na extensão um papel relevante na defesa da universidade pública. Criamos terrenos fértil na universidade, em escolas e outros espaços de ensino para **refundar o possível** (MOMBAÇA, 2018) acerca das narrativas associadas à população negra. Acreditamos que o que fazemos é parte da construção dos pilares para um novo projeto de sociedade, pensamos que um futuro possível se trama no presente.

O envio da comunicação para a XVIII Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais do MAR vem no sentido de ampliarmos nossos campos de atuação e visibilidade e abrir a possibilidades de novas trocas de saberes e práticas para enriquecer nosso projeto.

## QUEM NOS FAZ PENSAR [REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS]

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) > Acesso em 1 de dezembro de 2020

CÂMARA, Ana Zarco. O cabelo de Cora. Pallas, 2015  
FERREIRA GUIMARÃES, Geny (2020): Geo-grafias negras & geografias negras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN). [S.l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 292-311

GOMES, Nilma Lino (2012): *Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa, v. 29, n. 1, p. 167- 182, 2003.

HOOKS, Bell [2017(1994)]: Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade.

Tradução de Marcelo Brandão Cippola. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

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

MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra; traduzido por Sebastião Nascimento. - São Paulo: n-1 edições, 2018. 320p.

MARCELINO, Jonathan (2020): As marcas da colonialidade: raça e racismo na produção do pensamento geográfico. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [S.l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 435-457.

MOMBAÇA, Jota. [PARTE 5] Refundar o possível .2018. (4min5s) Disponível em < [https://www.youtube.com/watch?v=p1krp7\\_bA2Q](https://www.youtube.com/watch?v=p1krp7_bA2Q) > Acesso em 2 de novembro de 2020.

ROMÃO, J. (2001): O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. (org): Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, p.161-179.

SANTOS, R. E. (2011): A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação. Revista Tamoios. Ano VII. Nº 1, 2011

SILVA, Denise Ferreira da. “Um fim para este mundo” **Revista DR**, Junho, 2020. Disponível em [http://revistadr.com.br/posts/um-fim-para-este-mundo-entrevista-de-denise-ferreira-da-silva-nare\\_vista-texte-zur-kunst](http://revistadr.com.br/posts/um-fim-para-este-mundo-entrevista-de-denise-ferreira-da-silva-nare_vista-texte-zur-kunst)

**AFROPOP —  
CULTURA E  
RESISTÊNCIA — A  
EXPERIÊNCIA DE UMA  
DISCIPLINA ELETIVA  
NA IMPLEMENTAÇÃO  
DA LEI 10.639/03  
NO CURRÍCULO  
ESCOLAR.**

**KARLA MONTEIRO  
PARANHOS**

Bióloga licenciada pela -  
Universidade Estadual Paulista  
-UNESP

Mestre em Ecologia e Conservação  
pela Universidade Federal do  
Paraná - UFPR  
Professora de Ciências - SME/PCRJ  
[k.paranhos@gmail.com](mailto:k.paranhos@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

O currículo escolar é um instrumento de suma importância para orientar o trabalho pedagógico e todas as atividades realizadas no ambiente escolar. Ele representa uma proposta para organizar uma trajetória de escolarização, envolvendo as competências e habilidades a serem desenvolvidas, os conteúdos a serem ensinados e, até mesmo, as atividades que serão realizadas, com vistas ao pleno desenvolvimento dos estudantes. É importante que ele seja uma ferramenta dinâmica, capaz de contemplar a flexibilidade necessária para atender as demandas de uma sociedade em constante transformação.

Um dos grandes desafios dos novos currículos é incluir as demandas provenientes das leis antirracistas, sobretudo as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que instituem a obrigatoriedade do ensino de Culturas e Histórias Africanas, Afro-brasileiras e Indígena, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Apesar dessas leis estarem vigentes, a quase duas décadas, ainda são poucos os exemplos de redes de ensino ou mesmo unidades escolares que tenham inserido essa temática de forma sistematizada em seus currículos. Vários aspectos podem explicar essa pouca inserção, desde de lacunas na formação docente, passando pelo caráter conteudista e fragmentado dos próprios

currículos e, em última instância, pelo racismo estrutural de nossa sociedade, na qual a escola se insere e reproduz institucionalmente o padrão racista hegemonicamente estabelecido (Almeida, 2019).

A rede pública do município do Rio de Janeiro se destaca por suas dimensões e diversidade. Nela funcionam cerca de 1500 escolas, distribuídas em 11 Coordenadorias Regionais onde são atendidos mais de 640 mil alunos. Desde 2011 a rede municipal conta com escolas de turno único para o atendimento de Ensino Fundamental I e II. Por terem sua carga horária expandida, essas escolas podem ampliar os tempos de aula de disciplinas da base comum e incluir em sua grade curricular, disciplinas da base diversificada: Estudo Dirigido, Projeto de Vida e Eletivas. A parte diversificada é decisiva na construção da identidade de cada escola, pois simboliza um eixo metodológico que busca ampliar as experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação e interdisciplinaridade.

As disciplinas eletivas de modo especial são ações pedagógicas com temas específicos, que têm como proposta diversificar a aplicação de conceitos, a ampliação de conteúdos e o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como abordar temas de relevância social, cultural, política e econômica (SME, 2016).

As Eletivas têm o objetivo de promover a autonomia do aluno, desenvolver sua capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, incentivar o senso de responsabilidade no processo de aprendizagem, possibilitar a



construção de um currículo personalizado e contribuir para o seu projeto de vida. Por outro lado, permitem que os docentes, analisando o Projeto Político Pedagógico da escola, o perfil dos alunos, bem como, considerando seus próprios interesses e habilidades, tenham mais liberdade para elaborar e desenvolver atividades mais conectadas com a realidade de seu alunado e com suas próprias.

A eletiva AFROPOP surge em 2017 quando a Escola Municipal de Aplicação Carioca (EMAC- Deodoro) passa a compor o conjunto das escolas de turno único da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME). Criada, inicialmente, com o nome de Africanidades, a eletiva visa atender a demanda de implementação da lei 10.639/03 na unidade escolar e estabelecer, de forma mais sistematizada, o debate sobre as questões étnico-raciais no currículo escolar. A mudança do nome da eletiva para AFROPOP – Cultura e Resistência vem da identificação dos interesses do alunado pela cultura periférica negra (skate, grafite, HQs funk, rap e samba, entre outros) e pela necessidade de se trabalhar, de maneira mais lúdica e leve, assuntos que podem ser muito densos, complexos e, muitas vezes, tristes para os adolescentes. O nome também faz alusão ao movimento AFROPOP que agrega diversos ritmos musicais africanos e afrodiaspóricos, e que foi disseminado no Brasil por Margareth Menezes em seu bloco carnavalesco.

## OBJETIVOS

- A eletiva AFROPOP tem como seus principais objetivos:
- \*Implementar de forma sistematizada no currículo escolar as diretrizes estabelecidas na lei 10.639/2003.
- \* Trazer o debate das questões étnico-raciais para o contexto escolar.
- \*Descolonizar a história contada sobre povo africano e afro-brasileiro.
- \*Reforçar o papel do povo negro como protagonista na construção da sociedade brasileira.
- \*Exaltar a cultura da juventude negra e periférica e seu potencial na construção dos saberes.



## METODOLOGIA

A condução da eletiva se pauta nos valores civilizatórios afro-brasileiros, definidos pela professora Azoilda Trindade, em especial pelos valores de Ancestralidade, Circularidade, Cooperatividade, Memória, Musicalidade, Territorialidade e Energia Vital (Axé). Esses valores estão presentes ao longo de toda a disciplina, desde a organização do espaço (priorizando a energia da roda) na divisão de tarefas, até nas atividades de campo e apresentações de culminância.

A eletiva é ofertada semestralmente, com dois tempos semanais. As turmas são formadas por alunos de todos os anos (7º a 9º ano), que se inscrevem na eletiva de acordo com seu interesse.

Visando valorizar o protagonismo do aluno, o debate aberto de ideias e a descolonização de conceitos eurocêntricos e racistas, buscou-se trabalhar a seguinte sequência didática no desenvolvimento da eletiva (Figura 1):



Figura 1: Fluxograma da sequência didática da Eletiva AFROPOP

## ÁFRICA - PRAZER EM CONHECER

O objetivo desta etapa é desconstruir os conceitos, muitas vezes, estereotipados sobre a África. Através do uso de jogos, dinâmicas, contos africanos e mapas curiosos, os alunos entram em contato com aspectos importantes sobre o continente africano, tais como: sua dimensão territorial, biodiversidade, personalidades, culturas e as contribuições do continente para o desenvolvimento da ciência e tecnologia. Nesta etapa é realizada uma aula-passeio ao Centro Cultural do Consulado de Angola e os alunos têm mais uma oportunidade de conhecer a cultura de um país africano, tanto pela visita ao acervo artístico quanto pela interação com os funcionários que também são angolanos. Vide Figura 2.

## SOMOS DESCENDENTES DE REIS E RAINHAS

As atividades desenvolvidas nesta etapa (vídeos, leituras, debates e vivências) buscam trazer um olhar descolonizado para história, comumente, narrada sobre a chegada dos negros no Brasil e sua inserção na sociedade brasileira. Os alunos são levados a refletir sobre os mecanismos da escravidão e, especialmente, compreender a abolição como um processo de luta e resistência, onde os negros foram os protagonistas da história. (Figura 2).

## REDESCOBRINDO NOSSO TERRITÓRIO

Nesta etapa são realizadas aulas-passeio pela região central do Rio. Os passeios incluem o Circuito Pequena África, com visita ao Instituto dos Pretos Novos; visita à região da Praça XV até a Igreja do Rosário e o Museu do Negro (temporariamente fechado). Essas aulas-passeio têm o objetivo de trazer um olhar afrocentrado e crítico para esse território, que além de ser a área onde a escola se localiza, também é a região na qual a maior parte dos estudantes vive ou transita diariamente. (Figura 2).

## CULTURA E RESISTÊNCIA

Os assuntos e as atividades desenvolvidas nesta etapa permeiam completamente a sequência didática, pois todas as atividades da eletiva buscam promover o entendimento de que as histórias e as manifestações culturais dos africanos e afro-brasileiros fazem parte do cotidiano e são formas de luta e resistência da população negra no Brasil.

## RESULTADOS

Como preconizado pela SME, as disciplinas diversificadas não são passíveis de avaliação de desempenho, no entanto, no caso específico das eletivas, é incentivado uma atividade de culminância ao final de cada semestre. Essa atividade é um momento muito aguardado pelos alunos da AFROPOP, pois além de exporem as produções realizadas durante o semestre, eles também escolhem algum dos assuntos abordados durante a eletiva para fazerem uma apresentação coletiva. Em geral, eles realizam apresentações teatrais, dança, instalações, poesias etc.

Apesar de não haver uma avaliação sistematizada sobre o aprendizado e desenvolvimento dos alunos ao longo da disciplina, um questionário é aplicado aos alunos no começo do semestre, visando conhecer as expectativas dos mesmos em relação à eletiva. Um novo questionário é aplicado ao final da eletiva, buscando saber se as expectativas foram atendidas. Nota-se que a maioria dos alunos se mostram satisfeitos com as atividades desenvolvidas e demonstram interesse em participar novamente.

De modo semelhante, no início da eletiva é realizada uma atividade utilizando o mapa do continente africano, onde são avaliados os conteúdos prévios que os alunos trazem a respeito deste território. Como esperado, nota-se que muitos aspectos estereotipados são levantados nesse momento, tais como, a miséria, a aridez, a falta de tecnologias, a “macumba”, entre outros. Ao final da eletiva essa atividade é retomada e percebemos que novas informações são colocadas no mapa, como o nome de localidades e personalidades importantes.

Um resultado inesperado promovido pelas ações da eletiva foi a participação de alguns alunos da escola no concurso de poesia em homenagem ao *Ooni* de Ifé (representante máximo político e religioso do Reino de Ifé – Nigéria, que visitou o Brasil em 2018). A poesia de uma das alunas foi selecionada e ela recebeu a premiação das mãos do *Ooni* no Teatro Municipal.

Entre 2017 e 2019, cerca de 150 alunos já participaram da eletiva e vêm atuando como multiplicadores, colaborando para o fortalecimento e ampliação da pauta antirracista no ambiente escolar.

IDENTIDADE, CONHECIMENTO E AUTOESTIMA: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE



**Figura 2:** Fotos ilustrativas das atividades desenvolvidas em cada etapa da sequência didática. A) Atividade com mapas (África - Prazer em Conhecer). B) Desconstruindo a escravidão (Somos Descendentes de Reis e Rainhas) C) Atividade sobre protagonismo negro (Somos Descendentes de Reis e Rainhas) D) Circuito Pequena África - Pedra do Sal (Redescobrimo Nosso Território)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas seis edições da eletiva AFROPOP é possível afirmar que a base curricular diversificada se apresenta como uma estratégia viável para a sistematização da temática étnico-racial no currículo escolar, contribuindo desta forma para a implementação da lei 10.639/2003. No entanto, é preciso reafirmar que o desenvolvimento dessas questões não deve ficar a cargo de uma única disciplina ou professor. Deve sim, estar presente de forma integrada e interdisciplinar no Projeto Político Pedagógico da escola e ser amplamente discutido por toda a comunidade escolar.

## AGRADECIMENTOS

À equipe da EMAC Deodoro por confiar em mim e por viabilizar a execução desta eletiva, sobretudo nas saídas de campo.  
Ao Coletivo Agbalá por me fortalecer e nutrir minhas práticas antirracistas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen. 2019. Coleção Feminismos Plurais.

BRASIL. Lei nº 10.639 “Que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática – História e Cultura Afro – brasileira – e, dá outras providências”. Ministério da Educação. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_ **Lei Federal nº 10.639/03** in Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASÍLIA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, Distrito Federal, outubro de 2004.

MIRANDA, Cláudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. **Revista da ABPN** • v. 5, n. 11 • jul.- out. 2013 • p. 100-118.

PINHEIRO, Barbara; ROSA, Katemari (Orgs). Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de Ciências. São Paulo: Livraria da Física. 2018.

SME. Ginásio Carioca: uma proposta para educação integral na cidade do Rio de Janeiro – Caderno de Eletivas. Rio de Janeiro. 2016.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. In: Revista Valores Afro-brasileiros na Educação. 2005. Disponível em: <[http://gruel.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Valores\\_a...pdf](http://gruel.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Valores_a...pdf)>. . Acesso em 23/10/2020.

# TRABALHANDO A ÁFRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

LUIZA MANDELA  
SILVA SOARES

**Resumo:**

Este artigo tem por objetivo apresentar as experiências vividas na Educação Infantil ao trabalhar o continente africano em sala de aula. A experiência destaca o protagonismo das crianças ao conhecerem mais sobre a África de maneira positiva, traduzindo o protagonismo delas no processo de compreensão de seu pertencimento étnico-racial. O processo da construção da identidade da criança negra deve iniciar desde a infância, e a Educação Infantil é um agente importante deste processo, pois a autoestima e a valorização da cultura africana e afro-brasileira são primordiais para o desenvolvimento e pertencimento das crianças, em especial às crianças negras. As pesquisas foram concluídas em 2019. Neste percurso, destacamos a escuta sensível das crianças e suas professoras, visando a construção de uma identidade profissional comprometida com as práticas docentes antirracistas. Neste estudo priorizaremos as narrativas das professoras em diálogo com as crianças, que fundamentam a dimensão política das práticas docentes que visam construir uma sociedade mais igualitária.

**Palavras - chave:** crianças; infâncias; continente africano; prática docente, literatura infantil negra

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar as experiências de uma professora negra, de Educação Infantil, da Rede Municipal de ensino do Rio de Janeiro, ao trabalhar o continente africano em sala de aula. E os desafios encontrados para que a prática pedagógica fosse bem sucedida, além de ressaltar a importância da valorização da cultura afro-brasileira no âmbito escolar. O trabalho busca analisar, de maneira reflexiva, as possibilidades da aplicabilidade de uma Pedagogia Antirracista, no âmbito escolar. Em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, visando construir ações educativas para o combate ao racismo e às discriminações.

Destacam-se, nesta pesquisa, a síntese das propostas e reflexões, ao longo dos processos formativos, de uma professora de educação infantil. Que leciona para crianças, entre 2 a 5 anos, numa escola situada em uma comunidade vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME/RJ).

Como mulher negra e professora, reconheço a importância da população negra conhecer sua história, de maneira positiva, e trajetórias de luta. Resgatando a contribuição do povo negro para a cultura e formação do



povo brasileiro. No entanto, o respeito à diversidade cultural deve iniciar desde a escola, para que esse local possa se transformar em um espaço de formação de líderes, que representem a diversidade de grupos sociais e seja sensível à pluralidade de pensamentos e visões de mundo.

## METODOLOGIA

A pesquisa privilegiou o registro das narrativas presentes, ao longo da produção de portfólios, gravações em vídeos, das rodas de conversas e em situações de interação e brincadeiras, além do uso de fotografias. Recorri à metodologia participativa de pesquisa-intervenção, assumindo uma perspectiva pessoal, interpretativo-crítica, sobre a infância e a educação para as relações étnico-raciais.

## A PRÁTICA DOCENTE

A experiência foi realizada com alunos da seriação Pré - Escola e com alunos da faixa etária de 5 anos. O EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil) em que atuo, trabalhou o projeto sobre as Olimpíadas e a turma que lecionava, trabalhou o continente africano, a pedido da coordenadora. Na perspectiva de Romão (1999) a criança negra, na escola, recebe, diariamente, estímulos negativos em relação à sua cultura e, sobretudo, à sua personalidade étnica. Negando sua identidade. Com isso, a criança negra percebe que seu material didático - livros, cartazes, entre outros, exclui o negro. Nos livros os alunos não são situados na diversidade cultural e étnica da África, continente de origem dos afro-brasileiros. Não se sabe se são africanos de Angola, Moçambique ou da Nigéria. Se é possível compreender que os brancos possuem, entre si, diferenças determinadas pelas nacionalidades, o mesmo não é possível discutir entre negros e índios. Entretanto, as crianças acabam compreendendo que são todas iguais, sem reconhecer suas características individuais, que se somam às características do coletivo do qual fazem parte.

Iniciamos apresentando o mapa do continente e mostrando que África não é um país, e sim um continente que engloba 54 países. As crianças pintaram o mapa e conheceram mais, profundamente, alguns países como: Egito, Angola, África do Sul, Nigéria e Moçambique. Foram apresentadas as belezas naturais de cada país, danças e brincadeiras. Conheceram as rainhas e reis do Egito e viram que eram negros, como a maioria dos alunos da turma. Brincamos de transformar os alunos da turma em Reis do Egito e eles adoraram. Se sentiram pertencentes à realeza. Semanalmente, fazíamos a nossa festa com músicas de diversos países africanos, e os alunos conheceram alguns ritmos como Semba e o Kuduro. Brincadeiras de países africanos como “Terra e Mar” (Moçambique), “Pegue a Cauda” (Nigéria), “Mamba” (África do Sul) foram apresentadas às crianças e elas gostaram muito das atividades.

Fizemos oficinas de turbantes e foram apresentadas imagens de rainhas africanas. Nos países africanos, as coroas dos reis e das rainhas são feitas com tecidos, os turbantes! E quase todas as crianças quiseram usar os turbantes e se sentiram pertencentes à realeza africana. Histórias com personagens de países africanos como “Obax”, “Princesa Arabela, mimada que só ela”, “Letras de Carvão”, “Olelê, uma antiga cantiga da África” também foram contadas às crianças. Foi uma experiência extremamente rica. As crianças gostaram muito e aprenderam mais sobre a cultura do continente africano, de forma positiva. Também conheceram algumas pinturas africanas e descobriram que cada uma tem um significado e é diferente para cada ocasião. Foram feitas também as *Abayomis* (que significa encontro precioso). A história da boneca foi apresentada às crianças, que confeccionaram *Abayomis* e conheceram um pouco mais de uma das histórias do continente africano.

Como afirma Abramowicz (2006), abordar as relações étnico - raciais não significa tratar de um grupo específico e sim da interação entre os diversos grupos. A proposta não é a substituição de uma educação eurocêntrica por uma “afrocentrica”, mas é necessário repensar o currículo partindo da necessidade existente na sociedade brasileira, levando em consideração as contribuições históricas e culturais dos povos indígenas, asiáticos, africanos e europeus.

A autoestima da criança negra precisa ser estimulada, constantemente. Como afirma Andrade (2013), o choque que a criança sofre, permanece ao longo da vida e em muitos casos deixam sequelas irreversíveis. As nossas memórias moldam a nossa identidade, e a nossa identidade advém da consciência de como nos vemos na sociedade. Por isso ela deve ser respeitada em sua integralidade.

A família também tem um papel muito importante no desenvolvimento da autoestima da criança, em especial da criança negra, pois para que a criança negra se identifique, são necessários estímulos, referências positivas, para que ela entenda que não é inferior e sim diferente. O estímulo da identidade negra, por parte da família, é fundamental para que a criança desenvolva sua autoestima, se conscientize, se orgulhe de suas características e de sua cultura.

De acordo com Vandebroek (2009), o princípio fundamental é que as crianças recebam serviços necessários às suas experiências e demandas específicas, especialmente, as crianças negras e oriundas de famílias pobres.

A possibilidade das crianças receberem uma educação igualitária, desde os primeiros anos escolares, representa um dever de toda sociedade, pois as crianças ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelos mediadores, tornando-se vítimas dos preconceitos e estereótipos difundidos no dia a dia.

As práticas realizadas, ao longo desse semestre, tiveram resultados muito positivos. Foi percebido que a autoestima dos educandos foi afetada, positivamente, pois numa instituição localizada em uma comunidade do Rio de Janeiro, composta, majoritariamente, por negros necessita ter conhecimento de suas origens, mas de maneira positiva, para que se sintam capazes de exercitarem o pensamento crítico e reflexivo.

## CONCLUSÕES

As ações pedagógicas antirracistas, realizadas em sala, foram importantes para que a turma conhecesse o continente africano de maneira positiva. Conhecer a África, enquanto continente, com sua rica cultura, contribui para a construção da autoestima das crianças, em especial das crianças negras.

No entanto, para isso, é preciso ressignificar a prática, reconstruindo e desconstruindo saberes, para a construção da identidade dos educandos, além da valorização da cultura afro-brasileira, tão importante para a construção do nosso país. Este trabalho trouxe algumas reflexões importantes para a prática cotidiana, pois o resgate da memória e ancestralidade são fundamentais para pensarmos relações raciais e a educação. Como educadoras, a preocupação com a inserção da temática racial nas instituições escolares torna-se cada vez mais necessária e urgente. Há mais de dez anos da aprovação da Lei, que obriga a trabalhar as questões raciais e ainda sim encontramos dificuldades, de diversos tipos, para que a temática étnico-racial esteja na escola de forma integral e não fragmentada, como de costume. Porém, continuamos na luta para que se torne realidade e temos esperança de que um dia será. A luta por uma sociedade mais justa deve estar inserida no espaço escolar, constantemente, com o intuito de enfrentar e desconstruir as desigualdades impostas pelo racismo no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A; SILVÉRIO, V.R; OLIVEIRA, F.; TEBET, G. *Trabalhando a diferença na Educação Infantil*. São Paulo: Moderna, 2006

ANDRADE, I.P. *Construindo a auto - estima da criança negra*. UFPE, Pernambuco, 2013.p.117-125

ROMÃO, J. (org). *Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra*. Rio de Janeiro: Ceap, 1999.

VANDENBROECK, Michel. Vamos discordar? *Revista Eletrônica de Educação*, v. 3, n. 2, nov. 2009

# CULTURA E CIDADANIA NA FORMAÇÃO DE IMAGINÁRIOS



# A CONSTRUÇÃO DO CIVILIZATÓRIO A PARTIR DA CULTURA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA MINHA ATUAÇÃO COMO ANIMADORA CULTURAL.

## VALÉRIA MONÃ

Atriz, bailarina, coreógrafa, educadora, animadora cultural e Mestre em Dança Afro. É integrante da Cia dos Comuns desde 1986 e por ela participou de *Olonadé* (2016), *Bakulo - Os bens lembrados* (2005) e *O Silêncio* (2007). Faz parte do elenco de *Contos Negreiros do Brasil* e *Yabá - Mulheres Negras*. É diretora de movimentos dos espetáculos *Oboró - Masculinidades Negre* e *Solano, vento forte africano*.

**E**u sou Valéria Monã, atriz, bailarina, coreógrafa e animadora cultural. Este último, desempenho há 26 anos no CIEP Brizolão 175 José Lins do Rego, em São João de Meriti, na Baixada Fluminense, município onde nasci e fui criada. A educação e a cultura sempre fizeram parte da minha vida, me abriram horizontes e caminhos infinitos, e através de diversas ações, e do incentivo de minha mãe, Wanda Ferreira da Baixada, ocupo hoje o lugar de Mestre em Dança Afro, dando aulas, oficinas e liderando projetos com a minha arte.

