



MUSEU DE ARTE DO RIO

Criar é um ato de coragem

Registro das IX e X
Jornadas de Educação
e Relações Étnico-Raciais

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



MANTENEDOR



PATROCÍNIO MASTER



PATROCÍNIO



APOIO



PATROCINADOR ESCOLA DO OLHAR



PARCEIRO EDUCACIONAL



PARCEIRO DE MÍDIA



GESTÃO



CORREALIZAÇÃO



APOIO



CONCEPÇÃO E REALIZAÇÃO



REALIZAÇÃO





Criar é um ato de coragem

Registro das IX e X Jornadas de Educação
e Relações Étnico-Raciais

SUMÁRIO

- 007** Nota da instituição | Raphael Callou, Organização dos Estados Iberoamericanos
- 008** Pelos caminhos de uma jornada | Priscilla Souza, Escola do Olhar
- 010** Caros Educadores | Gerência de Educação das Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
- 016** **Uma introdução aos conceitos de Azoilda Trindade**
- 017** Cultivando conhecimentos a partir da Lei 10.639/03
Angela Maria Ramos
- 020** Axé
Ricardo Jaheem
- 022** Cooperativismo
Yago Feitosa
- 023** Musicalidade
Pâmela Carvalho e Rodrigo Maré
- 026** **Experimentações da Educação**
- 027** Abertura
Uma conversa em torno da mácula colonial
no imaginário sobre Educação
Jaqueline Coêlho Santana
- 032** EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS NO CONTEXTO DA LEI 10.639
- 033** Trabalho de Sustentabilidade Social
Andressa Corrêa Carvalho de Oliveira
- 035** Literatura periférica, ou marginal, na EJA
Caroline Rodrigues José de Siqueira Brasil
- 040** Música Corporal no fazer teatral
Chayene Torres de Souza

- 
- 063** Experiências docentes e discentes na construção de uma educação antirracista
Kelly Xavier Madaleny
- 067** Pedagogias de nós e linguagens de si: experimentações com narrativas negras no Ensino Fundamental
Marco Aurélio Correa
- 072** Glossário antirracista - Entender para resistir, ressignificar, reagir e educar para as relações étnico-raciais
Denise Cruz Candido Miranda de Souza, Cristiane Nascimento de Mello Rodrigues, Helena Mayara de Oliveira Costa, Josiele Salgado Moreira, Vanessa Barriolo dos Santos
- 081** Com quantos “passinhos” a favela é valorizada? Práticas de uma professora de Educação Infantil.
Gisele Rosário Reis da Silva
- 087** Diário do estudante: escritas identitárias motivadas pela leitura da obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada”
Maira Ferreira Lima e Monique de Souza Santos
- 091** Produção de mapas como instrumentos de combate ao racismo na Copa do Mundo de Futebol 2022
Luana Nobrega Peres Rodrigues
- 095** Valores civilizatórios afro-brasileiros através da capoeira na Educação Básica
Lucas Henrique Ferreira
- 104** “O Senhor do trem” e a memória viva da Escola de Samba Portela na aplicação da Lei 10.639
Marco Aurélio da Conceição Correa
- 109** A história que queremos saber
Maria Priscila dos Santos de Jesus
- 115** Do real fotográfico à atuação antirracista
Mauro Luís de Macedo da Costa
- 121** As princesas negras que nos inspiram
Gislene Chatack de Paula
- 123** Da minha janela vejo meu bairro, vejo minha história
Natália Saraiva e Márcia Perdigão