A partir de diversas experiências pessoais e profissionais, pude perceber a importância da arte em minha vida e como através desta, podemos transformar vidas. Com a animação cultural trabalho para além da formação de bailarinos e atores, trabalho a formação de pessoas conscientes de si e do mundo à sua volta. Para isso, o civilizatório se faz de extrema importância, já que na maioria das vezes trabalho com corpos pretos. A representatividade de enxergar esses corpos enquanto cidadãos e participantes ativos da sociedade é abandonada, escravizada e colonizada. Fazendo um recorte territorial, atuo na Baixada Fluminense, que é predominantemente ocupada por pessoas negras e pobres, e por isso mesmo escolhi trabalhar por lá, para mergulhar em minhas origens e devolver toda a minha formação artística e os conhecimentos que adquiri, em minha trajetória, aos meus. É um trabalho que resgata a memória dos que vieram antes de mim, ao mesmo tempo, que semeia novos caminhos e fomenta a construção de novos espaços de troca.



Falando em troca, ela é fundamental para o meu trabalho. A relação professor-aluno vai muito além das salas de aula, inclusive, nem gosto que chamem o que faço de aula. Nós construímos juntos momentos de aprendizado e trocas de experiência. Isto é o mais importante em um processo educacional, estar aberto ao diálogo e a desempenhar diversos papéis. Enquanto animadora no CIEP 175, estou em momentos professora e em outros alunos, sempre com a escuta ativa e propondo uma construção coletiva.

Utilizo a animação cultural como um meio de trazer a cultura e a arte negra para dentro da escola, através do teatro, da dança e de rodas de conversas, pois é preciso entendê-las como forma integradora de saberes e espaços. Capaz de criar mecanismos que contribuem integralmente para a formação de uma sociedade mais justa e de uma educação inclusiva, livre dos estereótipos reproduzidos durante tantos anos na nossa sociedade, quando falamos sobre a cultura negra.



Figura 1 - Ensaio e apresentação do projeto Aláfia com alunos do CIEP 175

E isto passa por um processo de incluir toda a escola, desde os alunos, educadores e a equipe diretiva. Busco que na experiência prática do fazer artístico, percebam no contato com a arte, a possibilidade da utilização desta como instrumento de expressão de suas ideias, sentimentos e percepções de mundo, e que percebam também, a utilização de diversas linguagens como material de estudo, contemplação e construção de conhecimento. Aproximando práticas artísticas e culturais do fazer pedagógico da escola.

Entendo, assim, a cultura e arte como instrumentos de grande potencial de sensibilização e mobilização no contexto urbano. As atividades culturais podem se constituir no ponto de partida para o diálogo e a ação permanente, no sentido de reconstruir a realidade em busca de soluções que valorizem a promoção da cidadania e de novas formas de aprendizagem.

Há também uma busca pelo resgate da cultura popular da Baixada Fluminense, especialmente em seu diálogo com a cultura negra. O cultivo, difusão e disseminação da cultura popular, combate o preconceito, a discriminação e a violência e, ao mesmo tempo, promove valores como respeito, liberdade, igualdade e justiça. Apropriar-se do saber coletivo da região, rica em diversidade cultural, cria intercessões com a vida dos alunos e os saberes escolares, proporcionando momentos de debate e reflexão entre toda a comunidade envolvida com o espaço escolar e seu entorno, utilizando a escola como um



espaço de formação estética e cultural, e como um espaço de troca de experiências através de ações educativas, que estejam de acordo com as suas realidades e os saberes escolares.

Outra parte importante é que através destas ações, diálogo com os preceitos da Lei 10.639/03, lei que institui o ensino da História da África e da Cultura Negra nos estabelecimentos de ensino do país. Esta não visa apenas uma simples exposição dos conteúdos relacionados à negritude, mas sim uma verdadeira criação de consciência racial, despertando em toda a comunidade escolar o interesse pela cultura e pela história do negro no Brasil e na diáspora.

Além disso, um ponto de muita importância trabalhado é a valorização da autoestima negra, através da exaltação dos aspectos positivos da nossa história e da nossa cultura. Um exemplo disso pode ser o meu ex-aluno, e hoje amigo, Samuel. Ele estudou no CIEP 175 entre 2013 e 2016, e desde o seu primeiro ano na instituição desenvolvemos trabalho juntos. A minha intenção nunca foi formá-lo como dançarino ou ator, isso seria consequência, mas sim que ele se reconhecesse enquanto a pessoa que ele é. Despertando em si sua consciência racial, corporal e indo de encontro à sua formação pessoal e profissional. A partir dessa jornada de autoconhecimento, ele e todos nós podemos ir atrás de sonhos e objetivos com novos olhares, e com mais consciência do que queremos e do que devemos fazer. A nossa relação sempre foi baseada na troca, um ensina ao outro, sempre, e percebemos um no outro a evolução no dia a dia. Eu vi, por exemplo, ele se reconhecendo enquanto homem negro, assumindo os cabelos naturais, criando movimentos que continuavam a espalhar essas conquistas estéticas, culturais, territoriais e de conhecimento. É um ciclo que não tem fim, o que eu contribuí com a sua formação hoje, ele contribui para outros. Assim como fizeram comigo. Minha mãe, meus professores e todos nossos ancestrais: Dona Mercedes Baptista, Solano Trindade, Zumbi dos Palmares, as Yabás (orixás femininos), os Oborós (orixás masculinos) e tantos outros.

Perceber estes processos de reverência à ancestralidade, aos que vieram antes da gente, é também uma das maneiras de se mergulhar em si. Tudo que fazemos e muito do que somos vem por conta destes. É também um processo civilizatório, em que entendemos o nosso corpo no mundo e quais maneiras podemos nos conectar em nossa essência e dialogar com o externo. Ora, se através da pintura e escultura os europeus criaram suas visões de mundo e nos fizeram acreditar que era essa a verdade, por que não nós, pessoas pretas, continuarmos a construir nossa história através da nossa arte?

Por isso, defendo que a cultura é um processo de civilização que nos ensina para além da educação formal e que nos expande o conhecimento de mundo. Como me expesso, como danço, como cultuo minha crença, é agente da minha formação enquanto ser humano. Apesar do racismo estrutural brasileiro tentar nos tirar todo o dia a nossa humanidade, mostramos que através de nossa cultura e ancestralidade, resistimos.

Praticar uma educação antirracista é entender estes pontos e muitos outros. Não existe formação que não perpassa primeiro para um olhar atento de quem se é. É individualizando que nos unimos enquanto grupo. É por nos conhecer que podemos dizer nossos limites, anseios e objetivos. E conhecendo o outro podemos ajudar, nos mostrar disponíveis e propor um melhor convívio no coletivo.

O *ubuntu*, expressão de origem zulu, que se apresenta com significados como a solidariedade, a cooperação, o respeito, o acolhimento e a generosidade, reflete como a busca do nosso bem-estar está conectada com todos à nossa volta. Nelson Mandela disse que “o *ubuntu* não significa que uma pessoa não se preocupe com o seu progresso pessoal. A questão é: o meu progresso pessoal está ao serviço do progresso da minha comunidade? Isso é o mais importante na vida”. E é mesmo, porque através do progresso dos iguais ao meus, eu evoluo e avanço também. Peço a benção e a licença a meu pai Omolu, *atôtô*, à minha mãe Yansá, *eparrey*, dos meus mais velhos e dos meus mais novos para continuar desenvolvendo vidas e pessoas através da minha arte e conhecimento. Que eles guiem meu *ori* e meu corpo para cada vez contribuir com uma educação antirracista e civilizatória através da cultura. Asé!



# O PODER DE CONTAR UMA HISTÓRIA:

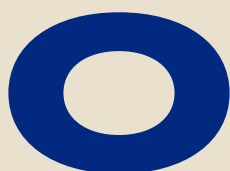
DE QUE MANEIRA  
A NARRATIVA  
AUDIOVISUAL  
DESTINADA PARA  
CRIANÇAS PODE  
ENFRENTAR O  
RACISMO?

**RENATO NOGUERA**

Doutor em Filosofia, professor da UFRRJ, autor,  
ensaísta e roteirista.



## APRESENTAÇÃO



objetivo deste ensaio é iniciar rodas de conversa, contribuir para que possamos compreender as relações étnico-raciais no contexto da produção midiática, especialmente no contexto do mundo áudio-visual feito para crianças.

Por ocasião da *VIII Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais*, organizada pelo Museu de Arte do Rio (MAR), participei da Mesa “Educação, Mídias e Práticas de enfrentamento ao racismo” no dia 24 de novembro de 2020. Eu estive na companhia de Janaína de Azevedo Corenza (IFRJ), Naine Terena (PUC-SP) e Hugo Oliveira como mediador e representante do MAR. A minha participação assumiu a provocação temática e comecei propondo o filme *Nana & Nilo em dia de sol e chuva*, dirigido por Sandro Lopes. Vale dizer que o curta-metragem no gênero animação é resultado de uma série de ações reunidas num trabalho colegiado *guarda-chuva*, intitulado “Projeto Nana & Nilo”. No filme citado, trabalhei como produtor executivo e roteirista, ao lado de Cris Pereira, diretora de arte; Augusto Bapt, direção musical/trilha sonora original e de um time de dublagem formado por Olivia Griot (Nana), Jetro Malungo (Nilo), Iléa Ferraz (Mulemba) e Mariana Vaz (Gino).

Cartaz do filme exibido em estreia no Cine Odeon em 21 de novembro de 2019

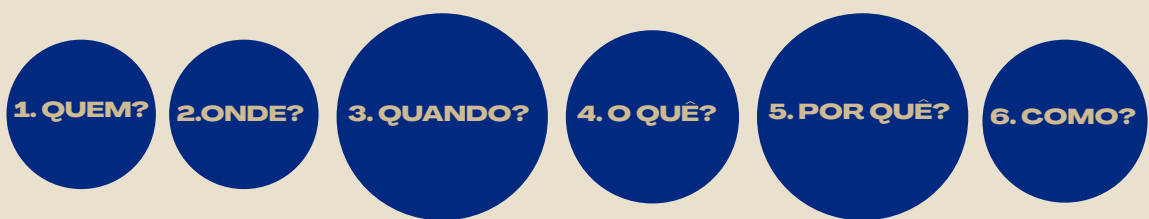


## A NARRATIVA E O PERCURSO

Após a exibição do filme, destaquei alguns aspectos para que a temática fosse enfrentada melhor. O ponto de partida foi o seguinte, as crianças são socializadas por narrativas. De alguma forma, elas aprendem através de histórias, estejam em formato literário, audiovisual, games etc. Mas, em todos os casos, o que é frequente é que as crianças façam o percurso dramático. Percorram a trama narrativa através de algum personagem. As crianças identificam-se com um ou mais personagens ao longo de uma narrativa e emprestam sua imaginação à ação. De algum modo, elas fazem um tipo de *cosplay*, ou ainda, assumem um tipo de avatar. Se partirmos de alguns estudos, tais como o filósofo malinense, Hampatê Bâ, que define a narrativa como o coração da condição humana ou se partirmos da leitura do teórico canadense da comunicação, Marshall McLuhan, afirmando que uma imagem

vale mais do que mil palavras. Uma articulação entre as teses de Bâ e de McLuhan viabiliza o seguinte raciocínio: uma narrativa, aqui entendida como uma história vivida por personagens, em algum lugar e em busca de alguma coisa, quando representada por imagens em movimento, possui o poder de convidar quem assiste a viver sob a pele de uma *heroína* ou de um *herói*.

Pois bem, o racismo, entendido como um fenômeno histórico, político e social que discrimina e coisifica alguns povos, favorecendo as pessoas brancas como sendo “autenticamente humanas”, passa pela produção e circulação de narrativas pelo audiovisual. O filme já mencionado é um esforço estético-político para criar condições de possibilidade, para que crianças criem empatia com personagens negras. O racismo não deixa de ser uma narrativa, seja de qual gênero for. Numa sociedade estruturalmente racista, todo conflito, seja drama, romance, comédia, terror, ação, aventura, épico ou suspense, qualquer que seja: opera dentro da lógica racista. Não importa se é animação, *live action*, documentário ou musical, qualquer que seja a linguagem, o racismo está presente. Em relação ao ambiente que a história se passa, seja ficção científica, histórico, fantasia, policial ou quaisquer outros, o racismo é a atmosfera onde tudo se passa. Neste sentido, o consumo audiovisual é racista em algum nível, seja pela invisibilidade de personagens negros, seja pelo estereótipo ou pela opressão e dominação racial com variações de expressão de supremacia branca. De acordo com estudos de roteiro (CHION), a narrativa audiovisual é estruturada basicamente por cinco *[sic]* elementos:



O percurso da aventura animada para crianças inclui: quem protagoniza (um herói, por exemplo), um lugar onde isso acontece (mundo real ou mundo da fantasia), uma época (passado, presente ou futuro), o que se busca? Por quê? Como conseguir o que se busca? Essas são as seis questões básicas para analisar uma narrativa, o que denomino aqui de percurso.



Esse percurso pode ser racista, supremacista branco, antirracista, panafricano ou de alguma outra natureza político-ideológica. Portanto, é preciso saber onde “estamos pisando” diante de uma narrativa, porque como diz Gandhi Piorsky, numa alusão ao filósofo Gaston Bachelard, o reino da imaginação é uma realidade pujante. Em outras palavras, a nossa imaginação é alimentada pelas imagens em movimento das histórias que conhecemos. O ato “inocente” de assistir um filme, um curta de animação é um fomento à imaginação. Numa determinada interpretação psicanalítica e filosófica, a subjetividade é um conjunto de processos sociais e psíquicos que envolvem modos de imaginar, maneiras de sentir, desejar e pensar. As narrativas audiovisuais não determinam a imaginação, mas fomentam o imaginário e contribuem para constituir modos de ser, pensar, sentir e imaginar. Narrativas racistas incrementam imaginários racistas. O que pode uma história? Ela ajuda a sedimentar e autorizar comportamentos. Quando a heroína de uma aventura recebe aplausos, a sociedade está dizendo que o que ela fez está socialmente autorizado. Neste sentido, repetir o seu percurso é uma maneira da criança se sentir amada. *Cosplay* e avatares são maneiras de encontrar atenção e aconchego. Numa determinada leitura psicanalítica, o racismo é justamente uma barreira que impede que as pessoas negras se sintam amadas. O percurso de uma narrativa racista endossa a tese de Frantz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas*: uma pessoa negra só pode ser amada se tornar-se branca, isto é, se usar uma ou mais máscara(s) branca(s).

## CONCLUSÕES PARCIAIS: O QUE PODE UMA HISTÓRIA?

Não se pode dizer o impacto de um filme, os seus desdobramentos são singulares, mas diante de algumas considerações anteriormente feitas, a insistência de algumas imagens nas telas acaba ajudando a modelar os imaginários. Os modos de imaginar ficam “viciados” em certos esquemas. Os filmes do Projeto Nana & Nilo são convites para que avatares e *cosplayers* negras e negros circulem com mais intensidade no circuito da sociedade. Quando o assunto é mídia e racismo, além das denúncias bem feitas pelo Movimento Negro, não podemos deixar de lado uma das suas maiores lições desde o tempo do Quilombo dos Palmares, é preciso propor, criar, inventar e isso se faz movimentando a nossa imaginação. Uma agenda estético-política negra para a mídia é incontornável. As narrativas e os percursos precisam ser negros se desejamos realmente que os imaginários das crianças não permaneçam embranquecidos. É urgente movimentar a imaginação das crianças em torno de mundos negros.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BÂ, Amadou Hampaté. “A Tradição Viva”. In. KI-ZERBO, J. (Org.). *História Geral da África I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

CHION, Michel. *O roteiro de cinema*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PIORSKI, Gandhy. *Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. Editora Peirópolis LTDA, 2016.

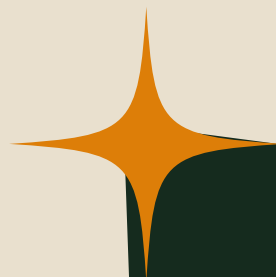
## VIDEOGRAFIA:

LOPES, Sandro. *Nana & Nilo em dia de sol e chuva*, Chave Produções e Comércio Ltda, 2019, Duração: 00:05:19 min.

# PEDAGOGIA ECO-ANCESTRAL E AS INFÂNCIAS NEGRAS

KIUSAM DE OLIVEIRA

Escritora (NEAB-UFES)



*“...Nem tudo está perdido e sim, a gente pode pensar e reconstruir tudo, de dentro de casa...”*

**(Haru Kawakami, 9 anos)**

O pensamento de Paulo Freire está diretamente associado ao caminho que trilharei nessa breve reflexão a ser tecida, para que compreendam o que tenho chamado de Pedagogia Eco-Ancestral, seus obeliscos/fundamentos, sua forma de atuação e resultados. Aqui, não só o resultado importa: o processo tem valor, incluindo o fato que provocou o início de todo o processo e seus resultados. Mas, de que fato estou falando? De que processo? De quais resultados? Como se tudo isso não bastasse, um outro aspecto fundamental diz respeito ao método, isto é, à forma escolhida para que tudo isso seja possível de ser realizado. Tudo isso, será esclarecido ao longo do texto e logo, vocês compreenderão sobre o que estou falando.

## APARATOS LEGAIS COMO:

**A.** Constituição Federal de 1988;

**B.** Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e

**C.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996), destacam aspectos fundamentais, a saber:

**C.a)** Traz o princípio da autonomia didática, prevendo três conteúdos curriculares obrigatórios em todos os níveis de ensino:

**1)** A Língua Portuguesa;

**2)** As contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro;

**3)** Educação ambiental;

**C.b)** Assegura à toda criança o direito de igualdade de condições para a permanência na escola, de ela ser respeitada pelos educadores, de ter sua identidade e seus valores preservados e ser posta a salvo de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório;

**C.A)** O Conselho Nacional de Educação, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) estabelecem que a “identidade étnica, assim como a língua materna, é elemento de constituição da criança”. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) apresenta alterações fundamentais em sua base, nos artigos 26A e 79B, reafirmando o que diz a lei 10.639/03 que obriga o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira e a lei 11.645/08 que obriga o ensino da História e Cultura dos povos indígenas. Uma outra ação fundamental foi, junto a tudo isto, estabelecer o 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

O motivo para esse aparato em termos de leis? Simples: racismo que estruturou e continua a estruturar o nosso país, moldando os comportamentos de brasileiras e brasileiros.



*“... tendo em vista a arapuca social que o adulto também um dia já encontrou montada para ele, e com a qual muitas vezes se conformou, penso que ele tem a oferecer uma educação pautada na barbárie...”*

**(OLIVEIRA, 2020, p. 4).**

Nesse sentido, é fundamental eu considerar aqui Kawakami (2020), de 9 anos, quando afirma em uma entrevista que *“...Hoje em dia o mundo está numa situação ruim, mas nem tudo está perdido...”*.

Sim, nem tudo está perdido. E por considerar isso, tenho me detido sobre epistemologias ancestrais, especificamente na Pedagogia da Ancestralidade, como eu a chamava até 2019 (mudando para Pedagogia Eco-Ancestral, em plena pandemia do COVID-19) e que tenho refletido, pesquisado e tentado divulgar, como uma possibilidade.

Trancoso e Oliveira (2020) afirmam que a Pedagogia Eco-Ancestral se trata de uma possibilidade:

*“... teórica, prática e metodológica de modificar paradigmas estruturais que reproduzem o racismo entre os profissionais da Educação. Por fim, a partir da Pedagogia Eco-Ancestral, ratificamos a importância de se problematizar os métodos e materiais utilizados nas unidades de ensino, compreendendo as experiências e relações que se afirmam nas instituições de educação infantil com as crianças a partir da mediação dos professores, problematizando suas realidades e suas histórias, no esforço crítico e conscientemente voltado a garantir uma educação antirracista, evitando, assim, consequências danosas para as crianças e adultos negros, como também para toda sociedade...”*

**(TRANCOSO; OLIVEIRA, 2020)**

*“...Eu quero falar que a gente não é o diferente, não é o menor, que cada um tem a sua cor...”*

**(Antonio, 8 anos)**

Oliveira (2017) pergunta “...de que forma uma criança negra pode encontrar significado positivo na vida, se não consegue se ver como personagem central no universo literário...”? E essa invisibilidade estruturada para a criança, jovem e adulto negros não se dá à toa: é sim parte do plano de desumanização da população negra desse país, que se inicia já na fase da tenra idade da criança negra, desconsiderada como tal.

*“...E uma vez que o racismo é estrutural, isto é, faz parte da construção educativa desde a infância brasileira, precisa ser desconstruído por pessoas com visões mais dinâmicas sobre a constituição do país, sem que emitam juízo de valor ou afirmem que as contribuições dos brancos no Brasil são mais significativas que as contribuições de negros e indígenas...”*

**(OLIVEIRA, 2017)**

A Pedagogia Eco-Ancestral é decolonial, isto é, sabe da continuidade da colonialidade do poder na contemporaneidade e, por isso, combate esse sistema opressor. Nesse sentido, o corpo da criança negra ganha nova propositura: **corpo-templo-resistência**.

*“...Esse corpo-templo que se (re) significa na e para a resistência, com o propósito de se tornar um corpo-templo-resistência - porque resistir às atrocidades também é sagrado - acaba por estar conectado com a realidade vivida na coletividade em seu entorno e, dessa forma, é um corpo capaz de sobreviver às intempéries sociais...”*

**(OLIVEIRA, 2019).**



Assim, Antonio Bento, de 8 anos procura compreender a experiência racista que sofreu em 2019, quando foi barrado de entrar em um hipermercado por estar descalço, sem chinelos e com a roupa suja por ter brincado a manhã toda em um parque com seu irmão, mãe e avós. Ele tem feito isso com a ajuda de Akin, personagem do livro **O Black Power de Akin** (Kiusam de Oliveira, Editora de Cultura, 2020) e concluiu que a cor da pele não deve fazer ninguém se sentir menor. Aqui, me parece que a Literatura ganha um “t” maiúsculo, pois cumpre com um dos meus objetivos, enquanto educadora e escritora, que tenho tentado provocar às “suturas psíquicas”(OLIVEIRA, 1998), necessárias para que as crianças negras consigam ver propósitos na vida. Tal literatura é o que tenho chamado de **Literatura Negro-Brasileira do encantamento Infantil e Juvenil** (LNEBEIJU).

Apoiando-me em Cuti (2010) e acreditando trazer reforço para esse campo teórico, tenho acompanhado o desenvolvimento de crianças muito próximas à mim e tudo se deu, e se dá, através da literatura. Tal literatura faz parte da **Pedagogia Eco-Ancestral** e é *“uma categoria literária focada nos públicos infantil e juvenil, que traz em seu bojo um posicionamento político que se opõe à hegemonia da episteme e/ou epistemologia eurocentradas, ao colonialismo e à colonialidade”* (OLIVEIRA, 2020, pp. 18-19). Seus obeliscos de apoio são: a) Ancestralidade; b) Afrocentricidade; c) Encantamento; d) Mulher Negra; e) Pedagogia Eco-Ancestral. Seus marcadores possíveis são: experiências negras, masculinidades afetivas, poder negro-feminino, estratégias antirracistas, resistência, corpo-templo-resistência, fortalecimento das identidades negras, memória, oralidade, protagonismo negro, sentimentos afetivos produtivos, reconhecimento identitário, promover a autoestima, pensamento decolonial, lugar socioideológico que parte a fala, configurações familiares diversas, consciência da produção intelectual antirracista, intencionalidade para o empoderamento feminino e antídoto contra o racismo.

*“...A nossa geração vai ser antirracista...”!*

**(Duda Ferreira-Pretinhas Leitoras- 12 anos)**

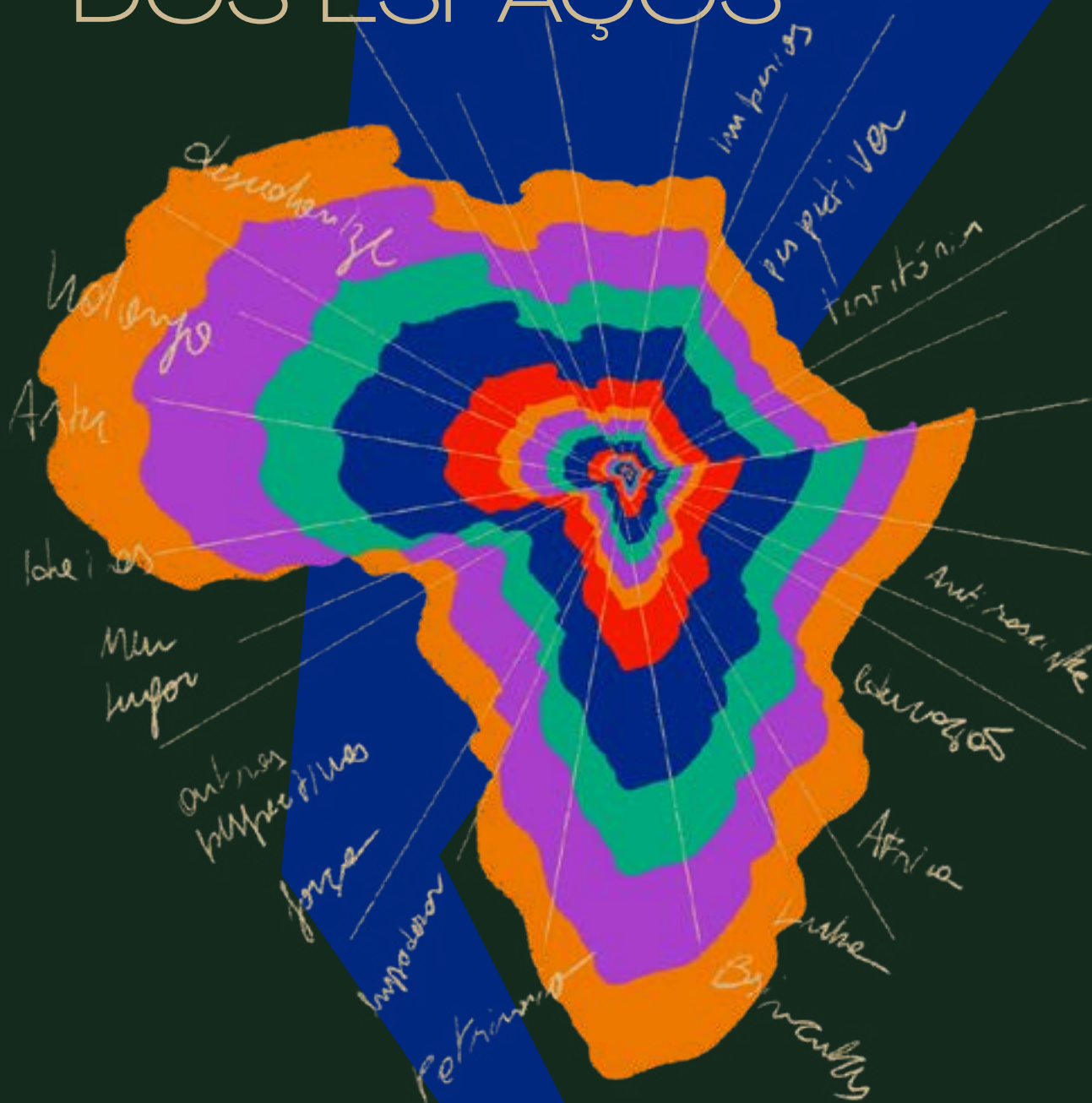
Sim, já está sendo, pois, crianças e juvenzinhas(os) estão fazendo a diferença nas redes sociais, propondo discussões e apreciações cruciais a partir de uma literatura nacional. E isso é algo incrível. Ouvir crianças e jovens negras(os) se posicionando criticamente frente ao racismo é algo que não tem preço e deve ser amplamente valorizado. Ver crianças e jovens negros criando projetos sociais de incentivo à leitura, também não tem preço. Ao mesmo tempo em que a barbárie assola o país, temos ações que o regeneram. E nesse sentido, que tenhamos força e coragem para revisitar métodos e estratégias pedagógicas, buscando formas mais brasileiras para atuar no campo da educação, buscando partir de um ponto fundamental – África, o Berço da Humanidade. A partir daí, focar no que a ancestralidade nos deixou como legado, seus ensinamentos, fundamentos, recursos e em diversas plataformas como contação de histórias, provérbios, dança, etnomatemática, jogos e brincadeiras, relações circulares com o espaço, tempo etc.

Talvez, desta forma, consigamos promover espaços mais seguros e protegidos para que as crianças e jovens desenvolvam-se plenamente, tendo todos os seus direitos resguardados por nós, adultas e adultos, os distanciando das práticas violentas, dizendo não ao racismo e os ensinando a terem práticas antirracistas. Somente aí, quem sabe, poderemos retomar, na prática, o pensamento de Haru (2020) de que “...*Nem tudo está perdido e sim, a gente pode pensar e reconstruir tudo, de dentro de casa...*”.

Finalizo aqui, trazendo uma reflexão fundamental, elaborada por Nestor dos Santos (2020), 8 anos, durante uma entrevista que fiz com ele sobre o valor de um livro “...*Tem que ser um livro que vai representar tudo o que precisa e se não fizer sucesso não tem problema porque ele vai representar algo bom...*”.

**PENSEMOS NOS ANSEIOS  
DAS CRIANÇAS!  
GRATIDÃO!**

# TERRITÓRIOS ANTICOLONIAIS: OUTRAS PERSPECTIVAS DE PRODUÇÃO DOS ESPAÇOS





# DE IMPÉRIOS AFRICANOS AO RIO DE JANEIRO: REFLEXÕES BRINCANTES

## GABRIELA CYRNE

Historiadora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e atuou como educadora no Museu de Arte do Rio.

## MARIA RITA VALENTIM

Pedagoga em formação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e educadora no Museu de Arte do Rio desde 2018.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a pesquisa e algumas reflexões acerca de duas atividades educativas propostas e executadas por nós: Gabriela Cyrne e Maria Rita Valentim, dentro do contexto do programa de educação do Museu de Arte do Rio, no ano de 2019. Sendo elas a oficina “Negra nobreza: nossa história não começa na diáspora” e a atividade de férias “Cor de pele”.

Partimos de uma historiografia africana, politicamente engajada e antirracista, nos valendo do trabalho do historiador panafricanista Cheikh Anta Diop, que apresenta, principalmente, a tese de que a população do Egito Antigo é negra. Essa afirmação foi na contramão do racismo científico e acusava, diretamente, os arqueólogos europeus de subestimar as civilizações negras. Junto a isso, trazemos a série pensada pelo filósofo africanista Renato Noguera, chamada “Nana & Nilo”, que protagoniza duas crianças negras aprendendo sobre suas origens a cada novo episódio.

Selecionamos um capítulo que deu origem ao livro homônimo, chamado *Aprendendo a dividir*, onde Nana e Nilo são amigos de Mulemba, um baobá mágico - árvore que simboliza o continente africano - e ele propõe um passeio para Kemet, o Egito Antigo, voltando a cinco mil anos. O autor cruza o Atlântico Negro, a fim de mergulhar no multifacetado universo cultural africano, que surge para o leitor iniciante, através de narrativas das

origens de brincadeiras, ainda hoje, comuns entre as crianças. Tudo isto sempre destacando o protagonismo infantil, que possibilita a identificação com os personagens e suas atitudes. Nogueira parte de um diálogo entre filosofia e literatura para remeter ao saber africano presente. Não, somente, durante o processo da diáspora, mas, intrinsecamente, ligado à formação do povo brasileiro. De forma lúdica, seus livros abrem novas possibilidades para o estudo e o conhecimento de África, como lugar de civilização, história e conexão com a cultura afro-brasileira.

Outra provocação que estimulou a oficina, são as reflexões acerca da aplicação da Lei 10.639/03 - alterada pela Lei 11.645/08 - tornando obrigatório, primeiramente, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, com adição posterior da história e cultura indígenas. Apesar do texto da lei se referir apenas às escolas, como a História de África pode ser abordada pela educação museal para além ou aprofundando as exposições com os públicos infantis?

Desta maneira, a oficina “Negra Nobreza: nossa história não começa na diáspora” se propõe a refletir sobre a origem da população negra brasileira, para muito além da escravização africana, adotando Kemet como berço das civilizações. A partir de uma longa pesquisa, optamos por diversificar o discurso sobre África, buscando em diferentes regiões que, hoje, seriam países como Egito, Nigéria, África do Sul, Congo e Gana. Em cada um desses locais houve reinos e/ou impérios carregados de histórias e tradições. Dentro de cada um desses cosmos foram selecionados personagens historicamente relevantes, de forma que suas vivências passadas pudessem se tornar uma contação de histórias dentro da oficina. As pessoas-personagens escolhidas foram os líderes Hatshepsut, Amina de Zaria, Tchaka e Yaa Nana Asantewaa. Como conclusão de cada sessão oral de histórias, foram adicionadas brincadeiras de criança, pensando o coletivo e o movimento do corpo. Brincadas desde muito tempo, nas regiões que foram indicadas, são elas: cabo de guerra, saltando o feijão, mamba, acompanhe meus pés e mbube mbube.

Durante sua prática a oficina adotou a seguinte metodologia: as crianças e suas famílias foram recebidas pelas educadoras na sala destinada à oficina e começaram uma conversa em roda. No chão, ao centro da roda, um mapa do continente africano, confeccionado com fitas, na intenção de gerar familiaridade com a geografia do continente e representar, visualmente, nosso deslocamento. A partir da conversa inicial, buscando o repertório trazido

por cada participante, a dinâmica seguiu com uma breve ambientação temporal e territorial, chegando na personalidade histórica escolhida para representar cada povo/Império. Então, todos partem para a brincadeira de criança daquele determinado povo e passamos para o próximo. Relacionar as brincadeiras à investigação de suas origens surpreende, na medida em que podemos perceber, que atividades tão presentes no nosso cotidiano como o cabo de guerra, já eram brincadas. Isso nos conecta e evidencia uma história milenar. Entre contação de história e brincadeiras, passamos pelos cinco impérios. Ao final, com todas as referências imagéticas trazidas ao longo da oficina, as crianças são convidadas a se representar ao lado das representações visuais de reis e rainhas, em frente a um grande espelho. Pintando seu autorretrato e utilizando uma paleta de cores com diversos tons de pele.

O caráter instalativo dos elementos visuais que surgiram na pesquisa inicial da atividade e foram dispostos pela sala em cartazes, como símbolos adinkra e o conceito ubuntu, foi de grande relevância para a experiência imersiva. Dos cartazes e do mapa do continente africano no chão, surgiram muitas falas das crianças, tanto sobre o que sabiam, como em relação ao que tinham curiosidade de saber.

A cada novo território e personalidade histórica apresentada, utilizamos o giz para registrar, no chão, pontos como a localização aproximada dentro do continente, grafia das palavras e nomes, e outras curiosidades que surgiam na fala das crianças. Os acordos para cada brincadeira eram discutidos no grupo e partíamos para colocar o corpo em ação: brincar! Algumas brincadeiras já estavam presentes no cotidiano do público, como o cabo de guerra. Outras, trazidas a partir da pesquisa histórica das educadoras, foram descobertas e experimentadas, em grupo, pelas crianças, pela primeira vez na oficina.

Algumas ainda, causaram estranhamento pelo nome, mas na discussão das regras acabaram sendo reconhecidas. Como aconteceu com a brincadeira “Saltando o Feijão”, que foi diretamente relacionada pelas crianças com a do “Reloginho”, ambas brincadeiras de saltar. Nesse movimento de reconhecimento a distância espaço-temporal era diminuída pelo corpo e as subjetividades na brincadeira.

No momento de encerramento da oficina com o público, já apresentado e apoderado das imagens (representações) de cada personalidade histórica, propomos a produção de autorretratos com um grande espelho, folhas de

papel pardo e uma paleta de possíveis cores de pele, elaborada junto à educadora e pintora Patrícia Chaves (visando abrir o diálogo e suprir a demanda por algumas tonalidades que não são comercializadas) . Esse momento de encerramento levanta a reflexão estética sobre qual cor é a sua pele e como cada criança se enxerga no mundo. Estes questionamentos encontraram continuidade para além de nós e foram ao encontro com a exposição “Pardo é Papel”, no Museu de Arte do Rio, onde o artista Maxwell Alexandre fazia representações dele e de pessoas negras, no geral, em situações vivenciadas pelo artista, enquanto morador da favela da Rocinha, no Rio de Janeiro. Em diálogo com essa exposição, decidimos questionar a ideia da “cor de pele”, que se trata daquele rosa claro das caixas de lápis de cor, e questionar “O que é cor de pele? Qual a cor da sua pele?” de forma que as crianças, brancas ou não, entendam que as pessoas podem ser de diversas cores e tons.

A brincadeira é adotada como fio condutor dessa oficina, assim como expressão humana que inventa e reafirma o contexto sociocultural na qual ela acontece. Ao reconhecer as brincadeiras vindas de impérios africanos, as crianças estão entrando em contato com o conceito da diáspora, numa linguagem prática, e restabelecendo laços , a partir da produção cultural e subjetiva do brincar. Desta forma, compreendemos que as atividades questionadoras do conhecimento colonial e o ensino sobre África são indispensáveis para o desenvolvimento do antirracismo, para o empoderamento de crianças negras e para a formação de toda e qualquer criança.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

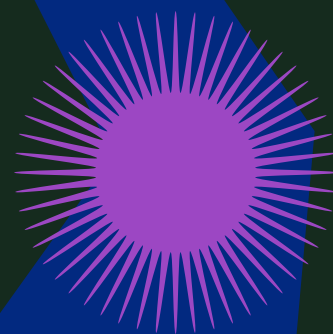
DIOP, Cheikh. **The African Origin of Civilization: Myth or Reality**. Chicago: Lawrence Hill & Co., 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

NOGUERA, Renato. Infância em Afroperspectiva: articulações entre sankofa, Ndaw e Terrixistir. **Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação, 2019**.

KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1994



# CARTOGRAFIAS E NARRATIVAS DA PRESENÇA NEGRA NA CIDADE

**GABRIELA  
LEANDRO  
PEREIRA**

Arquiteta e urbanista, Professora adjunta da Faculdade de Arquitetura da UFBA, Mestre e Doutora pelo PPGAU/UFBA. Integrante do Grupo de Pesquisa Lugar Comum (PPGAU-FAUFBA) e coordenadora do Grupo de Estudos Corpo, Discurso e Território.

**THALIA  
SANTOS  
SILVA**

Técnica em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA (2016). Graduanda de Arquitetura e Urbanismo (UFBA) e Pesquisadora no Projeto "A Presença negra no centro antigo de Salvador: saberes, fazeres e ofícios". Faz parte do Grupo de Estudos Corpo, Discurso e Território / Lugar Comum.

**SOFIA DE  
CARVALHO  
COSTA E LIMA**

Arquiteta e urbanista formada pela Faculdade de Arquitetura da UFBA (2019), ilustradora e artista visual.



## INTRODUÇÃO

**A** pesquisa “Narrativas e Cartografias da presença negra na cidade” tem sido desenvolvida, desde 2017, no âmbito da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia e tem como questão mobilizadora, a construção de abordagens sobre as territorialidades urbanas, informadas pelas existências e experiências afro-diaspóricas. As categorias narrativas e cartografias serão aqui apresentadas e atravessadas pelas questões étnico-raciais, com o intuito de contribuir para a construção de um olhar para a cidade, informados pela eleição de referências e pesquisas, cujos caminhos trazem a presença da população negra na cidade, nos quais sua historicidade é posta em relevo.

## OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

O trabalho tem como objetivo principal contribuir para a formação em torno das relações étnico-raciais, tendo a cidade como potente território de aprendizagem, uma vez que que carrega em suas estruturas, organizações, materialidades, toponímias e monumentos, marcadores que informam sobre processos históricos e sociais, nos quais se assentam memórias individuais e coletivas. É também na cidade que se operam remoções, despejos, demolições, mudanças de nome de ruas, lugares etc., como estratégias adotadas para promover apagamentos e soterramentos de determinadas lembranças. Essa relação entre permanências e desaparecimentos é marcada e negociada no interior da complexa geometria do poder, que organiza ações e objetos no espaço urbano, no qual estão, também, inscritas as violências coloniais e a refinada tecnologia do racismo. Isto posto, o projeto visa, também, contribuir com a elaboração de estratégias voltadas para o enfrentamento das questões relativas ao imaginário, no qual repovoar a perspectiva em torno da presença negra nas cidades é um dos desafios. Neste sentido, um dos objetivos específicos do projeto consiste em investigar fontes, arquivos, acervos, nos quais elementos da memória arquivada possam ser acionados para contribuir com esse processo.

São objetivos específicos do projeto: (I) debruçar-se sobre a relevância de experimentar métodos criativos, gráficos e cartográficos para produzir novos conteúdos e materiais que contribuam com os processos formativos; (II) experienciar coletivamente a cidade, guiada pelas cartografias críticas, elaboradas à partir das investigações e criações, anteriormente, citadas. Tais intencionalidades são agrupadas em três gestos, brevemente, apresentados neste artigo, imaginados como modos de abarcar as temáticas propostas: (1) gesto reflexivo e investigativo; (2) gesto criativo; (3) gesto de re-experienciar a cidade.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensando no Brasil e nas cidades aqui fundadas, é impossível dissociar esses processos da colonização, escravização e do evento racial que nos constitui. O século XIX caracteriza-se pela presença marcante da escravização e também pela dinâmica de estruturação das cidades como lócus do desenvolvimento, sobre a qual obras de melhoramentos, intervenções e expansão urbana foram conferindo a elas, aparência próxima das cidades que reconhecemos hoje. Ao mesmo tempo, no século XIX, a cidade foi também protagonista de muitos movimentos realizados pelos africanos e negros escravizados ou não, como as revoltas organizadas em prol da liberdade e do fim de um sistema colonial e escravocrata. Para Denise Ferreira da Silva (2016), a violência racial é uma condição *sine qua non* para a possibilidade de acumulação de capital na modernidade. Para a filósofa, embora o capital tenha se transformado nos últimos 500 anos, ele foi a força ética da propriedade e da arquitetura jurídica que sustentou o capitalismo industrial. Garantindo a expropriação da capacidade produtiva das terras colonizadas e ocupadas, na qual o tráfico negreiro constituiu a matéria prima (a vida e o sangue) do Capital Global. Entendemos que em meio a este evento, as ruas foram tomadas por trabalhadores e trabalhadoras africanas e brasileiras, livres e cativos, se constituindo enquanto território negro, que se realiza no interior desse sistema, performando movimentos de reação, subversão e coexistência.

Quando voltamos os olhos para a cidade, percebemos que com obras de infraestrutura, implementação de equipamentos públicos, reformas e surgimento de novas construções civis, buscava-se superar a obsolescência da arquitetura simplória colonial portuguesa. Tal realização não se efetivou sem a mão de obra e empenho dos sujeitos afro-diaspóricos. Ou seja, tanto em sua materialidade quanto em sua nova feição ou sua visualidade, há o empenho destes trabalhadores da construção civil para sua realização e concretude. Parece urgente recolocar, também, neste trabalho de feitura da cidade, seus créditos, assim como combater a invisibilização em torno desta produção e das narrativas sobre o anonimato de seus realizadores.

Se a cidade é, então, a contenedora destes marcadores, sendo também o próprio arquivo na qual se assentam as transformações urbanas, quais narrativas podemos construir sobre ela, de modo a não reproduzir em conteúdos ou formas as violências raciais e coloniais, que serviram para invisibilizar, estereotipar e negligenciar as presenças negras e suas experiências de cidade? Em diálogo com a pesquisadora estadunidense, Saidiya Hartman, nos atentamos para a importância de fabular, criticamente, com os arquivos, as existências radicais de vidas insubmissas, sem recair na narrativa da interdição e dos episódios de violência registrados nos acervos institucionais.

## METODOLOGIA



(1) gesto reflexivo e investigativo: considerando a relevância das visualidades e das representações para o campo da arquitetura e do urbanismo, a fotografia se apresenta como um objeto que vai ser responsável pela difusão de uma narrativa iconográfica, que alimenta muito do imaginário em torno de homens e mulheres negras no século XIX, assim como das cidades e suas feições modernizantes. Deste modo, a pesquisa iconográfica buscou encontrar em três grupos de fotografias a coexistência da presença negra e da cidade, em fotografias de obras públicas, de estúdios e de expedições naturalistas. Estiveram realizando fotografias nas cidades brasileiras no século XIX, os seguintes fotógrafos e empresas: Antônio Lopes Cardoso (nacionalidade não conhecida pela pesquisa); a empresa J. Mello & Filhos; Alberto Henschel (alemão, 1827 - 1882); Benjamin Robert Mulock (inglês, 1829 -1863); Camillo Vedani (italiano, 18-- -1888); Charles DeForest Fredricks (estadunidense, 1823 - 1894); Francisco Napoleão Bautz (alemão); Guilherme Gaensly (suíço-brasileiro, 1843-1928) (suíço-brasileiro); Jean-Victor Frond (francês, 1821 - 1881); João Goston (nacionalidade não conhecida pela pesquisa); José Christiano de Freitas Henriques Júnior (português, 1832 - 1902); Juan Gutierrez (espanhol, 1859-1897); Marc Ferrez (brasileiro, 1843 - 1923); Pedro Gonsalves da Silva (português, 18-- - 1922); Rafael Castro y Ordoñez (espanhol, 1834 - 1865); Rodolpho Lindemann (alemão, 1852- ----).

Chama a atenção a significativa presença de fotógrafos estrangeiros, realizando os registros durante o século XIX (CARDIM, 2012). O que nos leva à reflexão sobre a partir de quais miradas negros e negras foram capturados enquanto imagens. A revolução industrial europeia impulsiona a presença estrangeira que, aqui, encontra demanda e mercado. Não apenas no ramo da fotografia, mas também das obras públicas. As fotos de Benjamin Munlock, por exemplo, trazem obras de infraestrutura em execução **(figura 01)**. Nas quais destacam-se os trabalhadores negros ou registro de paisagens urbanas, onde os trabalhadores negros estão presentes de modo fantasmagóricos, uma vez que em movimento, se deslocando pela cidade (figura 02). Outro conjunto de imagens são as *cartes de visite*, fotografias tiradas em estúdios, em geral, por encomenda dos senhores para fotografar suas serviçais, com o intuito de presentear ou mesmo circular em feiras e exposições universais. Nelas se destacaram fotógrafos como Alberto Henschel **(figura 03)** e Christiano Júnior **(figura 04)**.

Ainda sobre a produção de imaginários em torno da experiência negra diaspórica brasileira, a literatura apresenta-se como outro dispositivo de produção de imagens, que tem a cidade como *locus* da realização de sua narrativa, na qual os personagens interagem, também, informados pela dinâmica da racialidade. Com o intuito de friccionar as textualidades literárias, as visualidades e a cidade enquanto *locus* dessa experiência afro-diaspórica, a investigação traz como centralidade a cidade de Salvador, no século XIX, imaginada pela obra *Um Defeito de Cor* de Ana Maria Gonçalves (2017). A partir da qual foram criadas cartografias e conteúdos gráficos, que recolocam negros e negras no contexto urbano. O livro foi escolhido por aliar pesquisa de cunho historiográfico e ficcionalização, sendo a narrativa construída a partir da perspectiva da personagem Kehindé, escravizada, ainda criança, em África e trazida para o Brasil. Kehindé seria o nome de origem de Luisa Mahin, personagem identificada na história como uma africana que chega ao Brasil escravizada, consegue se alforriar e se engaja no levante promovido por africanos escravizados em Salvador, em 1835. Tinha como um dos objetivos instaurar, em Salvador, um governo Malê. Gonçalves confere à Kehindé o direito de contar sua versão da história, fabulando com ela a rememoração dos acontecimentos turbulentos, que antecederam o fim do sistema escravocrata. Restituindo a negros e negras a agência e protagonismo da cena urbana. A este movimento, chamamos de (2) gesto criativo.

## CONCLUSÃO

O gesto criativo e o (3) gesto de re-experienciar a cidade são modos que o projeto encontrou para discutir a presença negra na cidade, tendo o contexto urbano do século XIX como referência. Defendemos que a partir deste século é impossível pensar a cidade e a urbanidade apartada de sua existência afro-diaspórica. Partindo deste pressuposto, reimaginar essa presença, enquanto tarefa política, significa também trazer à tona, imagética e cartograficamente, relações, deslocamentos, dinâmicas e fazeres que informem sobre sociabilidades, relações e projetos de mundo gestados por homens e mulheres, mirando a liberdade como futuro visionário (IMARISHA, 2016).

Aliando as pesquisas iconográficas à narrativa de *Um Defeito de Cor*, buscou-se experimentar processos gráficos criativos, visando descolonizar imagens e cartografias. Repensando também seu caráter estético e a função política da linguagem visual. Neste sentido, foram criadas ilustrações sobre o deslocamento de África para o Brasil, a partir de passagens do livro, que informam sobre o sequestro de duas crianças negras na África, seu embarque no Porto de Uidá e a travessia no navio negreiro que aporta em Itaparica (BA). Para tanto, foram articuladas, para além da narrativa do próprio livro, outras fontes de pesquisa sobre o tráfico no século XIX, iconografias e cartografias de arquivos e as ilustrações criadas pela pesquisadora e artista visual, Sofia Costa **(figura 05)**.

Os deslocamentos realizados por Kehindé e as distintas formas como se inseriu na dinâmica urbana foram cartografadas durante a realização do projeto, resultando em cartografias que trouxeram para relevo as relações perspectivas, multifractais, em torno do caráter dos lugares **(figura 06)**. A moradia, por exemplo, perspectivada para além do cárcere nos solares, com as lojas alugadas para e por negras, e negros de ganho, que adquiriram relativa autonomia, ainda que não libertos. Assim como o próprio cárcere pode ser percebido como lugar, também, de reuniões e articulações clandestinas de insurreições. As senzalas e porões, lugares de confinamento, também se revelam lugares



de construção de relações de solidariedade, cuidado, afeto, religiosidade, trocas interculturais, aprendizagem e criação de modos compartilhados de vida. No espaço público, rua, largos e cantos ganham centralidade na dinâmica urbana, abrigando práticas mercantis, manifestações religiosas, festividades, batalhas e revoltas. Estas informações cartografadas reforçam o caráter, aqui defendido, da cidade como arquivo, cuja memória está em disputa. Reimaginar para permitir e promover o acesso a “novos” reconhecimentos em torno dos lugares, dinâmicas e espacialidades da cidade, aponta para a possibilidade de recolocar homens e mulheres, minimizados pela história oficial, em posições de agência da vida, por tanto tempo interdita.

Duas criações realizadas foram voltadas para a produção gráfica e cartográfica, informadas pela pesquisa historiográfica e literária. Ambas tiveram como intuito assentar o resultado das investigações, ancoradas, metodologicamente, na fabulação crítica e na reflexão criativa, ao mesmo tempo em que se realizam enquanto instrumentos para serem experienciados na apreensão da cidade, fomentando com ela outras aprendizagens. Esse terceiro gesto intitulamos (3) re-experienciar a cidade.

A Cartografia Narrada das relações de trabalho de Kehinde/Luisa em Itaparica e Salvador (**figura 07**), articula momentos (demarcados, temporalmente, pela data informada nas imagens) e lugares reimaginados através de colagens. Os lugares são apresentados, consecutivamente, em um arranjo sinuoso no qual estão dispostas e sobrepostas fotografias, gravuras e pinturas encontradas pela pesquisa iconográfica, acrescidas de ilustrações criadas com o intuito de inserir e reposicionar as personagens no percurso e no cenário da cidade. Acompanham as imagens, fragmentos textuais da obra na qual a Kehindé/Luisa conta sobre episódios referenciados na construção gráfica.

A outra produção do projeto, a Cartografia da Revolta (**figura 08**), traz para a centralidade o desenho do trajeto realizado pelos africanos envolvidos na Revolta dos Malês (1835), tomando como base a obra de Gonçalves (2017) e também informações contidas na obra, *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*, de João José Reis (2003). Esta proposta gráfica tomou, cartograficamente, como ponto de partida o mapa da cidade de Salvador, do século XIX. Localizada, em pesquisa, no Arquivo Público do Estado da Bahia. O mapa foi digitalizado e manipulado, de forma a conferir

uma imagem perspectivada da cidade, sobre a qual se desloca a multidão malê que tomou as ruas da cidade. Os personagens criados pelas ilustrações informam sobre o apuro estético e estratégico dos organizadores do levante, no qual seus integrantes possuíam vestimentas semelhantes na cor branca, acrescida de turbante da mesma cor, demarcando, imagetivamente, sua feição religiosa específica (islâmica), mas também conferindo anonimato ao grupo. Foram destacadas na cartografia, com seus nomes em negrito, os principais lugares de parada ou articulação do levante, assim como foi numerada uma possível ordem de encadeamento dos fatos. São lugares conhecidos dos moradores da cidade, mas que, no entanto, não ocupam no imaginário urbano o lugar de relevância e agência negra que lhes cabe. Mesmo não obtendo êxito, a revolta atemorizou os detentores de poder na cidade, no século XIX, que passaram a criar legislações rigorosas, que vieram a controlar mais, efetivamente, e limitar a presença africana e de escravizados nas ruas da cidade.

Levar as cartografias para a rua e re-experienciar a cidade, coletivamente, com o corpo em movimento pelos territórios recontados, é o modo imaginado para desaguar a pesquisa (**figura 09**). Mas entendemos que o material, em si, é potente em provocação, se tornando relevante também para inspirar discussões cartográficas e iconográficas em outras cidades, que não Salvador. Sendo a cidade *locus* em potencial de aprendizagem, o trabalho de descolonização da memória e dos territórios é urgente. O projeto visa contribuir com a restituição de sujeitos racializados e seu envolvimento ativo na feitura do mundo em que vivemos. Reimaginar a cidade e repovoar sua existência afro-diaspórica é uma tarefa coletiva, cabível em distintos espaços e instâncias da formação.



## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CARDIM, Mônica. Identidade branca e diferença negra: Alberto Henschel e à representação do negro no Brasil do século XIX. 2012. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) - Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAVALCANTE, Cid José Teixeira. Cidade Alta/ Cid Teixeira Cavalcante; organização Fernando Oberlaender. 1 ed. - Salvador: EPP Publicações e Publicidade, 2017.

COSTA, Ana de Lourdes. Ekabó: trabalho escravo, condições de moradia e reordenamento urbano em Salvador no século XIX. Dissertação. Salvador, PPG-AU/UFBA, 1998.

FARIAS, Juliana Barreto. Mercados Minas: Africanos ocidentais na Praça do Mercado do Rio de Janeiro (1830-1890). 2012. 290 f. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

HEYNEMANN, Cláudia Beatriz. A fotografia imperial de Albert Henschel. In: VI Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História: Ver - Sentir - Narrar, 2012, Universidade Federal do Piauí - UFPI. Anais. Piauí: Teresina. 2012. P. 1- 12

GONÇALVES, Ana Maria. Um defeito de cor (13ª ed.). Rio de Janeiro: Record; 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, No. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

HARTMAN, Saidiya. "Venus in Two Acts," in Small Axe, Volume 12, no. 2, pp. 1- 14. Copyright 2008, Small Axe, Inc. Disponível em: <<https://hemisphericinstitute.org/pt/emisferica-91/9-1-essays/venus-en-dos-actos.html> > Acesso em: 30 de janeiro de 2020

IMARISHA, Walidah. Reescrevendo o Futuro: Usando Ficção Científica Para Rever a Justiça, trad. Jota Mombaça. 2016.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. No estúdio do

photographo, o rito da pose brasil, segunda metade do século XIX. Revista Ágora, Vitória, n. 5, 2007, p. 1-25.

LIMA, Sofia de Carvalho Costa e. Corpo - Casa - Memória: Narrativas de mulheres negras em Itapuã. Pags. 59. Trabalho Final de Graduação - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PEREIRA, Gabriela Leandro. Apontamentos sobre a dimensão imaginativa da experiência negra nas cidades. In: Seminário Salvador e Suas Cores 2018, 2018, Salvador. Seminário Salvador e Suas Cores 2018.

LEITE, Marcelo Eduardo. Typos de pretos: escravos na fotografia de Christiano Jr. Visualidades, Goiânia v.9 n.1 p. 25-47, jan-jun 2011.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias da destruição. Diáspora África: Editora Filhos da África, 2018.

OLSZEWSKI FILHA, Sofia. A fotografia e o negro na cidade do Salvador/Sofia Olszewski Filha. - Salvador: EGBA; Fundação Cultural do Estado da Bahia 1989.

SOARES, Cecília Moreira. Mulher Negra na Bahia no século XIX. 1994. 133 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal da Bahia, 1994.



## IMAGENS



**Figura 01** - Tunnel at Mapelle: Bahia & S. Francisco Railway. 18??. Bahia, Salvador. Autor: Benjamim Mulock. Fonte: Biblioteca Nacional.



**Figura 02** - Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, 1860. Salvador. Autor: Benjamim Mulock. Fonte: Brasiliana Fotográfica.

CARTOGRAFIAS E NARRATIVAS DA PRESENÇA NEGRA NA CIDADE

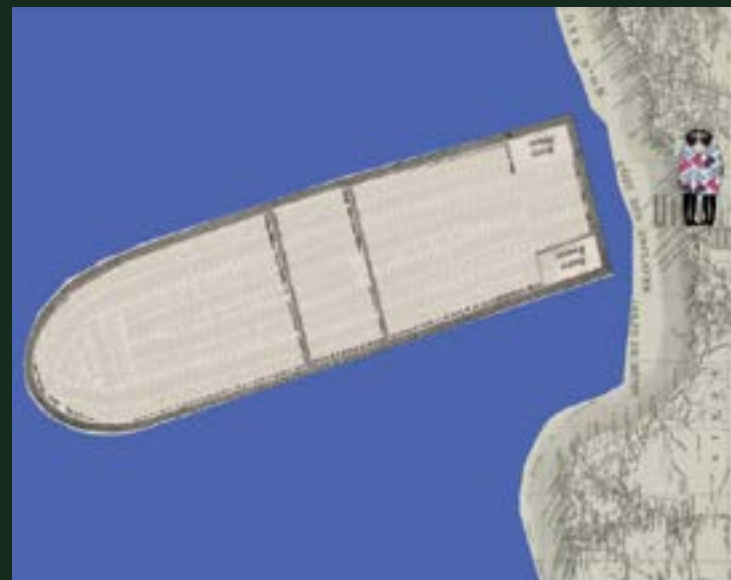
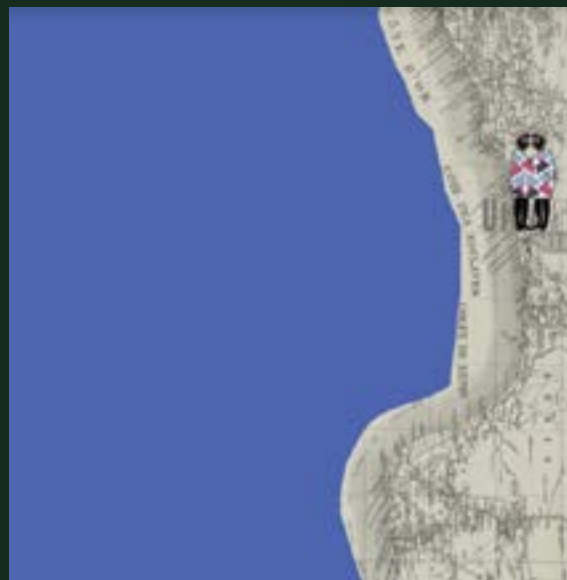


**Figura 03** - Duas negras posando em estúdio. 1869 circa. Salvador. Autor: Alberto Henschel. Fonte: Brasileira Fotográfica

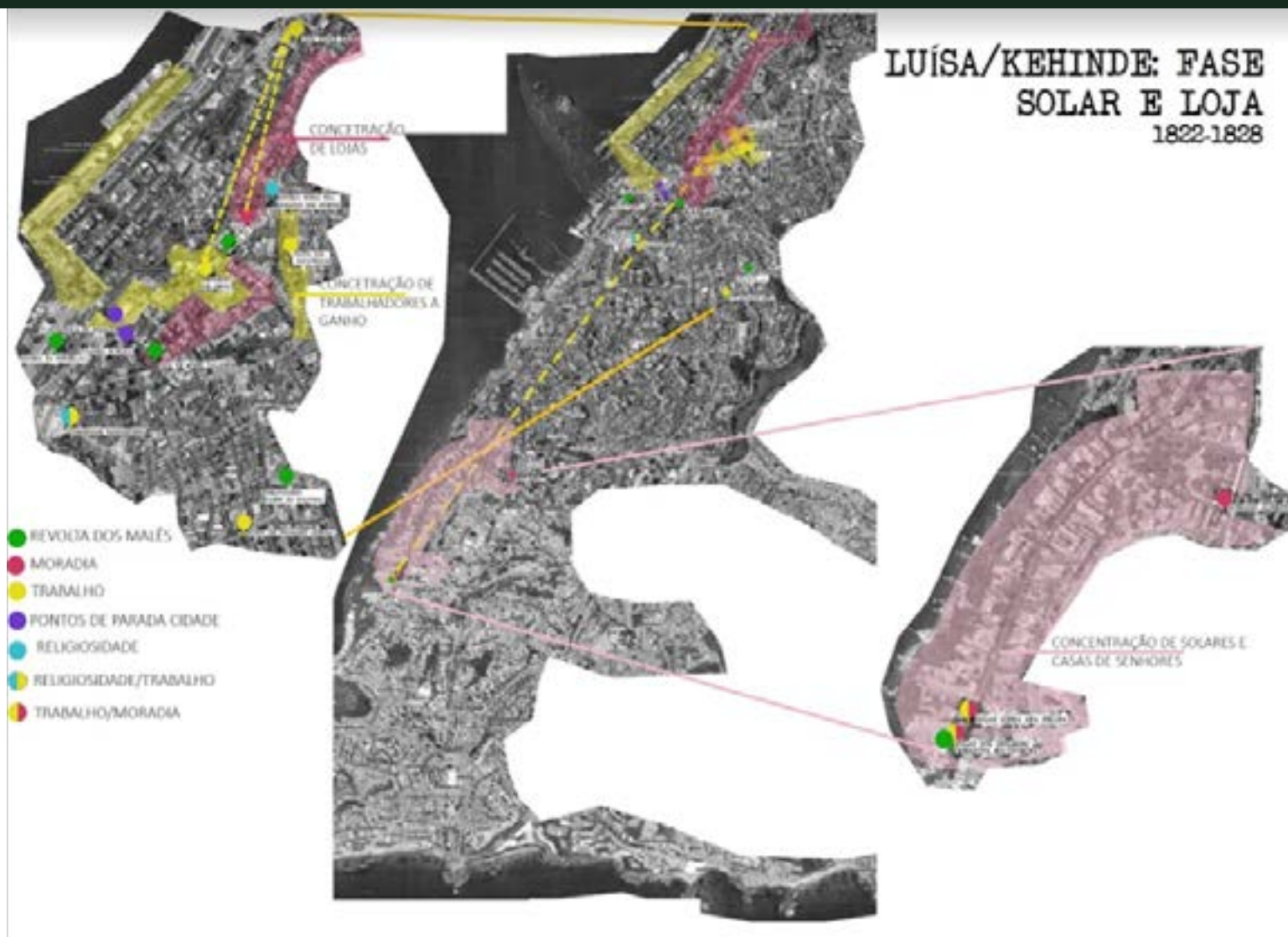


**Figura 04** - Vendedora de legumes. Rio de Janeiro. c. 1866. Autor: Christiano Júnior. Fonte: LEITE (2011)

## CARTOGRAFIAS E NARRATIVAS DA PRESENÇA NEGRA NA CIDADE



**Figura 05** - Ilustração sobre o deslocamento das personagens Kehinde e Taiwó do Porto de Uidá para Itaparica (BA), a partir da obra *Um defeito de Cor*, de Ana Maria Gonçalves (2017). Ilustração de Sofia Costa.



**Figura 06** - Espacialização de deslocamentos, lugares e dinâmicas cartografadas a partir de fragmentos da narrativa, Um defeito de Cor, de Ana Maria Gonçalves (2017). Autoria: Sofia Costa.



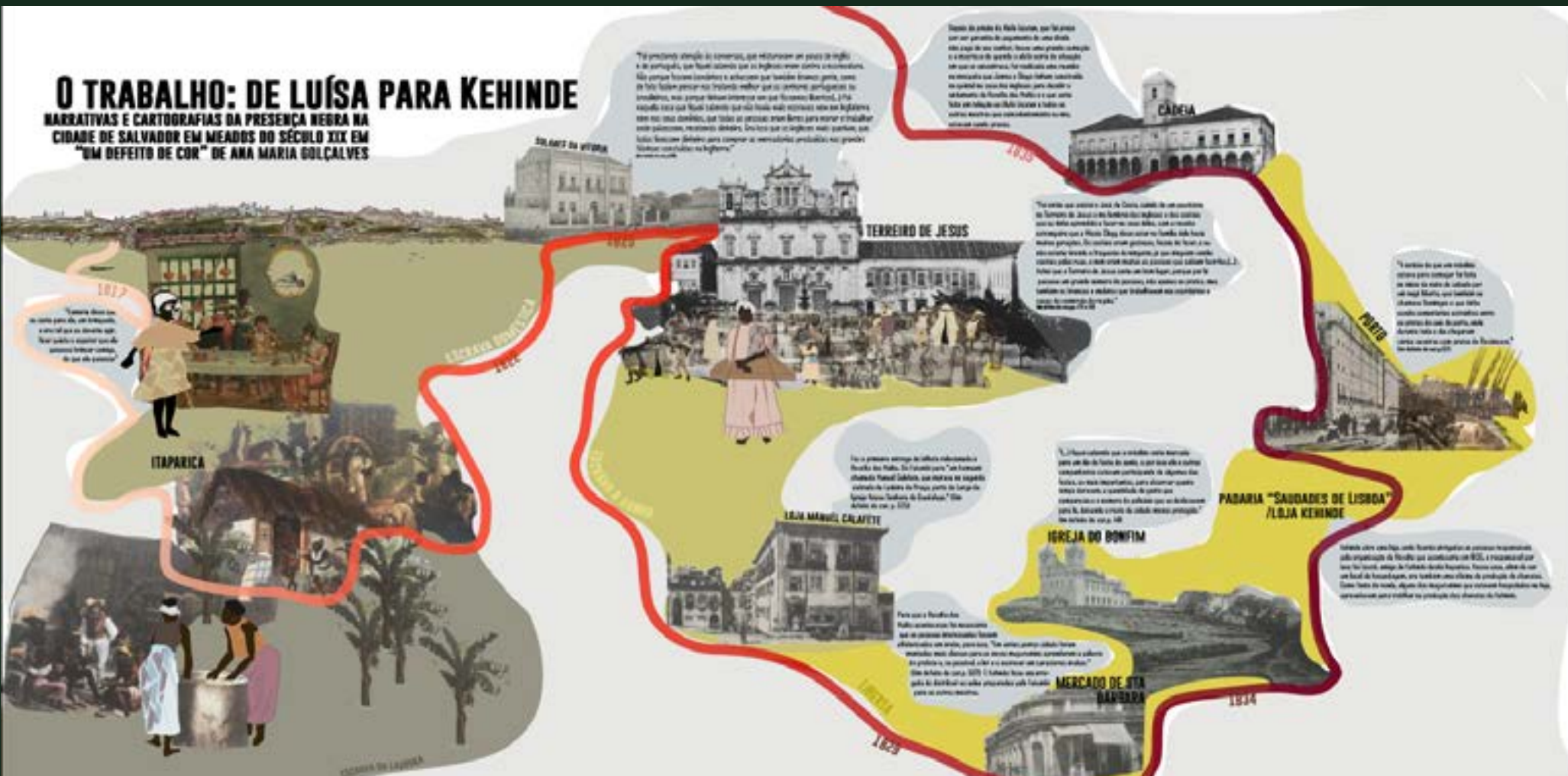


Figura 07a - Cartografia Narrada das relações de trabalho de Kehinde/ Luisa, em Itaparica e Salvador, guiada por fragmentos da obra Um defeito de Cor, de Ana Maria Gonçalves (2017). **Autoria: Sofia Costa.**

## CARTOGRAFIAS E NARRATIVAS DA PRESENÇA NEGRA NA CIDADE



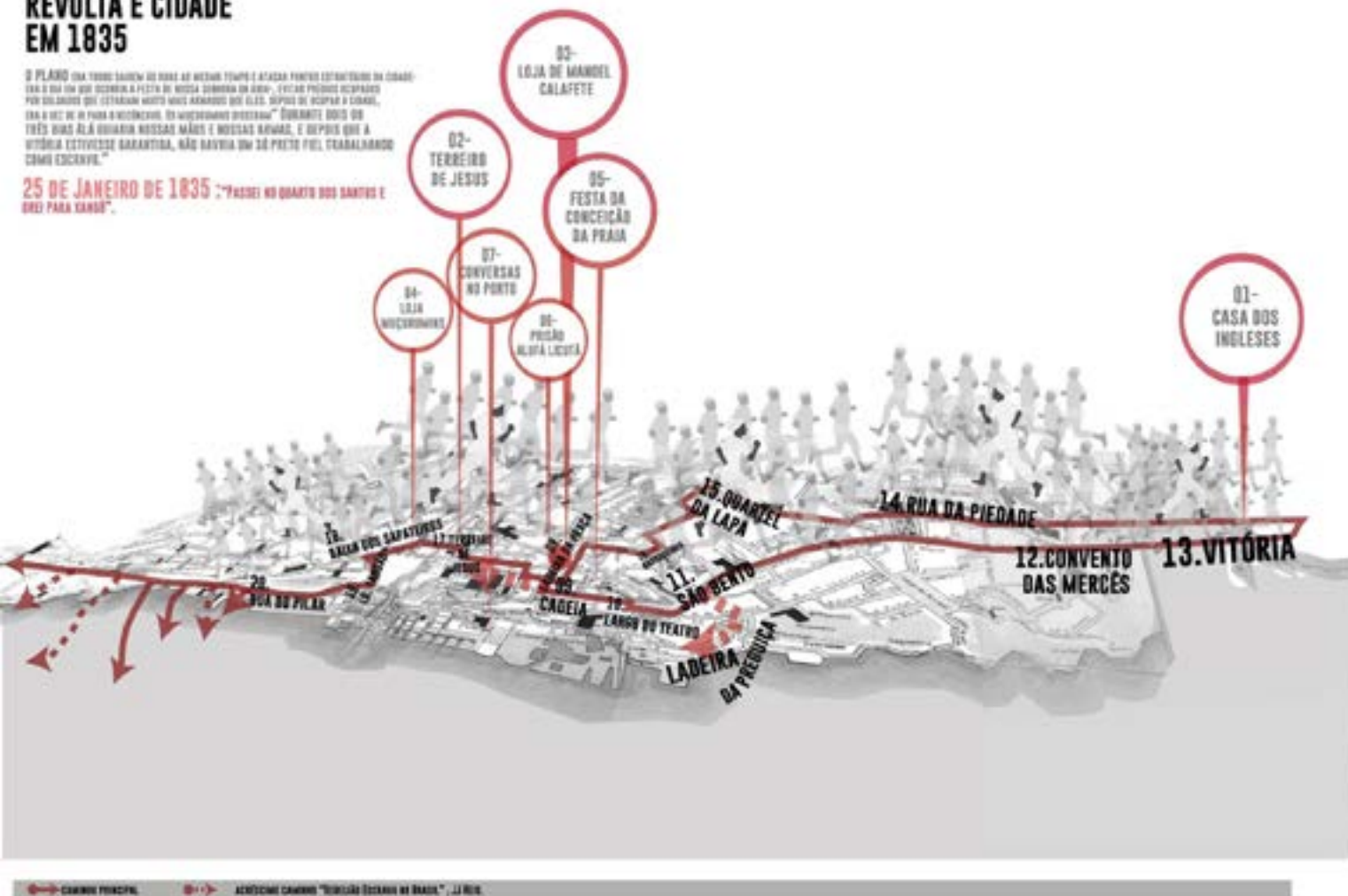
**Figura 07b** - Detalhe da Cartografia Narrada das relações de trabalho de Kehinde/Luisa, em Itaparica e Salvador, guiada por fragmentos da obra, Um defeito de Cor, de Ana Maria Gonçalves (2017). Autoria: Sofia Costa.

## CARTOGRAFIAS E NARRATIVAS DA PRESENÇA NEGRA NA CIDADE

### REVOLTA E CIDADE EM 1835

O PLANO era muito simples: os negros se reuniram no tempo e atacaram pontos estratégicos da cidade. Era a sua vez que ocorria a festa de Nossa Senhora do Rosário, e ficava proibido ocupar por soldados que estavam muito mais armados que eles. Depois de ocupar a cidade, era a vez de ir para o interior. Os macedonenses disseram: "Durante dois ou três dias aliá guiará nossas mãos e nossas pernas, e depois que a vitória estiverse garantida, não haverá um só preto fiel trabalhando como escravo."

**25 DE JANEIRO DE 1835**: "Passei no quarto dos santos e dei para xingar".



**Figura 08** - Cartografia da Revolta, construída a partir da obra *Um defeito de Cor*, de Ana Maria Gonçalves (2017) e *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835* de João José Reis (2003). Autoria: Sofia Costa.

## CARTOGRAFIAS E NARRATIVAS DA PRESENÇA NEGRA NA CIDADE



**Figura 09** - Re-experienciar a cidade: caminhada por lugares de resistência negra no centro histórico de Salvador. Dezembro, 2019. Atividade realizada no evento Partilhas Transatlânticas (Grupo de Estudos Corpo, Discurso e Território/PPGAU/FAUFBA).

**VALONGO, CAIS  
DE IDEIAS:** UMA  
EXPERIÊNCIA  
DE EDUCAÇÃO  
PATRIMONIAL EM  
UMA PERSPECTIVA  
ANTIRRACISTA

JÉSSICA HIPOLITO

LUIS ARAÚJO

O Projeto de Educação Patrimonial “Valongo, Cais de Ideias” é parte do projeto “Cais de Ancestralidades” que compreendeu ações para melhorias de infraestrutura no Sítio Arqueológico e Histórico do Cais do Valongo, nomeado como Patrimônio Mundial da Humanidade em 2017. Realizado e gerido pelo Instituto de Desenvolvimento e Gestão (IDG), com investimentos da empresa State Grid Brazil Holding (SGBH), o projeto também contou com o apoio e supervisão da Prefeitura do Rio de Janeiro, através da Secretaria Municipal de Cultura, o IRPH, a CDURP, o INEPAC e IPHAN. A colaboração e apoio entre todos esses órgãos é mais uma das características que evidencia a diversidade, complexidade e importância do Sítio Histórico e Arqueológico do Cais do Valongo.

A sua, ainda recente, redescoberta durante as obras de remodelação urbana da Zona Portuária da cidade do Rio de Janeiro, possibilitou que memórias, soterradas pela narrativa historiográfica oficial, viessem à tona. Foi por meio dessas escavações que um dos principais portos e complexo escravista das Américas, onde desembarcavam africanas e africanos escravizados, para serem vendidos como mercadoria nos armazéns

da região, ressurgiu “à flor da terra”, como expresso por Julio Cesar Medeiros da Silva Pereira, em sua publicação *À flor da terra: o cemitério dos pretos novos no Rio de Janeiro* (2009).

O Cais do Valongo está inserido, além de no espaço carioca e brasileiro, na conjuntura mundial, fazendo parte da lista de locais de memória sensível, que expressam a desumanidade e violência cometidas a determinados grupos sociais. É também um ponto, uma esquina, um encontro, um lugar, tanto de chegada quanto de partida, onde histórias se iniciaram, terminaram e também foram interrompidas.

Neste sentido, na produção deste projeto de educação patrimonial, foi considerado o fato de que vivemos em uma sociedade profundamente marcada por relações de poder que culminam em hierarquizações estruturais e em desigualdades nas mais diversas esferas. Considero o racismo como crime contra a humanidade, como elemento basilar e fundador da sociedade ocidental, que perpassa e constitui a estrutura social como um todo, sejam indivíduos, grupos, instituições. Enquanto elemento fundante, contamina as relações, alimenta as desigualdades. Pensar um projeto de educação patrimonial sobre o Sítio Arqueológico que apresenta o maior complexo escravista das Américas, até então, precisa considerar tanto a sua dimensão histórica e material, quanto a humana e simbólica que ali estão imbricadas. Destaca-se a importância de um projeto de educação patrimonial que esteja pautado em formas outras de produção e compartilhamento de conhecimentos, que seja crítico e reflexivo, considerando as memórias e micro-histórias dos sujeitos silenciados.

É preciso estabelecer uma abordagem que permita explorar o potencial emancipador, propulsor de vida e reconhecimento do patrimônio, onde a cultura possa permanecer e reverberar em prol de mudanças efetivas e pela transformação das realidades sociais (BRAGA; TOLENTINO, 2016).

Para que possamos dar conta de anseios tão urgentes e profundos utilizamos como uma das referências a *Pedagogia das Encruzilhadas* (2019) de Luiz Rufino, que possui como base a elaboração de uma proposta educacional baseada nos preceitos da ancestralidade negra africana, na reflexão sobre a colonialidade e no antirracismo, como um conjunto de práticas e discursos que se propõe contrários às lógicas de dominação e opressão racial. Refletimos o próprio Cais como uma encruzilhada, como

um ponto da encruza que é o Atlântico, como a possibilidade de elaboração de novos caminhos, que se distanciem da colonialidade, da coisificação de determinados sujeitos. O patrimônio cultural é, então, encarado tanto quanto ponto de reflexão, quanto elemento emancipador que possibilita a enunciação de memórias e micro-histórias que foram e são sistematicamente silenciadas.

As ações educativas que incorporaram o Projeto de Educação Patrimonial “Valongo, Cais de Ideias”, recorrem ao elemento simbólico e conceitual do próprio cais, como um local de partida e chegada ao longo dos tempos. Nosso ponto de partida é o Cais do Valongo, atualmente um Sítio Arqueológico e Histórico, outrora local de chegadas e saídas que teceram em um fluxo intenso, as teias complexas de saberes e afetos que compõem as memórias que pretendemos evocar. Continuamos considerando o Valongo como um cais, mas agora, um “Cais de Ideias”. Um local material e simbólico, de onde partimos e regressamos inúmeras vezes durante o processo, perpetuando o movimento de entrelace que constrói o sentido histórico e cultural deste patrimônio e que, neste vai e vêm, adquire novos significados. É em busca desta produção de sentidos, afetos, saberes e diálogos, que se baseia o núcleo de ações propostas.

Pensado como um conjunto de encontros virtuais em plataforma digital, esta trajetória educativa se desenvolveu conforme uma viagem. Partindo do Valongo, seguimos realizando paragens em diversos “portos”, espaços simbólicos de aprendizado, que se concretizaram a partir dos ensinamentos apresentados ao longo de todo o período

**“Continuamos considerando o Valongo como um cais, mas agora, um “Cais de Ideias”.”**





de atividades. Em diálogo com especialistas em História, História da África, Arqueologia, Letras, Artes Visuais, Educação, Museologia e Arquitetura, assim como com os agentes e instituições que há anos trabalham com e na região do Cais. Estes encontros foram desenvolvidos transdisciplinarmente e divididos em 4 Módulos, nos quais trabalhamos as seguintes questões: História, Memória e Descolonização; Linguagens e Narrativas; Corpo e Afetos; Vivência e Território.

Sendo assim, a proposta se constituiu de modo que a cada dia de formação fossem abordados assuntos que compuseram um grupo de saberes e práticas destinados à multiplicação e reverberação dos temas que concernem, tanto ao Sítio Histórico e Arqueológico do Cais do Valongo, quanto às questões as quais o mesmo está imbricado. Desta forma, os integrantes desta jornada tornaram-se multiplicadores destes e de outros conhecimentos, potencializando ainda mais o debate nos círculos de educação em que convivem e atuam.

Trabalhar com as memórias sensíveis que permeiam o Sítio Histórico e Arqueológico do Cais do Valongo, demandou o desenvolvimento de estratégias de educação e mediação patrimonial que promoveram reflexões acerca das estruturas de dominação, entendendo o próprio Sítio como uma representação simbólica do racismo estrutural. Para tanto, o projeto de educação patrimonial “Valongo, Cais de Ideias” se construiu em diálogo com as práticas antirracistas, ou seja, não só comprometido com o debate sobre o racismo, mas também propositivo em relação às ações de combate às estruturas sociais racistas.

Com isso, ao invés de uma conclusão, lançamos um pensamento de abertura, mantendo a noção de circularidade e movimento que atravessou todo este projeto e segue para além dele. Assim, fica exposto aqui não só um processo de educação de base antirracista, mas também a vontade de potencializar ações que já ocorram nos mais diversos contextos, e que a partir do contato com o patrimônio histórico e arqueológico, especialmente o Sítio Arqueológico e Histórico do Cais do Valongo, encontrem caminhos de emancipação pujante de combate contra as desigualdades através do patrimônio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Emanuel Oliveira. TOLENTINO, Átila. Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5)

Dossiê da candidatura do Cais do Valongo. UNESCO 2016. Disponível em <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie\\_Cais\\_do\\_Valongo\\_versao\\_Portugues.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Cais_do_Valongo_versao_Portugues.pdf)>

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 275 p.

\_\_\_\_\_. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: Edufba, 2008. 194 p.

FLORENTINO, Manolo. Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro – séculos XVIII e XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HONORATO, Claudio de Paula. Valongo: O mercado de escravos do Rio de Janeiro, 1758-1831. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

KILOMBA, Grada. The Mask In: Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism.

Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura; v.4)

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA da UFRJ, Rio de Janeiro**, n. 32, p.122-151, dez. 2016. Semestral.

\_\_\_\_\_. Crítica da razão negra. 2. ed. Lisboa: Antígona, 2014. 306 p.

\_\_\_\_\_. Sair da grande noite: Ensaio sobre a África descolonizada. Mangualde: Pedagogo, 2014.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. 232 p.

PEREIRA, Júlio César Medeiros da Silva. À flor da terra: o cemitério dos pretos novos no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond: IPHAN, 2007.

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

\_\_\_\_\_. Pedagogia das Encruzilhadas. Revista Periferia, v.10, n.1, p. 71 - 88, jan./jun. 2018.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. in. Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. Disponível em: <[www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br) e <http://casadopatrimoniojp.com/>>.

# PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTASE ACESSIBILIDADE:

PATRIMÔNIO  
E SABERES  
TRADICIONAIS



# MÃOS QUE FALAM E BORDAM: ENSINO DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA PARA SURDOS ATRAVÉS DO BORDADO

## ELAINE JANSEN PEREIRA

Arte Educadora, Pós-graduanda Lato-sensu em Tradução, Interpretação e Docência em Libras na Unintese /BA, Graduada em Artes - Figurino e Indumentária pelo SENAI-CETIQT/RJ. Servidora Pública no Ministério Público do Estado da Bahia / MPBA. Membro do Grupo de Trabalho de Enfrentamento ao Racismo Institucional do MPBA. Co-fundadora do Coletivo Maria Felipa.

*linhapreta.atelie@gmail.com*



**N**o contexto sociocultural contemporâneo brasileiro, várias mudanças têm causado transformações significativas para a sociedade. Dentre tantas que conhecemos, a implementação da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, através da Lei nº 10.436, de 2005, como língua oficial dos surdos, se tornou um dos principais métodos de inclusão social dessa comunidade. No entanto, muitos obstáculos ainda são enfrentados, principalmente, na formação educacional e cultural. Através da história da educação dos surdos, observa-se que tais sujeitos tiveram suas identidades subjugadas pelo modelo ouvintista, pois, durante séculos, acreditou-se que a surdez era considerada um defeito que deveria ser corrigido prejudicando suas particularidades culturais. (CRUZ, 2016; QUADROS, 1997).

É considerado ainda que, mais do que possibilitar práticas inclusivas para a comunidade surda, faz-se necessário compreender a existência da diversidade cultural presente nela. Como pontua Nilma Gomes (2003, p.01), “a cultura diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social”. Assim, é importante lembrar que as interações destas pessoas com o mundo não estão limitadas apenas à comunicação.

De acordo com Andreza Cruz (2016, p. 44), “notadamente, o processo de valorização da surdez enquanto cultura protagonizada pelos próprios indivíduos surdos é marcado pela presença da arte, da criatividade e da expressão de sua comunidade, que passou décadas lutando para manter-se.”

O Estado, a partir de pressões exercidas pela população civil, iniciou um processo de reconhecimento das pessoas com deficiências para que elas fossem incluídas na sociedade com dignidade. Assim a Lei 13.146/15 é criada afirmando a autonomia e a capacidade de cidadãos nestas condições de exercerem suas atividades sociais em igualdade de condições e dentre estas, encontram-se as pessoas surdas que ainda buscam seu reconhecimento na sociedade.

Os indivíduos surdos entendem o mundo a partir de uma cultura particular e, desta maneira, modifica-o a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” dessas comunidades. Isso significa que essa cultura abrange a língua, as artes, as ideias, as crenças, os costumes e seus hábitos. (CRUZ, 2016; STROBEL, 2016). Sendo assim, suas identidades podem ser categorizadas de diversos modos, e, desta maneira encontramos o grupo dos negros surdos. Ao considerar essa “dupla diferença”, os negros surdos são inseridos em duas representações sociais. Mas, se por um lado eles ainda estão em luta pelo reconhecimento de condições como pessoas surdas, por outro, as questões referentes à identidade racial ainda são muito pouco colocadas.

Apesar de eu ter nascido dentro de uma cultura ouvinte e pautada em práticas eurocêntricas, sou mulher negra e usuária de aparelhos auditivos e, por esse motivo, descobri as diversas possibilidades de surdez. Com o tempo, algumas dúvidas foram surgindo e senti a necessidade de obter informações que dessem conta de estabelecer uma identidade de modo que a negritude e a surdez, inscritas em mim, fossem fortalecidas.

Vale lembrar que há 17 anos a educação foi contemplada com um respaldo legal que favorece a oferta de ensino mais engajado com as diferenças raciais. A Lei nº 10.639/03, que trata do ensino da História da África e Cultura afro-brasileira, foi elaborada como uma medida de reparação a uma dívida para com os grupo que, apesar de serem considerados minorias, na verdade fazem parte de mais de 50% de toda a população brasileira. Porém, não basta apenas a criação de legislações para que as novas ideias sejam postas em prática. Como destaca Kabengele Munanga (2019) é inevitável que os agentes envolvidos na construção de um novo fazer estejam, de

fato, comprometidos com esses saberes e construam práticas pedagógicas antirracistas, que possam contribuir para a construção de uma identidade pautada nas relações étnico-raciais na comunidade negra.

Nesse sentido, em 2019, tive a chance de cruzar esses dois caminhos a partir de uma demanda que surgiu no Ministério Público do Estado da Bahia, meu atual local de trabalho. Partindo de um atendimento realizado para a Presidenta da Associação de Surdos de Canavieiras, Roberta Oliveira, inaugurou-se o projeto “Educação Inclusiva - Todas as Escolas são para Todos os Alunos”, criado pela própria instituição. Como desdobramento da inauguração e em articulações com a Secretaria Municipal de Educação tive a oportunidade de elaborar o projeto “Mãos que Falam e Bordam” . Esse trabalho tem como meta fomentar a autoestima das pessoas surdas, estimular a geração de renda através das artes manuais e, principalmente, compreendê-las pelo viés da diferença e não da deficiência.

Assim, em parceria com a Associação de Surdos de Canavieiras - ASSUC, que disponibilizou materiais para a prática do bordado (paetês, miçangas, canutilhos, tecidos, agulhas, linhas, tesouras, bastidores), a ONG Giardino Degli Angeli, que cedeu o espaço para as aulas e a Secretaria Municipal de Educação oferecendo o data-show, iniciei o primeiro curso do projeto “Mãos que Falam e Bordam” chamado “Arte-Educação para surdos: um diálogo sobre a Cultura Afro- brasileira através do bordado”. Foram dez encontros que aconteceram durante três meses com um grupo de dez surdos canavieirenses. Composto por dois homens e oito mulheres, com idade entre trinta e sessenta anos, apenas três deles tinham noções de bordado. A princípio, a proposta era de provocar reflexões nas pessoas surdas em geral sobre a história e cultura afro-brasileira. No entanto, durante os encontros, os participantes relatavam situações de discriminação racial. Posto isto, gradativamente, fui inserindo debates direcionados para eles sobre o tema tendo em vista a falta de conhecimento que eles apresentavam sobre as questões raciais.

Priscilla Ferreira (2018) enfatiza que as ações elaboradas a respeito da temática sobre a história e a cultura negra para a comunidade surda são de extrema urgência, uma vez que não encontramos trabalhos efetivos ou, caso exista, ainda não estão sendo implementados de modo eficaz. Assim, o curso enquanto proposta artístico-pedagógica, de narrativa histórico-cultural, buscou despertar um sentimento de pertença e construção de uma autoestima e identidade negra surda.



Privilegiando uma didática imagética, os participantes conheceram as diversas representações de realeza africana, compreenderam como alguns alimentos foram incorporados na nossa cultura e descobriram que alguns elementos naturais existentes na cidade de Canavieiras, como o manguezal e a praia, fazem parte das religiões de matriz africana através dos orixás.



**Figura I:** Bordado da Princesa Angolana.



**Figura II:** Bordado do Orixá Nanã. Autora: Kelly, 2019. Acervo pessoal.  
Autora: Jusseane, 2019. Acervo pessoal.

O tema das atividades foi elaborado a partir de um conto sobre a diáspora africana, chamado “Estou voltando...”<sup>5</sup>, do escritor Agamenon Troyan<sup>6</sup>, que foi adaptado para que eles pudessem apreciar elementos de sua cultura local. Com ilustrações, imagens, vídeos e outros materiais visuais o conto era retratado e discutido para que eles entendessem e criassem ideias que seriam bordadas.

Essa ação não pretende se esgotar em uma única experiência, pois acredito que ela possa contribuir para que negras e negros surdos tenham mais conhecimentos sobre suas raízes. É um projeto que visa empoderá-los para que se sintam mais fortalecidos e atuantes na sociedade. Ter participado da VIII Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais do MAR me permitiu compartilhar um exercício de ensino para relações étnico-raciais direcionados às comunidades surdas. Ao considerar as práticas artísticas, em específico a arte do bordado, como importante instrumento de inclusão, seja para compartilhamento de saberes ou para diminuição de barreiras sociais, físicas e econômicas, essa iniciativa busca sensibilizar o público surdo para a prática do bordado não apenas como um fazer manual, mas também, como um fazer artístico profissional, tornando-o um instrumento de emancipação e contribuindo para uma maior inserção na sociedade brasileira.

---

5 <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/ESTOU-VOLTANDO....pdf>. Acessado em outubro de 2020.

6 Pseudônimo do poeta Carlos Roberto de Souza. É autor do livro de poemas & contos, editor da Revista do Cinema Machadense (1911-2005) e do Fanzine Episódio Cultural, uma publicação bimestral, distribuída gratuitamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) >. Acessado em 13 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) >. Acessado em 20 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acessado em 7 jul. 2015.

CRUZ, Andreza N. R. da. Aula de arte para-com surdos: criando uma prática de ensino. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143081/cruz\\_anr\\_me\\_ia.pdf;jsessionid=3B6ADCBD6F21BF2463C4C6A826255789?sequence=3](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143081/cruz_anr_me_ia.pdf;jsessionid=3B6ADCBD6F21BF2463C4C6A826255789?sequence=3)>. Acessado em 10 jul. 2019.

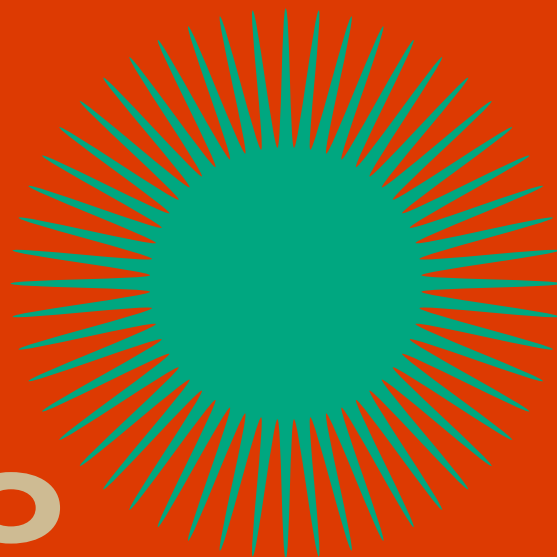
FERREIRA, Priscilla L. A., EUGÊNIO, Benedito. A escolarização na escola de educação básica: narrativas de negros surdos. 2018. Disponível em: <[https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO/article/view/1828](https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1828)>. Acessado em 25 jul. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. 2003. Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>>. Acessado em 07 set. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 5 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidade)

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de Surdos - A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

STROBEL, Karin Lilian. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: UFSC, 2016.



**PASSINHO  
BRABO:**  
SUPERANDO  
DESAFIOS  
PANDÊMICOS  
ATRAVÉS DA  
MEMÓRIA EM  
CORDEL DE  
MANGUINHOS

MARCO AURÉLIO DA CONCEIÇÃO CORREA



## AQUECENDO OS RABISCOS

Uma das características mais marcantes dos processos educativos é a criação. Não existe educação sem criatividade. Professores, educandos, familiares e todos os demais atores que fazem a escola acontecer estão constantemente criando, inventando, fazendo, fabulando etc. nos cotidianos escolares. Por isso não podemos dizer que exista uma única escola como princípio de essência, não existe “a” escola e sim escolas. Educação só faz sentido se existir no plural. Por isso, apesar de todos os desafios que vemos vivendo, as escolas continuam vivas, se reinventando. É claro que tais colocações não querem justificar descasos com a educação, acreditando na sua reinvenção independente da ação de seus responsáveis.

Foi dessa maneira que eu, professor de ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, tive que reinventar a minha atuação para o formato das redes. A minha principal dificuldade não foi apenas me adaptar para o uso dessas tecnologias remotas, mas sim me adaptar para uma realidade bastante nova para mim, já que no começo da pandemia não havia completado nem um mês na minha nova função. A maioria das minhas experiências recentes como professor tinha acontecido em escolas particulares, com propostas políticas de educação alternativas, o que em si não é uma questão para a educação pública – que por si só já é um ato

bastante progressista – a grande questão para essa nova realidade de educação, acontecendo online, era o ambiente familiar dos estudantes, muitas vezes carente de acesso de qualidade a conexão com a internet. O que dificultou muito este processo, pois muitas vezes não tinha retorno nenhum das atividades que enviava para a turma.

Precisamos tomar muito cuidado quando fazemos relações entre escolas particulares e escolas públicas, pois como foi dito anteriormente existem escolas e escolas, da mesma maneira como existem famílias e famílias. Existem falsas dicotomias que tentam polarizar a realidade de famílias de classes sociais diferentes. De fato, existem desigualdades gritantes que afetam famílias de pólos extremos, de diversas maneiras, mas não podemos cair no juízo de valor maniqueísta que a “família x” é melhor do que a “família y”. Não é só a questão econômica e social de uma família que vai influenciar na atenção, dedicação e amparo para com a educação de seus filhos em famílias.

## DESENVOLVENDO E SE ENVOLVENDO

Apesar destes desafios pandêmicos, questões tecidas junto com as famílias, táticas e maneiras para que suas crianças pudessem dar continuidade a seu processo educativo nos seus cotidianos familiares. É uma prática comum as famílias organizarem entre si um grupo de WhatsApp com o professor de seus filhos para afinar a comunicação. A princípio, aceitei esse convite de maneira meio receosa, já que é um canal de comunicação bem sensível e íntimo, mas se esse canal não existisse, desde antes da pandemia, nossa comunicação teria ficado bem dificultada. Testei diferentes formatos de atividades com as famílias até

encontrar o melhor para esse grupo: vídeos, jogos educativos, apostilas, leituras interativas. Cada semana ia recebendo um feedback diferente, às vezes o total silêncio, às vezes reclamações da dificuldade de acessar certos materiais que requeriam mais acesso à internet, mas recebi muitas fotos das crianças fazendo as atividades.

Frustrado com tal situação, em momentos pensei em desistir, de tentar dar continuidade nesse trabalho por via remota. Pela minha turma ser majoritariamente negra, pensei em alguma maneira de aplicar os estudos das relações étnico-raciais, então comecei a pensar em atividades que lidassem com a questão. Assim, pesquisei um pouco sobre a história da região para ver se conseguia me conectar de alguma maneira com a realidade desses estudantes e transgredir (HOOKS, 2013) essa barreira de comunicação. A escola onde atuo fica situada no bairro Manguinhos, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Historicamente a região é marcada pela provisoriidade, devido às transformações na estrutura de urbanização do território.

Como apontam Fernandes e Costa (2013), três grandes movimentos marcam o histórico de Manguinhos: a ocupação inicial, destituindo a característica rural da região, nas amarras da colonialidade; os processos de urbanização das favelas e comunidades no decorrer do século XX; e os processos de “pacificação” dos conflitos armados na região, com requintes necropolíticos (MBEMBE, 2015). Tais acontecimentos na história de Manguinhos acabaram por fazer o bairro ser marcado por um grande processo de descaso do estado, tornando a região uma das mais afetadas pelo empobrecimento. Devido a esse constante processo de mudanças na região, o bairro é marcado por um grande senso de provisoriidade, onde os moradores não criam um senso de pertencimento à região. Como se morar lá fosse um estado provisório e passageiro, na espera de uma oportunidade melhor para que as famílias consigam se mudar (FERNANDES e COSTA, 2013).

Reconhecendo esse histórico, pesquisei entre minha rede de contatos movimentos sociais da região da escola e acabei me deparando com o coletivo Experimentalismo Brabo. Descobri que o coletivo realizava eventos culturais na região, organizando saraus, cortejos nos becos, tardes brincantes, entre outras atividades. Naquele exato momento o coletivo começava a distribuir alguns folhetos para a comunidade nomeados: Memórias de Manguinhos em Cordel, escritos por Leo Salo e ilustrados por Tiago Carva.



Quando vi aquela descoberta, percebi que seria a oportunidade perfeita para criar uma relação com meus estudantes. Entrei em contato com os organizadores do coletivo e consegui os cordéis, cada um deles homenageia uma personalidade do local, sendo elas: Celeste Estrela, poeta e cantora; Tia Lauzinha, dona de uns dos mais tradicionais bares da região; Seu Geraldo, artista, ator e teatrólogo; Norma Maria, pesquisadora internacional da educação especial e Iguinho Imperador, dançarino de passinho e professor de dança. Todas elas eram negras, ressaltando a importância da representação em um bairro majoritariamente negro. Senti uma grande emoção em descobrir essas pessoas tão incríveis atuando na região. As pessoas que moram ali precisavam conhecer essas grandes referências, então decidi usar o folheto de cordel para minhas atividades com as crianças do terceiro ano do fundamental.

## PASSINHOS METODOLÓGICOS

Percebemos, juntos, que a melhor maneira desse processo acontecer era com a confecção de pequenas folhinhas de atividades para serem impressas, sem exigir um alto custo, como o material complementar oficial do município em apostilas. À nossa maneira e em nosso próprio tempo conseguimos criar, em seus cotidianos, currículos que conseguissem abraçar a realidade das famílias e de seus estudantes. Então, desenvolvi folhinhas de atividades usando os cordéis das memórias de Manguinhos.

O primeiro dos folhetos que escolhi trabalhar foi o Iguinho Imperador, por ser um homem negro e por causa de seu trabalho com o funk e o passinho, sabia que ele seria uma referência importante e impactante. E não estava enganado. Desenvolvi, assim, uma folhinha

de atividades usando trechos do cordel para interpretação de texto e relacionei a movimentação do passinho com os estudos do corpo humano, ambos componentes curriculares, propondo, assim, uma abordagem curricular. A atividade foi um sucesso, tanto com as crianças da minha turma como com outras famílias da escola que tiveram acesso à atividade pelo *Facebook* da escola.

Cria de Manguinhos, mas com origens nordestinas, Iguinho Imperador teve uma trajetória de lutas parecida com a de muitos moradores da área. Com muito treino e dedicação, Iguinho se tornou uma figura reconhecida no bairro de Manguinhos por ser um dos pioneiros dos movimentos do passinho. Devido a sua dedicação em disseminar a cultura favelada do passinho, Iguinho foi convidado para participar da cerimônia de abertura dos Jogos Paraolímpicos de 2016, sediado no Rio de Janeiro, atingindo o grande público internacional. Mesmo conhecendo o exterior com a cultura do passinho, Igor nunca esqueceu das raízes e continuou vivendo Manguinhos, organizando todas as quartas-feiras, antes da pandemia, treinos de passinho na rampa de skate da região.

O passinho é uma arte negra, criada nas periferias cariocas como forma de sofisticar a dança do funk, outra manifestação cultural negra potente que tenta transgredir as barreiras do racismo e do preconceito social. O funk é uma realidade nas comunidades cariocas, o cotidiano de muitas crianças de Manguinhos são marcados pelo embalo do dançar funk. Ressaltando que além de cultura, o funk também é uma oportunidade de ensinar a aprender e aprender a ensinar é romper com o imaginário racista associado ao funk.

## ÚLTIMOS PASSOS

A linguagem da literatura de cordel por se aproximar com o coloquial e popular, com certeza, cativou os estudantes e suas famílias, por se assemelhar com seu falar cotidiano. Para crianças do terceiro ano do fundamental esse tipo de linguagem popular e ritmada é certa para a consolidação do seu processo de alfabetização e letramento. A origem nordestina da literatura de cordel também permite criar um pertencimento afetivo, já que muitas das famílias de favelas e comunidades são de origem do nordeste brasileiro.

A presença das mulheres nos folhetos de cordel também apresenta um protagonismo de mulheres negras, o que evidencia às meninas e meninos a força das matriarcas de suas comunidades. A experiência das Memórias de Manguihos em Cordel foi pertinente porque foi possível trabalhar diferentes formas de diversidades: racial, gênero, regional, geracional, todas elas trabalhando a autoestima de crianças e famílias que vivem em regiões de desprestígio social.

Percebi, assim, que a educação das relações étnico-raciais é um processo de reconhecimento da autoestima e cria um grande senso de pertencimento para crianças acostumadas a viverem a escassez de referências. Como nas tradições centro-africanas (FU-KIAU, LUKONDO-WAMBA, 2000), cuidar da criança é uma responsabilidade coletiva de todos os comprometidos com o bem de uma comunidade. Tecendo coletivamente uma educação que pertença e faça sentido para todos, podemos, de fato, promover o bem estar de uma comunidade. Afinal de contas, uma comunidade sem infância não tem futuro.



## REFERÊNCIAS

FERNANDES, T. M.; COSTA, R. G. As comunidades de Manguinhos na história das favelas no Rio de Janeiro. Revista Tempo, Niterói, v. 19, n. 34, p. 117-133, jan./jun. 2013.

FU-KIAU, K. Kia Bunseki; LUKONDO-WAMBA, A. M. Kindezi: Kôngo art of babysitting. Baltimore: Inprint Editions, 2000.

HOOKS, bell. Ensinando a Transgredir - A Educação Como Prática da Liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MBEMBE, Achille. Necropolítica, Temáticas, n.º 32, 2015.

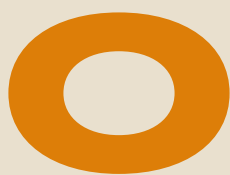
**A POTÊNCIA  
DO IMAGINAR  
DIANTE DOS  
DESAFIOS DO  
CONTEMPORÂNEO**





**AFROFUTURISMO:**  
DA DISTOPIA DO  
PRESENTE ÀS  
REALIDADES  
UTÓPICAS AFRICANAS

MORENA MARIAH



Afrofuturismo é um movimento cultural de aspecto plural e multidisciplinar, que nasce a partir da experiência afro-diaspórica. Abduzidos do continente africano e tratados como alienígenas nos territórios coloniais, os negros e negras escravizados sentem-se alienados de seu passado pelo apagamento histórico sistemático produzido pela colonialidade.

A partir deste sentimento de alienação produzem arte, filosofia, teoria crítica, movimentos políticos e sociais com objetivo de preservar sua cultura e resistir às constantes tentativas de genocídio, as quais a população negra é submetida em todo o mundo. Diante de tantas violências derivadas do processo de colonização, a grande pergunta do movimento afrofuturista na contemporaneidade é: estarão os negros vivos no futuro? Se sim, em quais condições? É sobre essa questão que se assenta a especulação em torno do futuro no movimento afrofuturista.

Nomeado por Mark Dery em 1994, o Afrofuturismo parte de uma reflexão muito anterior ao artigo “Black to the future” onde Dery usa, pela primeira vez, a palavra que nomeia o movimento. Esta reflexão remete a anseios e angústias que remetem ao período pós-escravização: não saber de

onde vieram as pessoas negras no passado, não se enxergarem enquanto sujeitos de direitos no presente e não vislumbrar possibilidades de existência no futuro. No Brasil, um jovem negro morre a cada 23 minutos. O futuro é uma dimensão inimaginável para os negros brasileiros.

Em linhas simples, parafraseando a criadora de conteúdo Nátaly Neri, Afrofuturismo é a ideia radical de que negros existem no futuro. A vida de pessoas negras não está garantida no presente e sua existência no futuro, conseqüentemente, também não. Hoje, no Brasil, negros ocupam as piores posições em índices de desenvolvimento humano, tendo como exemplo: renda, educação e acesso à saúde. Os significados de distopia se atualizam na realidade material da população negra brasileira.

De que futuro estamos falando, afinal? Um futuro com exploração exponencial devido aos avanços tecnológicos do capitalismo? Mortes e subdesenvolvimento projetados em uma necropolítica como nos diz Achille Mbembe, uma verdadeira distopia do presente que se reafirma como realidade no futuro? Ou reafirmação de identidade, resgate histórico e resistência cultural?

Segundo o professor Yuval Harari, o que distingue os *Homo Sapiens* dos demais seres é sua capacidade de falar sobre coisas que não existem: sua habilidade de ficcionalizar. A ficção foi responsável por permitir que a espécie pudesse se organizar em bandos cada vez maiores e mais flexíveis, que compartilhavam as mesmas ficções e valores. A este conjunto de valores compartilhados e aos modos de vida que resultam deste compartilhamento, Stuart Hall, um dos principais pensadores dos Estudos Culturais, deu o nome de Cultura.

A cultura seria a soma dos valores compartilhados por um grupo aos seus modos de vida. Para Hall, são os indivíduos de uma cultura que dão significado ao mundo, e que, raramente - ou nunca -, as coisas em si tem um significado fixo, único e imutável. O significado dado por um determinado grupo ao mundo restringe-se à sua cultura.

As ficções ou mitos que compõem uma cultura são variados. Na cultura ocidental, ficções como o Estado, o dinheiro, a supremacia branca e os direitos humanos fazem parte de uma realidade imaginada tão poderosa, que atualmente a existência da realidade material, composta pelo planeta



e todos os seres que vivem nele, está condicionada à forma como estas ficções são operadas na sociedade. Ou seja, a ideia de inferioridade negra é uma ficção tão sedimentada na realidade imaginada, que compromete a vida de pessoas negras na realidade material. A ausência de indignação mediante as constantes mortes de negros no Brasil é um sinal de que esta ficção está atuante e fazendo seu papel de garantir poder à população branca, enquanto destrói as possibilidades da população negra.

É preciso acrescentar ainda o papel da Mídia nesta trajetória histórica de construção de ficções. Se na antiguidade, Mídia queria dizer o meio através do qual uma mensagem era transmitida, sendo este meio a pedra, a argila, o papiro e outros, na contemporaneidade seu significado mudou. A Mídia deixou de ser somente uma instância material, o meio através do qual imprimia-se a mensagem, e tornou-se ela própria uma ficção.

As instituições midiáticas atualmente possuem seus próprios valores compartilhados e ao longo da História foram sendo operadas como verdadeiras máquinas de guerra, máquinas de ficção. Os valores compartilhados hoje, através da Mídia, reforçam estereótipos sobre as pessoas negras e encarceram suas existências à figuras negativas, criadas pela cultura ocidental, para manter sob controle uma massa de pessoas negras tidas como fonte de exploração. Usada para justificar diversas violências, a Mídia está localizada no centro das estratégias, utilizadas pela cultura ocidental, para depreciar e criar um ambiente de aceitação das violências perpetradas contra pessoas negras em todo o mundo.

Parte dos sentidos do Afrofuturismo encontram-se na construção de utopias baseadas nos valores compartilhados pela cultura africana. A definição da palavra utopia, em seu uso de senso comum, pode ser definida como lugar onde imperam leis justas com instituições políticas e econômicas, verdadeiramente, interessadas no bem-estar da coletividade.

A ideia de “Realidades Utópicas Africanas”, apresentada durante o minicurso, liga o significado literal da palavra utopia aos valores e às tecnologias civilizatórias ancestrais, pertencentes à cultura africana.

Encontramos na história africana e de sua diáspora diversos exemplos bem sucedidos de realidades utópicas.

O primeiro exemplo apresentado é a Carta do Mandinga, ou tradicionalmente Kurukan Fuga, um documento oral que data de 1235 no contexto histórico-geográfico do Império do Mali, reconhecido como um dos primeiros modelos de constituição e a primeira declaração de direitos humanos do mundo. O documento descreve a defesa dos direitos humanos, institui a divisão de poderes, distingue e protege ofícios ou atividades profissionais, defende as liberdades cívicas, a integridade física dos súditos e de suas propriedades. A Carta do Mandinga e a história antiga do Mali são um exemplo concreto da definição de utopia com a qual se alinha o Afrofuturismo.

Em 1594, surge, onde é hoje a região do município de União dos Palmares em Alagoas, o primeiro governo de africanos livres das Américas, chamado tradicionalmente de Ngola Janga que significa Pequena Angola. Também conhecido como Quilombo dos Palmares: o segundo exemplo apresentado em aula. Um verdadeiro Estado-nação com estrutura política, econômica, social e cultural. Em seu auge chegou a contar com 30 mil revolucionários africanos, com 3 gerações nascidas livres naquele território, onde se estabeleceu um verdadeiro Estado africano, por sua forma de organização socioeconômica e política. A pesquisa do sociólogo Clóvis Moura estabelece as bases para o entendimento deste território como República de Palmares. Seu domínio territorial chegou a ser equivalente a um terço do tamanho de Portugal, contando com 27 mil quilômetros quadrados.

O terceiro exemplo são os Candomblés. Candomblé é uma estratégia cultural, social e espiritual afro-brasileira, derivada de modos de vida e cultos tradicionais africanos, na qual há conhecimento sobre a existência de um

Ser Supremo criador (Olorum, Mawu, ou Nzambi, dependendo da nação) e cultos dirigidos às forças da natureza, personificadas na forma de ancestrais divinizados, chamados Orixás, Voduns ou Nkisis. A organização da estrutura do Candomblé se dá a partir de uma comunidade, que compartilha um determinado espaço geográfico denominado de Terreiro. Na estrutura social do Candomblé existe uma hierarquia semelhante à estrutura das famílias tradicionais africanas, que corroboram a ideia de uma família ampliada, em oposição à família nuclear burguesa ocidental. Dentro do Terreiro é feito o cultivo de plantas consideradas sagradas para a comunidade, a natureza é preservada e cultuada como princípio divino e a “família”, constituída pela comunidade, preserva a língua, a filosofia, a espiritualidade e os modos de viver tradicionais. As lalorixás surgem como verdadeiras gestoras espirituais, mas também como lideranças comunitárias, que atuam na solução de conflitos e mediação política em suas comunidades. Além disso, os terreiros garantiram historicamente o ensino de diversos ofícios e garantiram a sobrevivência dos negros e negras desamparados pelo processo de declínio do sistema escravocrata e no período pós-abolição. As Casas de Axé foram verdadeiros territórios de resistência cultural que fugiam da lógica colonial ao longo da história do Brasil.


O Afrofuturismo critica a realidade distópica do presente e propõe, a partir do poder da imaginação, futuros utópicos possíveis para os negros de todo o mundo a partir do legado cultural africano e afrodiaspórico. As inúmeras tecnologias ancestrais, criadas pela cultura africana e pelos povos negros, são um verdadeiro convite à imaginação e à criação de utopias realizáveis no presente possível. O futuro pode - e deve - ser pensado a partir de uma lógica pluriversal da realidade, que valide todas as perspectivas e que projete soluções que garantam a vida, a dignidade e autonomia de todas as pessoas.





**PRÁTICAS DE  
ENFRENTAMENTO  
AO RACISMO:**  
UM OLHAR SOBRE  
A ESCOLA E AS  
REDES SOCIAIS

JANAÍNA DE AZEVEDO CORENZA



**A**s discussões sobre práticas antirracistas ganham espaço nos nossos debates, nas nossas aulas e em diversos locais que frequentamos. Esta constatação perpassa pela realidade de argumentarmos sobre fatos que envolvem o racismo estrutural e a urgência de tratarmos o tema com a seriedade que merece. O foco, nesta reflexão, será a escola e as mídias, mas é importante ressaltar que o debate ultrapassa estes limites.

Durante décadas, a escola se mostrou isenta, no que diz respeito ao racismo. Vivia um cotidiano onde o discurso central era sua neutralidade com um véu que encobria ações racistas, oriundas de crianças e de adultos. O discurso de que “todos são iguais” sugere uma ausência de ações concretas a respeito da discussão e da construção de atividades sobre o racismo no interior das salas de aula. O número de crianças e adolescentes que não aprendem ou que abandonam a escola, como mostram diversas pesquisas, é maior entre os negros. Este número não é por acaso. Ele advém, dentre outras razões, de um currículo eurocêntrico, de práticas excludentes e de um racismo estrutural que afirma que a incapacidade e a irresponsabilidade tem cor. A escola, por vezes, reforça este pensamento, recorrendo a um discurso biológico que já está ultrapassado.

Convido a todos e todas para um exercício de pensamento. As provocações que trarei são frutos de alguns anos de experiência como professora e pedagoga, em diversos espaços escolares públicos. Posso afirmar, a partir de alguns estudos já concretizados por diversos pesquisadores, que a escola e suas práticas sofreram mudanças ao longo das décadas, mas ainda há muito para ser transformado.

A criança brasileira, hoje, deve estar na escola, de acordo com a legislação, a partir dos 4 anos de idade, mas é sabido que muitas já entram neste espaço quando bebês, na educação infantil. O espaço escolar ensina as nossas crianças, desde muito cedo, que o racismo está posto. O primeiro exercício é pensar na chegada de uma criança na escola. Os corpos que compõem um espaço escolar dizem muito sobre o racismo. Quem está na direção da escola? Quem está dando aula? Quem trabalha na cozinha? Quem está varrendo a escola? Em uma breve observação destes corpos, é possível constatar que eles têm cor, de acordo com o lugar que ocupam (sem generalizações).

Algumas perguntas provocativas podem ser feitas a partir dessa observação do espaço escolar: Por que quem trabalha na cozinha não pode usar a roupa que deseja? Porque quem limpa a escola ou o ascensorista usam uniformes? Eles são todos iguais? Já pararam para pensar nesta uniformidade? Mais perguntas podem ser feitas: Por que a diretora usa a roupa que quer e a professora também? E sigo com mais questões: A “tia” da cozinha não tem nome? O “tio” que varre a escola não tem nome? Mas a diretora tem nome. Ela é a “dona” Fulana.

Estas perguntas provocativas nos ajudam a pensar no espaço escolar como aquele que também educa para o racismo. Constatações do cotidiano que ensinam às crianças negras os locais e a forma dela ser vista e tratada.

Outro ponto de reflexão são os livros didáticos. Muitos livros ainda trazem imagens de pessoas subalternizadas, sendo representadas por pessoas negras. Há uma coleção de livros do ano de 2017, destinado aos anos iniciais do ensino fundamental, que ainda retratam o lugar das pessoas negras como aquele de menor prestígio. Isso ensina às nossas crianças negras onde elas podem estar ou o que podem ser, quando se tornarem adultas.

Toda escola tem, pelo menos, um mural. Durante visitas que realizei à algumas escolas públicas, constatei que a maioria traz representações humanas na forma de recortes de revistas, impressos do computador ou pinturas ou desenhos feitos pelas professoras. Estes murais são construídos, em grande parte, por figuras femininas com cor de pele clara, cabelos amarelos e bochechas rosadas ou meninos de pele clara, usando bonés com cabelos bem pretos e lisos. Onde essa criança está? Principalmente, se tratando de escola pública que, majoritariamente, recebe crianças negras. Mais uma vez a escola ensina às crianças negras que as representações humanas consideradas positivas não abrangem as diversidades que compõem a escola.

E as crianças negras saem da escola e vão para suas casas. E elas continuam “se vendo” em uns locais e não em outros. Quando ligam a TV e têm acesso às novelas, filmes ou séries, elas encontram como protagonistas pessoas bem sucedidas, com roupas de grife, com bens materiais, entre outros. Uma maioria formada por pessoas brancas. Para exemplificar essa afirmativa, trago a pesquisa do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (GEMAA/UERJ), publicada em agosto de 2018. O estudo analisou 101 telenovelas globais exibidas entre 1994 e 2014, sob os prismas de raça e gênero. Eis os que dizem os números: a média de representação anual de personagens centrais é de 90% de brancos, contra 10% de pretos ou pardos. Para complementar essa pesquisa, sinalizo que, além dos números ainda temos que ter um olhar crítico sobre o perfil do personagem negro central das novelas. Que personagem é esse? É o malandro? É o espertinho? É o que casa com a mulher rica? É o que se esforçou ao máximo para conseguir alguma vantagem na vida? Ficou rico por que ganhou na loteria? Logo, não basta essa pessoa negra ser o personagem central, é importante refletir também sobre as personalidades ali compostas. Mais uma vez, a criança negra aprende onde elas podem estar e o que podem ser na vida.

Por fim, mas sem esgotar tamanha discussão, para pensarmos ainda o espaço escolar, cito um curta-metragem que se chama *Cores e botas*. Ele traz a história de um concurso que a escola faz, nos anos 1990, para a escolha de uma menina para ser a “paqueta”. O racismo ali é explícito. A menina negra é a que se caracterizou melhor de acordo com o figurino, dançou de acordo com as exigências, mas não é a vencedora e, ainda, é ridicularizada como uma “paqueta exótica”. Embora, muitos se perguntem

por que esse exemplo é dado, já que se passaram décadas, afirmo que ainda há competições nas escolas que reforçam o racismo. Trago alguns exemplos para pensar. Festas juninas que destacam as meninas brancas como as sinhazinhas. A exigência do uso do chapéu de palha em cabelos que não o comportam. A desconfiança sobre a criança negra quando ela tira boa nota em alguma atividade competitiva. A beleza da criança negra, exaltada na semana de 20 de novembro, quando a escola faz inúmeros desfiles, apresentações, trabalhos, oficinas de turbantes e depois a criança negra permanece invisibilizada no dia a dia da escola. São ações que fortalecem o racismo e mostram, mais uma vez, para a criança negra que aquele espaço nem sempre a ela pertence.

É importante reforçar que nossa sociedade é racista e que o racismo é estrutural. Mediante esta afirmativa, a escola não está, de forma alguma, isenta destas práticas. Cabe a cada professor, junto com a equipe escolar e toda sua comunidade, provocar questionamentos, reflexões e propostas de novas práticas em prol de ações que vão ao encontro de uma educação antirracista. Não é tarefa simples, mas necessária, se acreditamos que toda criança negra tem o direito de frequentar a escola de forma plena, onde seu corpo é tão valioso quanto qualquer outro.

A escola, como destaquei, é um espaço cujas dinâmicas podem favorecer a perpetuação do racismo. Além da escola, atualmente outros espaços, não necessariamente físicos, precisam ser alvo de constantes reflexões, por parte de nós, professores, pois também educam e formam as crianças negras. Destaco as mídias sociais. Provoco questionamentos que podem tensionar nossas relações como educadores e por que não, influenciadores destas crianças. Hoje, com as redes sociais, nosso contato com as crianças é ampliado. Não se limita ao espaço escolar. Muitas crianças têm acesso às redes sociais, seja por aparelho próprio, seja por aparelho dos pais ou irmãos mais velhos. Muitos professores mantêm contato com seus alunos e alunas para além dos muros escolares, ampliando assim seu papel de educador.

Uma reflexão inicial é pensarmos no compartilhamento de “memes”, por exemplo. Há “memes” que ridicularizam a imagem da pessoa negra e quando curto ou compartilho, contribuo para práticas racistas. O que fazer? Vejo que um caminho é receber e não compartilhar e, se possível, dialogar com quem divulgou que aquilo é racismo. Trago um exemplo. Uma vez uma colega compartilhou em uma rede social uma enquete onde uma pessoa



branca sentava em um banco de uma praça e quando alguém sentava ao seu lado, ela levantava como se tivesse esquecido a bolsa e ia embora. Várias pessoas olhavam e não a avisavam e, por fim, pegavam a bolsa. Aquilo me chamou atenção, visto que a maioria que tinha essa atitude era de pessoas negras. Mas parei para pensar: e os cortes deste vídeo? Como foi feita a edição? Por que dar ênfase a essa atitude com pessoas negras? O que esse vídeo me ensina? Que os negros roubam mais ou querem que eu aprenda isso?

Outro exemplo, foi um vídeo de uma mulher negra que era anã e dançava em um bar de uma forma ridicularizada, e com a legenda machista. Os comentários e os risos que seguiam a postagem me incomodaram, pois revelavam concretamente o racismo. No privado, conversei com a pessoa responsável pela postagem, sobre o tipo de ideologia que o vídeo transmitia a dezenas de pessoas. Meu objetivo foi provocar uma reflexão sobre o racismo ali exposto e aplaudido. Penso que meu papel de professora e educadora em busca de uma educação antirracista é este, pois se eu ver a postagem e não me posicionar, estarei sendo conivente com o racismo.

Exemplos podem ser diversos, como imagens de mulheres negras com perucas bagunçadas, lábios extremamente grossos com batom vermelho, bumbum exuberante e de forma geral, um exagero nos fenótipos. Nossas crianças negras também recebem estas imagens e ali, mais uma vez, aprendem que seus corpos são dignos de piadas e de ridicularização.

Entendo que como educadores, nosso papel é levantar reflexões sobre essa mídia, também na escola. Dialogar com as crianças sobre estereótipos construídos e reforçados nestas imagens e vídeos. As crianças negras vivem o espaço escolar e este pode ser transformado em um espaço mais acolhedor, onde ela possa ter referências positivas de pessoas e/ou imagens que revelam múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo. Acredito que nosso papel, hoje, vai além, entra também nas casas de nossas crianças pelas mídias sociais. Convido cada professor para pensar nos comentários que fazemos nas postagens racistas, nas curtidas de postagens racistas, nos compartilhamentos de postagens racistas.

Concluo que podemos usar a mídia a nosso favor. Por que não criar atividades como produção de “memes” que colocam a pessoa negra como potência? Para isso precisamos, talvez, parar de trabalhar excessivamente

os quadros do Debret e começar a mostrar imagens de pessoas negras como sujeitos que podem ocupar outros espaços, que não se limitam à escravidão. Elaborar *posts* mostrando a história de pessoas negras em diversas áreas e não só em postos de trabalho de menor prestígio social. Compartilhar nas redes sociais fatos importantes, cujo protagonista é um homem ou uma mulher negra, como as resistências políticas vividas durante séculos, nos mais diversos contextos históricos. Repassar informações sobre a população negra a respeito do processo educacional, lutas trabalhistas, pesquisas sobre diferenças salariais entre brancos e negros para que nossas crianças entendam que o racismo existe e que precisamos falar e lutar contra ele.

Sobre a escola, podemos mudar nossos murais, explorando a diversidade de pessoas presentes no espaço escolar. Construir um olhar crítico em relação às figuras humanas que os livros didáticos trazem e dialogar com as crianças sobre isso. Saber e chamar pelo nome a profissional que trabalha na cozinha e a pessoa que varre a escola. Tratar com seriedade os casos de racismo que acontecem no espaço escolar e não limitar os fatos a “coisas de criança”. Trabalhar temáticas que revelam a sociedade racista e excludente que vivemos. Não limitar o debate político sobre as questões raciais na semana de 20 de novembro. Rever nossas posturas de não dar crédito às potencialidades das crianças negras. Ler e estudar sobre nosso processo histórico e sobre o racismo estrutural.

Um conjunto de ações e práticas que podem contribuir para mudanças, não só no espaço escolar, mas na construção de conhecimento das crianças sobre nossa sociedade. Para isso, acredito ser necessário criar em nossas escolas, espaços de reflexões com toda comunidade escolar sobre o que reforçamos no cotidiano. Pensar as mídias, as redes e provocar reflexões a respeito das possibilidades de ser e estar nesse mundo. Acredito que são pistas para quem está em busca de uma educação antirracista.



# UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ARTE



**PABLO ENRIQUE  
ABRAHAM ZUNINO**

Professor adjunto do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Licenciado, Mestre e Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo.

**WENDEL SALVADOR  
SANTOS**

Professor da Rede Pública Estadual de Sergipe. Especialista em Inclusão e Diversidade na Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Sergipe.

## INTRODUÇÃO

**A** lei 10.639/2003 tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, porém, a efetividade da lei ainda não é uma realidade em grande parte das escolas brasileiras. A implementação esbarra especialmente na “lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica”, como aponta Gomes (2017, p. 49).

O propósito e a relevância desta pesquisa, portanto, se alinham com a necessidade de pensar novas estratégias de ensino através de experiências que explorem o pertencimento e identidade étnico-racial:

*A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (MEC; SECADI, 2013, p. 83).*

Deste modo, as atividades desenvolvidas apoiaram-se na lei 10.639/2003, no PPP do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, buscando valorizar os saberes da comunidade quilombola Mocambo<sup>7</sup>.

## OBJETIVOS

### GERAL:

- Relatar às práticas pedagógicas realizadas nas aulas de Arte, baseadas nos conceitos da educação para as relações étnico-raciais, tendo como referencial a Lei 10.639/2003 que aconteceram no Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, Porto da Folha/SE, nos anos de 2017 e 2018.

### ESPECÍFICOS:

- Contribuir na efetivação da Lei 10.639/2003;
- Pensar novas estratégias de ensino através de experiências que explorem o pertencimento e identidade étnico-racial;
- Reconhecer os fazeres e saberes da comunidade quilombola Mocambo;
- Valorizar o pertencimento étnico-racial dos alunos envolvidos.

---

7 A comunidade quilombola de Mocambo está localizada no município de Porto da Folha, no sertão sergipano, a aproximadamente 185 km de Aracaju, às margens do Rio São Francisco. Primeiro quilombo de Sergipe a ser certificado pela Fundação Cultural Palmares, em 2000. (CARVALHO, 2016, p. 1).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O inciso 2º da Lei 10.639/03 especifica que os conteúdos relacionados a essa lei serão trabalhados especialmente nos componentes curriculares de Arte, Literatura e História, porém, isso não significa limitar a aplicabilidade da lei a esses componentes, visto que

*“A lei em questão determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas ou áreas do conhecimento, em todos os eixos, temas ou qualquer outra forma em que a escola organize o seu currículo.” (NASCIMENTO, 2019, p. 150).*

## METODOLOGIA

Os projetos foram realizados nas aulas de Arte e os dois surgiram da necessidade de tratar da temática abordada. Dada a dinamicidade do trabalho em sala de aula, trabalhamos as máscaras africanas, a obra de Carybé e as expressões culturais afro-brasileiras.

Os temas dos projetos foram definidos por meio de conversas com os alunos/as ou pela percepção do educador em temas que os estudantes demonstraram estranhamento ou mesmo não conheciam “a importância do ensino de arte se articular entre a leitura de obras, sua contextualização e a produção ou o fazer artístico” (BARBOSA, 2009).

Ambos os projetos foram trabalhados com uma mesma turma do Ensino Médio em anos subsequentes. O projeto “África(s) na Arte”, realizado em 2017, surgiu a partir de um estranhamento dos alunos com imagens das máscaras africanas. Foi proposto um desafio para eles, depois de conhecerem sobre as máscaras africanas: a tarefa de produzir reproduções de máscaras de algumas etnias africanas.

As etapas do projeto compreenderam: aula expositiva sobre as máscaras africanas e os artistas/movimentos que se inspiraram na estética delas, orientação de como a atividade seria realizada, escolha das máscaras que iriam produzir e formação de grupos. A maior parte das aulas foram dedicadas à produção. Na conclusão foi realizada apreciação/avaliação dos trabalhos e as máscaras foram expostas permanentemente no pátio do colégio.

Em 2018 a proposta foi *Carybé, Verger e as expressões culturais afro-brasileiras*. Partindo de um documentário sobre a obra de Carybé e Verger, os alunos escolheram imagens de Carybé, de expressões culturais afro-brasileiras, também existentes no Quilombo Mocambo. Eles produziram os estênceis e ao final, realizamos uma intervenção com estêncil no antigo prédio do colégio.

## CONCLUSÃO

Os projetos realizados buscaram a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. O projeto das máscaras africanas surgiu do estranhamento de alguns alunos com a estética das mesmas e a necessidade de demonstrar para eles o que as máscaras representavam.

Os alunos puderam aprender sobre as produções artísticas de alguns países da África, já que estudaram as máscaras dos seguintes povos: Fang (Gabão, Guiné e República dos Camarões), Senufo (Costa do Marfim, Mali e Burkina Faso), Punu (Gabão), Pwo Mwana (Angola e República Democrática do Congo), Baluba (República Democrática do Congo), Edo (Nigéria).



**PRODUÇÃO DAS MÁSCARAS**



No segundo projeto, trabalhamos a obra de Carybé e Verger, com o propósito de que os alunos conhecessem e percebessem como várias manifestações culturais afro-brasileiras, existentes pelo país, possuem similaridades com algumas das expressões presentes na comunidade. Em ambos os projetos, objetivamos o enaltecimento da identidade dos alunos quilombolas e, da parte dos demais alunos, o entendimento da importância da história e cultura quilombola e afro-brasileira em nível local, regional e nacional.



**RECORTANDO O ESTÊNCIL PARA  
A INTERVENÇÃO.**

Essas experiências foram possíveis em razão de que “quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar junto uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade.” (HOOKS, 2020, p. 36).

Os tempos atuais nos mostram a urgência de que a luta antirracista permeie todos os âmbitos sociais e assim possamos ter transformações para as populações que sofrem com o racismo estrutural. A escola não pode ficar fora desse processo emancipatório, pois como disse John Dewey “a democracia deve renascer a cada geração, e a educação é sua parceira”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (org.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2009.

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

CARVALHO, Maria Letícia de Alvarenga. Quilombo de Mocambo. Belo Horizonte: FAFICH, 2016.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

MEC; SECADI. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. In: SESC, Departamento Nacional. Culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

**ARTE E VIDA:**  
EXPERIÊNCIAS  
RADICAIS DE  
ALTERIDADE



# SERVIR OU MORRER

RAPHAEL CRUZ



**P**odemos ter como um fio condutor de raciocínio, uma análise de três tópicos as discussões levantadas do meu ponto de vista, na vídeo-performance “Servir ou Morrer”.

**POR QUE SOMENTE OS POBRES  
SÃO ENVIADOS ÀS GUERRAS?**

**LUCRO DA GUERRA**

**OS BENEFÍCIOS DA GUERRA  
PARA A ALTA CLASSE.**

A Partir de um desconforto ao conversar com um amigo, quando ele me diz o valor das armas e das balas que circulam no nosso território, eu nunca tinha tido acesso a esses números e fiquei pasmo.

Comecei querer saber mais, por indignação, e conversando com outros amigos e conhecidos, fiquei sabendo também quais são as organizações que trazem essas armas e munições para a favela, além das cargas de drogas que são vendidas ali.

Eu, na verdade, sempre soube que eram os próprios policiais que faziam essa ponte, trazendo de fora do Brasil ou capturando armas de outras favelas em operações, fazendo o reparo delas e vendendo para outras favelas, movimentando o dinheiro.

Resolvi marcar com riscos na parede do meu quarto, toda vez que ouvia tiro em operações e logo minha parede ficou lotada de traços, totalizando 293 tiros em três meses.

A ideia da performance veio, analisando meu banco de áudios de uma pesquisa onde eu gravo cenas comuns a pessoas parecidas comigo. Cenas delicadas que são extremamente perigosas a serem registradas por vídeo. Resolvi registrar por áudio.

Entre elas tem gravações de abordagens policiais mal sucedidas, discussões raciais no metrô e trocas de tiro concentradas na frente da minha casa.

Resolvi pegar a gravação de uma operação policial para trazer essa contagem financeira da guerra e mostrar como a questão de servir ou morrer funciona na minha cabeça.

As guerras são mais comuns a cada ano que passa no Rio de Janeiro e, na minha visão, temos novas atualizações para que isso se determine como uma ferramenta de colonização mais eficaz, que mina de dentro pra fora o único organismo que pode se levantar contra o sistema e tem todas as razões legítimas para se rebelar, razões contemporâneas e históricas rumo à uma revolução de fato.

Sempre que pensamos em algum tipo de rejunte para tapar os buracos do sistema no nosso território, essa manobra acaba sendo somada para o bem da cidade como um todo. Temos o mototáxi como exemplo, a cultura do funk, entre outras coisas. A favela pensa a cidade como próprio corpo, mesmo que a cidade não veja a favela da mesma forma.

Isso implica nas bases tradicionais das ferramentas coloniais, gerando desconforto. Onde mais independências surgem com nossos próprios negócios sendo criados, automaticamente isso gera um grande desfalque para as altas classes que dependem, de alguma forma, do nosso trabalho e mão de obra, inclusive o desfalque de contingente do tráfico de drogas, quando se cria empregos dentro do território, fortalecendo a economia local. É absolutamente visível que se em um mês, todas as favelas entrarem em greve, a cidade toda para. Morre sufocada por necessitarem do braço colonizador. Não sabem lidar com imprevistos e usar a criatividade, mãos de obras como porteiros, seguranças, motoristas, vendedores, camareiras, empregadas, *office boys*, incluindo policiais etc.

Sabemos que a polícia militar brasileira foi criada na época escravocrata, com o intuito de proteger a família real, suas terras e as terras dos portugueses, precavendo algum tipo de revolta das pessoas escravizadas.

Desde o começo, o corpo da polícia militar se divide teoricamente em corporativo (as pessoas que ficam dentro da delegacia organizando as ações) e o corpo que vai pra rua (resolver problemas, ficar de guarda, proteger os bens etc.). Até hoje é claro a diferença de perfis, o corporativo temos homens brancos e na rua temos a maioria homens pretos.

Na época da guarda real, os homens da rua eram os capitães do mato, escravizados que se prestavam ao papel de policiar outros escravizados em troca de algum tipo de regalia ou liberdade para si e sua família.

Hoje, se mantém claramente esse mesmo padrão da corporação, colocam pessoas pobres dando uma falsa sensação de bem estar contra outros pobres. De forma brutal temos um moinho de moer pobre que não para, com apenas um intuito: fazer a manutenção das ferramentas coloniais.

Por que os presidentes não vão para a guerra? Por que os governadores não vão pra guerra? Por que os prefeitos não vão pra guerra? Por que sempre os pobres são enviados para a guerra?

Uma das respostas é porque a guerra não pode acabar.



Se a guerra contra às drogas vale dinheiro para a alta classe, não faz sentido eles pararem, já que quem é mais afetado são os pobres com suas vidas.

Hoje em dia, na favela onde resido, em uma caminhada curta da minha casa até onde costumo lanchar, eu vejo, no mínimo, 10 armas de grosso calibre. Cada arma dessa, custa em torno de 30 a 80 mil reais, com suas munições que variam de 20 a 40 reais por cada bala.

É mais do que esclarecido que quem sustenta o tráfico, fazendo as pontes de armas e drogas é a própria polícia que sempre foi o braço do sistema e que também tem seus armamentos de grosso calibre com suas balas superfaturadas. Trabalhando em péssimos estados, estruturas sucateadas, sem preparo psicológico e uma forte lavagem cerebral sobre as questões sociais.

Em um simples dia de operação, em uma favela do Rio, é possível escutar mais de 20 fuzis diferentes abrindo fogo uns contra os outros, saldos em mortos e saldos em dinheiro.

Como exemplo, temos uma das maiores empreitadas contra o crime e o tráfico de drogas nas favelas, chamada de intervenção militar, em 2017. Tem o relatório que mostra que só foi utilizada uma pequena parte (6%) do R\$ 1,2 bilhão disponível para o Gabinete da Intervenção Federal.

O conjunto dos contratos empenhados, ou seja, planejados, soma 60% desses recursos. As operações realizadas pelas Forças Armadas custaram outros R\$82 milhões e foram financiadas pelo Ministério da Defesa por meio de GLOs (Garantia de Lei e Ordem) entre fevereiro e setembro.

**“Em um simples dia de operação, em uma favela do Rio, é possível escutar mais de 20 fuzis diferentes abrindo fogo uns contra os outros, saldos em mortos e saldos em dinheiro.”**

No complexo da maré, hoje, estima-se ter cerca de 300 a 600 fuzis, juntando uma quantia que pode chegar até R\$48 milhões, só em armamento gerado para o próprio sistema.

Sendo assim, a favela e quem vive nela ainda serve ao estado sua parcela de colonialismo, diariamente.

As vidas que se perdem são engrenagens para que os pobres se odeiem mais e garantir a guerra acontecendo, pelos próximos anos.

Na performance é levantado a questão financeira em apenas um dia de operação, com um saldo de aproximadamente R\$ 800.000,00 reais.

É feito uma contagem com riscos pretos, a partir de quantos tiros são escutados durante a operação policial que está em curso, fazendo uma contagem direta onde levanta um faturamento dos saldos em tempo real. Saldos esses que retornam aos cofres da máfia do próprio sistema, através do mercado de armas e drogas.

Uma das questões principais da performance é sobre o fim do tráfico de drogas na favela, que é mais simples do que se parece, fácil e descomplicado se configurar de vez o tráfico de drogas em todas as favelas. Apenas não querem por motivos coloniais e os mesmos de 400 anos atrás. Enquanto tiver guerra, fica mais fácil manipular a população das favelas.

Outra questão levantada é sobre a relação da morte e serventia.

Todo morador de favela não tem saída e, de fato, a maioria não queria viver sob o controle de facções criminosas, em meio a guerras sem sentido que nunca tiveram um resultado positivo, mas devido às táticas eficazes e bem executadas do sistema, não temos saída a não servir ou morrer.

Como citado antes, temos como exemplo as intervenções militares e as UPPs que não tiveram absolutamente 1 resultado positivo.

Se levantar contra esse fluxo colonial nos deixam desamparados por todos os lados, sem perspectiva de mudança tendo a única certeza sendo a morte. A não ser que você baixe a cabeça e siga sua vida servindo ao sistema tudo que eles precisarem: mão de obra para suas engrenagens de enriquecimento.

Na performance é relacionado o Servir com carreiras de cocaína, por ser a droga mais usada pela população de classe alta no mundo, onde é sustentado pelos altos lucros das guerras das favelas.

O personagem ali é um trabalhador comum que tem seu emprego fora da favela, tendo que estar servindo a alta classe por apenas não querer estar morto.

O ato de servir carreiras de cocaína deixa claro qual lado se encontram as classes. Precisamos passar por tudo isso, quietos, para que os ricos continuem suas vidas, e nós continuemos vivos, servindo e fazendo o mecanismo colonial girar.

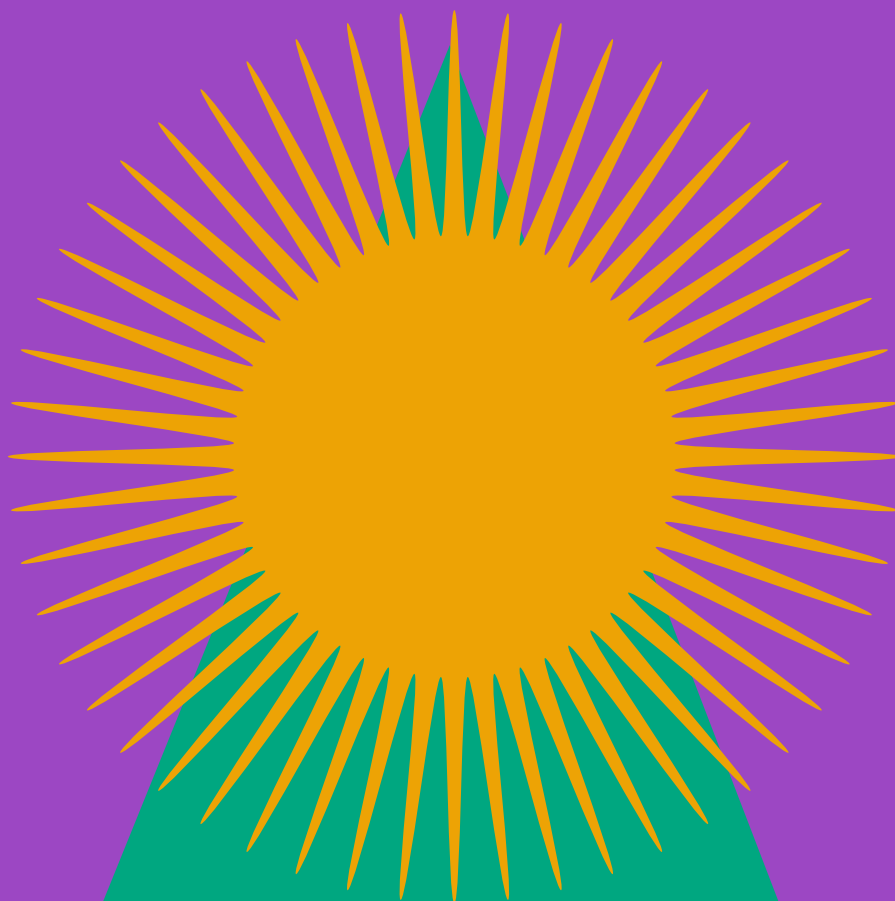
Os benefícios da guerra só contemplam a alta classe, mantendo seu bem-estar e perpetuando aos favelados a necessidade de aceitar subempregos importantes para que os ricos continuem multiplicando os seus bens financeiros de forma fácil.

A performance deixa explícito a questão que só a alta classe pode resolver, causar incômodo, expondo o mais comum serviço prestado por nós favelados e mostrar que, sim, nós também queremos paz, uma paz que não depende da gente, depende do rico querer abrir mão de parte dos seus bens, para quem realmente construiu o Brasil poder usufruir de humanização comum.

Em um pensamento utópico de que a arte pode tocar a consciência da alta classe para problemas estruturais, a vídeo performance se junta com milhares de outros trabalhos de artistas que pautam esse mesmo tipo de assunto, que a burguesia faz questão de aplaudir e fingir que não vê.

Optando por uma comunicação mais incisiva, causando desconforto, pode ser que exista reflexos positivos, pelo menos no meio da arte, onde se encontra parte da elite brasileira, financeira e filosófica.

Enquanto isso, passamos a vida servindo, esperando a boa vontade da elite abrir mão dos bens para não termos apenas, como opção contrária, a morte, o que é mais natural do que qualquer coisa no nosso país.



# COMUNICAÇÃO, COTIDIANO E OUTRAS VOZES

NAINE TERENA DE JESUS

**P**articipar da Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais é uma oportunidade que nos possibilita dialogar com pessoas que podem estar um pouco mais longe de mim neste momento, mas talvez não tão distante da minha forma de atuação e por isso agradeço a oportunidade. Esse tipo de contato, que tem sido proposto durante esse ano de pandemia, realizado pelas plataformas online, tem estabelecido elos importantes, conectando-nos a universos que talvez, não conseguiríamos adentrar. Seja por conta da logística, seja devido às distâncias geográficas.

É importante dizer isso e frisar que o público deste evento é um público especial, formado em sua grande parte, por pessoas adultas envolvidas com a educação formal. Esse foi um eixo interessante para embasar minha fala que, nos últimos anos, tem se pautado justamente no atendimento deste público.

Trabalhar com pessoas adultas em diversos ambientes e em qualquer lugar do país e do mundo, tem sido um objetivo muito claro na minha trajetória enquanto arte-educadora e comunicóloga.

Acredito na possibilidade de abrir diálogos sobre outras vidas, outras filosofias, outras presenças com os adultos, principalmente quando se trata da questão indígena que é tão distante de muitas das pessoas do nosso país, seja pela localização geográfica, seja pela carência de informações reais acerca desses povos.

É preciso sempre lembrar que o que estudamos nas escolas, vemos na mídia convencional e até dentro de casa, nos trazem a imagem de uma presença indígena estereotipada, quando não, a invisibilidade.

Eu estou em Cuiabá, Mato Grosso, mas tenho uma conexão com Mato Grosso do Sul, onde mora minha família materna e posso dizer que Mato Grosso do Sul tem uma realidade muito dura para os vários povos indígenas, devido ao racismo vivido e pelas questões que envolvem a posse de terra e tudo que está ligado ao ser indígena. Enquanto educadora e uma artista-educadora, acredito neste caminho de fazer essa conexão com pessoas em todos os locais possíveis.

Para este texto, busco contemplar minhas reflexões em blocos temáticos que envolvem a comunicação, as artes, a educação. Por isso o texto está, de certa maneira, fragmentado, porém, nos trazendo um pouco do que posso contribuir para a temática, a partir da experiência vivida.

Nos dias de hoje, vemos o acesso aos meios de comunicação, por parte dos indígenas, como uma entrada para fortalecer o diálogo com o mundo externo às aldeias. Por outro lado, sabemos que as pessoas que têm um

conhecimento, uma sabedoria ancestral e que estão dentro das aldeias, sem a visibilidade do mundo midiático, muitas vezes não são reconhecidas e conhecidas do lado de fora das aldeias. Passam por situações diárias de desprezo, oriundas das pessoas que estão em seu entorno, geralmente nas cidades mais próximas às terras indígenas.

Neste ano, eu aceitei um desafio muito bom e difícil, que era ministrar uma disciplina relacionada às relações étnico-raciais na faculdade onde trabalho. Busquei entender a importância de se levar um pensamento contra colonial para futuros psicólogos, visto que é um grupo que tem uma literatura baseada no conhecimento ocidental para suas práticas. Acredito que muitos traumas e violências vividas pelos povos indígenas e negros, podem ser melhor visualizadas num processo de entendimento de experiências vividas, e todo profissional precisa também entender tais processos para uma atuação efetiva.

Nesta turma, fizemos uma conversa muito legal com a artista, mato-grossense, Paty Wolf, que é gestora de um espaço cultural de Cuiabá, que se chama “Casa das pretas”. O espaço recém-inaugurado é um local de mobilização e ação voltado para mulheres negras, no intuito de lhes oferecer oportunidade de aprendizado em várias áreas, para que consigam se colocar dentro do mercado de trabalho, assim como apoiar a autoestima e a ruptura com alguns paradigmas, postos às mulheres negras.

Nessa mesma conversa, tivemos a presença de Dineva Kayabi, uma mulher indígena do povo Kayabi. Educadora, Dineva é uma figura importante na interlocução das mulheres indígenas desse estado, com diversas instâncias para a conquista de direitos indígenas em Mato Grosso. Dineva mora na região noroeste do estado e, nesta conversa, nos apresentou a situação da região em que ela vive. Esta conversa aconteceu através da plataforma virtual, onde alunos e convidadas puderam trocar informações e reconhecer as diferentes demandas, em especial as que se relacionam às mulheres.

Assim como nesta sala de aula, desejo que temas relacionados tanto aos povos indígenas quanto ao povo negro sejam mais pautados. não apenas nas licenciaturas, mas nas artes, na medicina, na arquitetura e em toda e qualquer área de conhecimento.

É preciso entender esses outros: essas outras culturas, essas outras formas de ver a vida, de viver a vida. Isso pode evitar muitos dos momentos em que nós estamos sendo massacrados. É a pior das constatações, que nos levam a verificar que cada vez mais, as violências vêm sendo naturalizadas.

Essas violências têm enchido as nossas telas de uma maneira aberta, sem constrangimentos e isso é muito preocupante pois denota uma falta de humanidade com relação ao outro ou ao que o outro é dentro de um contexto de vida coletiva. Tratar de maneira supérflua os diversos crimes, considerar vitimismo e fazer outras alusões aos atos violentos que temos visto cotidianamente tem que ser um alerta para nos fazer repensar o nosso senso de humanidade, de povo, de nação, de dignidade.

Enquanto educadora, pude comunicar na sala de aula a partir de autores indígenas, essas outras formas de ver o mundo, que carecem ser respeitadas. Essas produções existem para serem contempladas, inseridas, lidas, prestigiadas, debatidas. Cada vez mais tento fazer com que as pessoas leiam, escutem e vejam pessoas que não são as pessoas das literaturas que a gente vai encontrar com mais frequência dentro das universidades.

É preciso conhecer outros axiomas, a partir da fala desses pensadores contra coloniais.

No campo das conexões artísticas, tenho acreditado em atividades práticas e executado aquelas que estão mais próximas da encenação, onde movimentar o corpo dos participantes tornou-se uma ferramenta para problematizar o corpo do outro. Os exercícios que tenho feito buscam uma potência que o texto lido talvez não possa transmitir, de maneira como a força energética do corpo em movimento transmite.

Como exemplo, apresento o vídeo produzido durante uma oficina para profissionais do audiovisual e artes ciências, onde o foco era pensar o corpo indígena em cena. A experimentação movimentou o corpo do próprio aluno e suas construções cotidianas, para se pensar que o corpo indígena, também, mantém diversos registros de um cotidiano/ritual próprio.

O fio condutor deste experimento abordava a questão da presença de um corpo indígena em cena. Aqui posso indagar, qual cena estamos falando? A cena contemporânea ou a cena de um passado colonizado? Questiono também, por que o nosso corpo incomoda tanto ou por que, muitas pessoas não gostam de ver e saber que a gente existe?



Solicitei que os participantes dançassem a música que gostavam, com a roupa que achavam mais agradável e confortável. Posteriormente, troquei a música por uma canção feita pelo movimento indígena, “apaguei” a identidade dos participantes e deixei que dançassem ao som da música que tinha a referência à questão indígena. Apresentei o resultado e debatemos sobre nossas impressões.<sup>8</sup>

Quando a gente começa a fazer um pouquinho, esse trabalho de entender o corpo e toda a existência que o compõe, começamos também a repensar nossa postura dentro dessa estrutura societária, dentro da nossa comunidade, dentro da nossa escola.

As posturas tendem a mudar, quando se reconhece as diferenças. Nós, enquanto educadores, estamos dentro das escolas conduzindo temáticas importantes. É preciso que o educador saiba conduzir uma conversa sobre as diversidades com seus alunos, principalmente se este outro estiver no convívio escolar. Saber abordar as histórias que todas essas pessoas trazem e reconhecer que as histórias que carrego também são de suma importância.

Outra abordagem do campo das artes que quero citar é a ativação feita pelo Jaider Esbel Daiara Tukano na Pinacoteca de São Paulo, como parte da programação da exposição “Véxoa - nós sabemos”. Os artistas caminharam pelo espaço do museu, entoando cantos. Um momento que se mostrou muito significativo, foi quando os dois se colocaram em frente à uma obra da Tarsila do Amaral (O Abaporu).

Este é um gesto simbólico e muito importante para se pensar a construção da história da arte no Brasil e a presença/ausência do indígena neste contexto.

Estar perto do Abaporu, foi uma forma de problematizar a linha do tempo da história da arte, que diga-se de passagem não tem representatividade indígena como agentes criadores, mas sim como inspiração ou ainda representados pelas mãos de artistas não indígenas.

O que se espera é que a história da arte seja reescrita através de ações como essa, onde os artistas indígenas estão compondo uma exposição coletiva, com obras produzidas por eles mesmos, para representar todo o universo simbólico que os pertence.

---

8 O vídeo pode ser visualizado em <https://www.youtube.com/watch?v=9myr5xburls>.

Tenho pensado bastante, enquanto pesquisadora, que é preciso falar para uma audiência mais ampla, para as multidões. Precisamos falar para além dos nossos ouvintes cotidianos. Para além dos nossos apoiadores ou das pessoas que têm interesse nas temáticas que estamos abordando no dia a dia.

Se faz necessário romper com isso que chamamos de bolha e falar com outras pessoas que não são as pessoas que estão próximas da gente, por alguma empatia.

Temos que alcançar o maior número de pessoas que não estão informadas, de maneira correta, sobre as questões que envolvem as minorias. É importante chegar, inclusive, naqueles que fazem parte dessas minorias, mas que tem seus aparelhos celulares abarrotados de *fake news* todos os dias. As correntes de desinformação têm se mostrado rápidas e potentes. Nesse sentido, carece de levar os pensamentos diversos, essa outra existência para realizar um fluxo de informação real e honesta.

É preciso fazer a lista de autores, personalidades, opções de reconhecimento das atuações e desmistificar imagens e narrativas destruidoras, acerca dos povos indígenas e demais “subalternos”.

Ocupar espaços midiáticos também tem sido uma boa estratégia, inclusive, considerando o espaço da internet como um local de difusão de pensamentos. Se antes, os grandes veículos de massa dominavam totalmente a circulação de informações, hoje, vemos o advento dos grupos alternativos e da contra informação no ambiente virtual. Com relação ao movimento indígena, vimos multiplicar a quantidade de grupos organizados de comunicação, assim como de jovens que, de maneira individual, têm arrastado uma multidão de seguidores atentos em ouvir o que trazem como temáticas para suas aparições midiáticas.

Quando se fala em racismo, se faz comumente a conexão à questão negra. Porém, o racismo contra indígenas é uma marca muito forte desde o contato com os colonizadores. As brincadeiras constrangedoras usando a imagem dos povos indígenas são mais comuns do que se imagina. Temos regiões do país que, ainda hoje, indivíduos indígenas são chamados pejorativamente de “bugres”. Uma situação de desprezo à identidade e às características físicas apresentadas pelos indígenas. “Bugraiada” é um termo muito comum, quando se quer remeter às comunidades e suas particularidades.

Um exemplo do mau uso das redes sociais, no que diz respeito às relações étnico raciais e desrespeito cultural, pode ser observado na rede social *Facebook*, neste segundo semestre de 2020. Além de ter sido uma ofensa à figura de uma liderança indígena tradicional, agrediu pessoas acometidas pela covid-19, assim como pessoas idosas, grupo de risco nesta pandemia. Circulou no *Facebook* uma imagem do Cacique Raoni Metuktire, acometido pela covid-19, onde uma mão próxima a seu rosto, portando um cd, era seguida da seguinte frase: atualizando dados. Esse tipo de brincadeira aumenta o preconceito já existente contra os povos indígenas. Este não é o único “meme” que circula na internet, pois muitos outros podem ser observados, sempre focando nos estereótipos, características físicas ou situação sócio-econômica dos indivíduos indígenas. Vemos muito as “brincadeiras” com indígenas sobre a posse de caminhonetes, telefone celular e outros aparatos, como se esses não pertencessem ao universo indígena, e fosse proibido a eles manter esses bens, pois seria uma marca da perda identitária cultural.

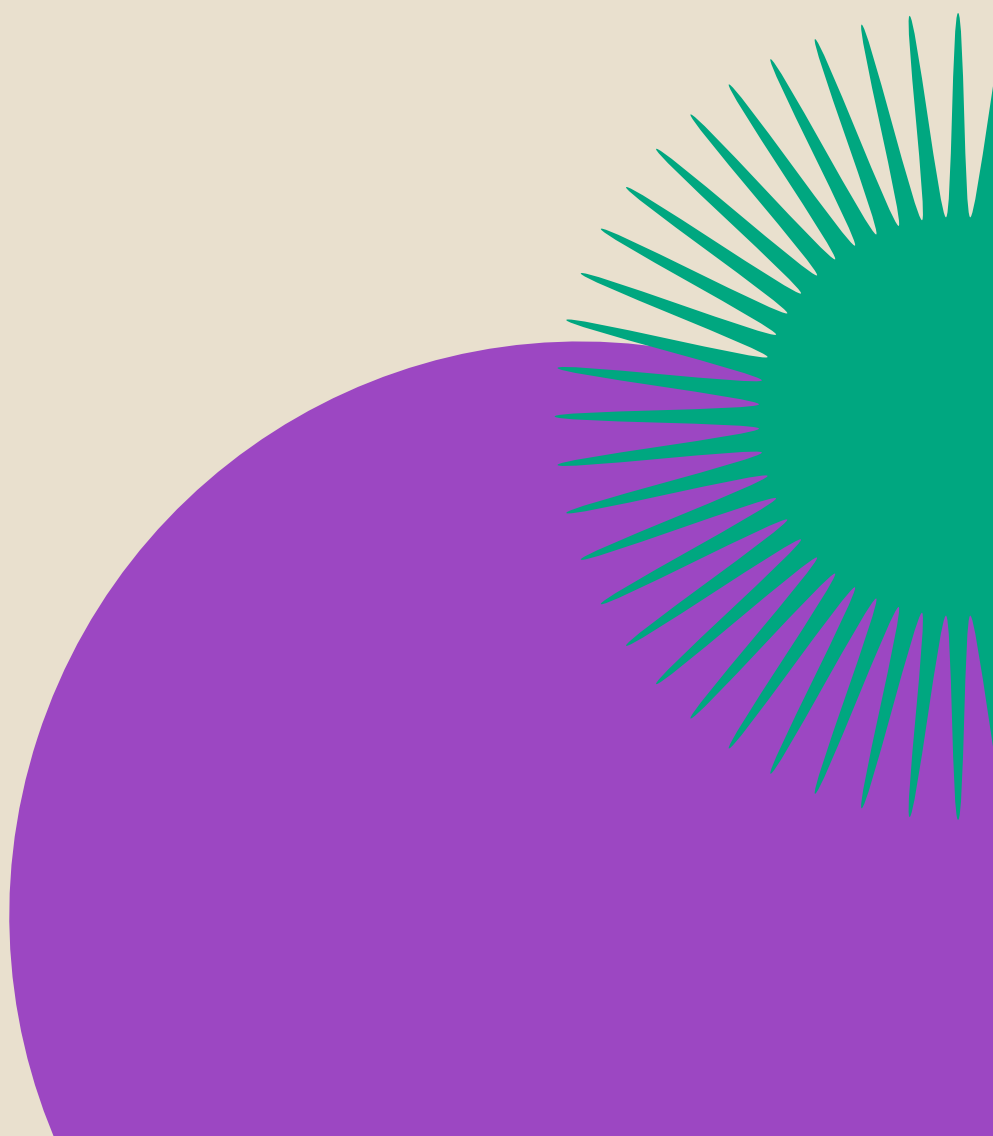
Encerrando, então, este texto, que traz algumas demarcações temáticas, é preciso salientar uma questão importantíssima para os povos indígenas. É recorrente ouvir dizer que os povos indígenas são povos do passado. Temos reforçado a fala de que não somos povos do passado, mas sim povos que têm passado. A manutenção desse passado, nos dias de hoje, tem perpassado pelo domínio de ferramentas não indígenas, para registro e propagação dessa memória ancestral. Seja na exposição “Véxoa”, onde os artistas indígenas utilizam suportes variados, seja na produção dos livros impressos na “pele de papel” (como escreveu Davi Kopenawa em *A queda do céu*), seja na produção audiovisual como tem feito a rádio Yandê e outros veículos de comunicação conduzidos por indígenas.

A menção e o reconhecimento desse passado é um dos elementos fortes que sustentam a existência de ser indígena. Em “Véxoa”, tenho dito que a arte indígena contemporânea existe porque existem as produções consideradas artefatos ou utensílios de uso cotidiano, que desde sempre foram produzidas, mas nem sempre reconhecidas em suas estéticas, enquanto produto de grande valor artístico e de memória indígena.

Este, talvez, seja um dos objetivos que moveram Jaider Esbell e Daiara Tukano a se inclinarem frente às máscaras do povo Waurá, que estão na sala central da exposição “Véxoa”. Artistas contemporâneos fazem uma reverência ao que de mais arrojado existe em termos de conhecimento cosmológico e materialização desse universo.

É preciso que o povo brasileiro tenha, também, a noção da importância de se ter um passado. Que todo indivíduo não se esqueça de suas origens, dos laços familiares, dos rituais cotidianos, que por muitas vezes é massacrado, sacrificado pela corrida insana pela sobrevivência.

Talvez este momento de pandemia possa ser o momento crucial para se fazer esse reconhecimento nas marcas, no corpo, na memória individual e coletiva. A consciência que talvez inspirara uma inteligência coletiva, capaz de fazer com que sejamos um país mais consciente e que respeite os diversos corpos que aqui vivem.



PRO-  
GRA-  
MAÇÃO  
JORNADA  
2020





## SEGUNDA-FEIRA, 23 DE NOVEMBRO

**10H**

**FALA DE ABERTURA COM O  
COORDENADOR DE EDUCAÇÃO  
DO MAR, COM HUGO OLIVEIRA**

**10H10 -10H30**

**DIVULGAÇÃO DA EXPERIÊNCIA  
DE PRODUÇÃO DO E-BOOK  
DA VII JORNADA DE EDUCAÇÃO  
E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
(2019), COM NATÁLIA NICHOLS**

Lançamento do ebook da VII Jornada, realizada em 2019, reunindo os conteúdos e as temáticas que constituíram o encontro

**10H30 ÀS 12H**

**PALESTRA DE ABERTURA:  
“O CORPO COMO CASA”,  
COM TAISA MACHADO E  
UYRA SODOMA / MEDIAÇÃO:  
MARCELO CAMPOS**

**14H ÀS 15H30**

**OFICINA “CORPO FALA” COM  
OS EDUCADORES DO MAR,  
COM FERNANDO PORTO  
E MARIANA GON**

**16H ÀS 17H**

**PERFORMANCE “SERVIR OU  
MORRER” - RAPHAEL CRUZ**



## TERÇA-FEIRA, 24 DE NOVEMBRO

### 10H ÀS 12H TERRITÓRIOS E ESPAÇOS CULTURAIS

**CULTIVAR-SE, COM NIARA DO SOL  
E GEANCARLOS BARBOSA**

**DE IMPÉRIOS AFRICANOS AO RIO DE JANEIRO: REFLEXÕES  
BRINCANTES, COM MARIA RITA VALENTIM E GABRIELA CYRNE**

**VALONGO, CAIS DE IDEIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
PATRIMONIAL EM UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA. COM JÉSSICA  
HIPÓLITO E LUÍS ARAÚJO**

**MÃOS QUE FALAM E BORDAM - ENSINO DA CULTURA AFRO-  
BRASILEIRA PARA SURDOS ATRAVÉS DO BORDADO COM ELAINE  
JANSEN PEREIRA**

**CARTOGRAFIAS E NARRATIVAS DA PRESENÇA NEGRA NA CIDADE  
COM GABRIELA LEANDRO PEREIRA. CO-AUTORAS: THALIA SANTOS  
SILVA; SOFIA DE CARVALHO COSTA E LIMA**

### 13H ÀS 14H30 MULTIDISCIPLINARIDADES E COMUNIDADE ESCOLAR

**QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM CANTO:  
DESESTABILIZANDO PADRÕES RACISTAS DE BELEZA, COM ÉRIKA  
COACHMAN, GILBERTO DA HORA, IZABELLE FERNANDES, MARIA  
ALICE SENA, SILVIA VELASCO, MAKSIN OLIVEIRA (CAP-UFRJ)**

**NEAB - SANKOFA NO MAR: PROTAGONISMO DA JUVENTUDE  
NEGRA, COM JANETE SANTOS RIBEIRO, LARISSA LOPES CÂNDIDO**



**AFROPOP - CULTURA E RESISTÊNCIA - A EXPERIÊNCIA DE UMA DISCIPLINA ELETIVA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO CURRÍCULO ESCOLAR**, COM KARLA MONTEIRO PARANHOS - TRABALHANDO A ÁFRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS - LUIZA MANDELA SILVA SOARES

## 14H30 ÀS 16H IMAGINÁRIOS E LINGUAGENS

**ENEGRECENDO O IMAGINÁRIO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO LITERÁRIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA AUTOESTIMA DO ALUNO NEGRO**, COM HELOISA DE SOUZA.

**UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ARTE**, COM WENDEL SALVADOR SANTOS, PABLO ENRIQUE ABRAHAM ZUNINO

**PASSINHO BRABO: SUPERANDO DESAFIOS PANDÊMICOS ATRAVÉS DA MEMÓRIA EM CORDEL DE MANGUINHOS**, COM MARCO AURÉLIO DA CONCEIÇÃO CORREA

**NÚCLEO DE ESTUDOS E EXTENSÃO EM GRAFIA E HERANÇA AFRICANA**, COM NEGHA UFRJ - BRENDA MEL COSMO DE CASTRO, DANDARA AUGUSTO DOS SANTOS E GABRIELLE BRAZ SANTOS BRANDÃO

## 16H10 ÀS 18H

**MESA “EDUCAÇÃO, MÍDIAS E PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO”** - RENATO NOGUERA - UFRRJ, JANAÍNA DE AZEVEDO CORENZA - IFRJ E NAINÉ TERENA PUC/SP MEDIAÇÃO: HUGO OLIVEIRA







## QUARTA-FEIRA, 25 DE NOVEMBRO

10H ÀS 13H

OFICINA “BELL HOOKS,  
UMA TEÓRICA DO PORVIR:  
AS PERSPECTIVAS DE SEU  
PENSAMENTO”, COM LUANA  
LUNA (IFRJ), VINÍCIUS DA SILVA  
(IFRJ) E MATHEUS IVAN (UFAL)



14H ÀS 16H

OFICINA “O CORPO NEGRO”,  
COM VALÉRIA MONÃ

16H ÀS 18H

OFICINA “AFROFUTURISMO”  
COM MORENA MARIAH

18H10 ÀS 19H10

CONFERÊNCIA FINAL  
“PEDAGOGIA ECO-ANCESTRAL  
E NÓS: NA FLUIDEZ DA ÁGUA  
DO MAR TUDO O QUE É, TUDO  
O QUE FOI E TUDO QUE SERÁ”,  
COM KIUSAM DE OLIVEIRA



# CRÉDITOS



## CRÉDITOS

### ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI)

#### MUSEU DE ARTE DO RIO

**Mariano Jabonero**  
Secretário-Geral da OEI

**Raphael Callou**  
Diretor e Chefe da Representação da OEI no Brasil

**Sandra Sérgio**  
Diretora Executiva do MAR

Coordenadora Nacional de Projetos Especiais da OEI no Brasil

**Amira Lizarazo**  
Coordenadora Nacional de Administração e Finanças

**Rodrigo Rossi**  
Coordenador Nacional de Cooperação e Desenvolvimento

**Luiz José da Silva**  
Gerente Nacional de Administração

**Telma Teixeira**  
Gerente Nacional de Implementação

**Lícia Moura**  
Gerente Nacional de Desenvolvimento

**Fábio Ferreira Mendes**  
Gerente Nacional de Tecnologia

**Alexandro Lima**  
Coordenador-Geral de Administração

**Marcelo Campos**  
Curador Chefe

**Amanda Bonan**  
Gerente de Curadoria

**Andrea Zabrieszach dos Santos**  
Gerente de Museologia

**Gisele de Paula**  
Gerente de Operações e Patrimônio

**Jaqueline Roversi**  
Gerente de Eventos

**Marcelo Henrique Andrade**  
Gerente de Comunicação

**Matheus Silva**  
Gerente de Planejamento e Projetos

**Patrícia Dias**  
Gerente de Educação e Escola do Olhar

**Renata Monteiro**  
Gerente de Relações Institucionais

**Stella Paiva**  
Gerente de Produção

**Aline Houston**  
Analista de Projetos

**Alverindo Borges**  
Oficial de Manutenção Hidráulica

**Amanda Minguta**  
Assistente Administrativa

## CRÉDITOS

### **Andressa Oliveira**

Assistente  
Administrativa da  
Escola do Olhar

### **Bruna Nicolau**

Museóloga

### **Caroline Silva**

Assistente de  
Infraestruturas e  
Sistemas

### **Cayo Lima**

Assistente  
administrativo

### **Fernando Porto**

Educador Pleno

### **Guilherme Marins**

Educador

### **Josecleiton dos Santos**

Oficial de  
Manutenção Elétrica

### **Juliana Duarte**

Assessora de  
Imprensa

### **Karen Merlim**

Bibliotecária

### **Keith Soares**

Analista  
Administrativa

### **Letícia Julião**

Educadora

### **Marcos Inácio Meirelles**

Supervisor de  
Montagem

### **Maria Rita Valentim**

Analista de Educação

### **Priscila Zurita**

Assistente de  
Museologia

### **Priscilla Souza**

Educadora de  
Projetos

### **Renato Dias**

Montador

### **Rosinaldo José de Oliveira**

Oficial de  
Manutenção  
Hidráulica

### **Tatiana Paz**

Educadora

### **Yago Feitosa**

Educador de Projetos

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

### **Luiz Chrysostomo**

Presidente

### **CONSELHEIROS**

José Roberto  
Marinho, Geny  
Nissenbaum, Marcus  
Faustini, Luiz Paulo  
Montenegro, Marcelo  
Calero, Paulo  
Niemeyer Filho, Pedro  
Buarque de Holanda,  
Ronaldo Munck

## **INSTITUTO ODEON**

Correalização

### **Diretor Artístico**

Carlos Gradim

### **Diretora de Operações e Finanças**

Roberta Kfuri

### **Equipe Técnica**

Douglas Bastos,  
Leandro Moraes,  
Raphaela Machado,  
Thaynara Rosa, Alice  
Corrêa, Waleska  
Oliveira, Renato  
Alexandre



## CRÉDITOS

### CONSELHO DO INSTITUTO ODEON

#### **Presidente**

Bruno Pereira

Emilia Paiva, Adriana  
Karla Rodrigues,  
Tatyana Rubim,  
Renata Salles,  
Ingrid Mello, Mônica  
Bernardi

### EBOOK

#### **Organização**

Guilherme Dias  
Natália Nichols  
Priscilla Souza

#### **Projeto Gráfico e Diagramação**

Stephanie Gonçalves

#### **Ensaio Visual**

Stephanie Gonçalves



J82  
2022

8a Jornada de educação e relações étnico-raciais do MAR [recurso eletrônico] / Organizador: Guilherme Dias, Natália Nichols, Priscilla Souza.- Rio de Janeiro: Escola do Olhar, 2022.

224 p.: il. color;

Formato: pdf

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

E-book: modo de acesso World Wide Web

Livro publicado em decorrência da 8a Jornada de educação e relações étnico-raciais do MAR realizada no Museu de Arte do Rio em novembro de 2020.

ISBN 978-65-994602-3-4

1. Educação. 2. Grupos étnicos - Brasil. 3. Cultura Afro-brasileira. I.Dias, Guilherme. II. Nichols, Natália. III. Souza, Priscilla. IV. Museu de Arte do Rio. V. Instituto Odeon. VI. Organização dos Estados Ibero-americanos.

CDU 37:39

CDD 370.11

Bibliotecária: Karen Merlim - CRB-7 /7101



MUSEU DE ARTE DO RIO

MANTENEDOR

PATROCÍNIO MASTER

PATROCÍNIO



PATROCÍNIO ESCOLA DO OLHAR



APOIO ESCOLA DO OLHAR

PATROCINADOR DE RECURSOS DE ACESSIBILIDADE



GESTÃO

CORREALIZAÇÃO

APOIO



CONCEPÇÃO E REALIZAÇÃO

REALIZAÇÃO



Fundação Roberto Marinho



CULTURA

SECRETARIA ESPECIAL DA CULTURA

MINISTÉRIO DO TURISMO



PÁTRIA AMADA BRASIL GOVERNO FEDERAL