- 126** Conhecendo o canto e cantando a sua história: nas águas com a Omi
Rosana Maria Moraes Viana
- 136** Vozes Silenciadas: festival de poesias produzidas pelos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em busca da valorização das próprias identidades
Monique Souza Santos e João Paulo Dias de Araújo
- 142** EXPERIÊNCIAS FORA DA ESCOLA
- 143** Fotografia com celular: uma ferramenta de inclusão
Ana Bia Novais
- 146** Escrevivências nas linhas do desenhar
Andressa Oliveira e Luana Alves
- 149** O despertar das consciências: experiências no debate étnico-racial e antirracista em projetos de educação não formal
Adriano Silva da Rocha e Bernardo de La Vega Vinolo
- 153** **Debates**
- 154** Generificando o homem negro
Henrique Restier da Costa Souza
- 156** O corpo como transformador social - uma intervenção didática para quando a coisa tá preta
Gustavo Cantisani
- 171** **Ensaaios Artísticos**
- 172** Conto "Oxum e a força dos rios
Anne Caroline Assis e Costa
- 175** **Ficha Técnica**

Nota da instituição

O **Museu de Arte do Rio** tem como um de seus grandes diferenciais a integração entre a arte e a educação, aliando um potente programa expositivo às atividades da nossa Escola do Olhar. Entre essas ações de educação, destaca-se a **X Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais**.

Realizada em parceria com a Gerência de Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a edição de 2022 debateu práticas escolares orientadas pelos valores civilizatórios afro-brasileiros, trazendo o estudo e o pensamento da intelectual e educadora negra **Azoilda Trindade**, e fomentou projetos de educação antirracista à luz da **Lei 10.639/2003**, que regulamentou a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileiras no currículo escolar.

Tais reflexões, debates e trocas realizados por professores, educadores, artistas e pesquisadores agora se potencializam com o lançamento deste e-book.

Abordando temas como a territorialidade e a masculinidade negra, a Jornada fortalece a função social do **MAR**, de valorizar a cultura carioca, e revigora a nossa missão de ser um espaço de pertencimento e representatividade.

Boa leitura!

Raphael Callou

Diretor e Chefe da Representação da OEI no Brasil

Pelos caminhos de uma jornada

“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens.”

(Provérbio africano)

Em sua décima edição, a Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais, realizada pela Escola do Olhar junto à Gerência de Educação das Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (CERER/SME-RJ), mergulhou nos estudos de Azoilda Trindade. A educadora identifica os valores civilizatórios afro-brasileiros como fundamentais para a promoção de uma educação direcionada às relações étnico-raciais, baseada no compromisso ético com o cuidado, a atenção e a reafirmação cultural e histórica dos povos africanos e diaspóricos, em contextos escolares e não escolarizados, entre professores, educadores e a comunidade.

Aplicamos tais princípios não só como mote, mas também na forma com que concebemos a Jornada e desenvolvemos essa edição. No trabalho mútuo entre museu e escola, o **comunitarismo** foi a semente deste encontro. A parceria com a CERER-RJ remonta às primeiras edições da Jornada, que sempre contou com a participação constante dos profissionais que hoje compõem a equipe. Em 2021, a partir do interesse mútuo de colaborarmos em uma agenda contínua para professores e com professores no que tange às relações étnico-raciais, firmamos uma parceria, concretizada nesta edição, que tece e amplia nossos repertórios, nossas pesquisas e nossas práticas antirracistas.

Ouso dizer que o conceito de “circularidade” de Azoilda pode ser muito semelhante ao conceito de “mediação cultural” que desenvolvemos na Escola do Olhar. Os dois propõem um trabalho que seja igualmente subjetivo e coletivo. Na ordem do acontecimento – um encontro no preciso tempo-espaço-gentes desse círculo que se formou – essa junção é singularmente coletiva. As particularidades, os sentimentos, as experiências e os afetos que nos trouxeram até esse momento de reunião são mobilizados para construir algo próprio a partir desse encontro, que vai se constituindo de forma processual e circunstancial.

Neste ano, Carolina Maria de Jesus nos interpelou primeiro. Sua história de vida e seus escritos foram a motivação para nos reunirmos e pensarmos em como explorar a exposição “Carolina Maria de Jesus: Um Brasil para os brasileiros” (localizada na Arena Carioca Fernando Torres) na relação entre museu e escola. Muitas singularidades compuseram esse momento. O MAR desenvolveu uma exposição dividida em dois lugares, o centro do Rio e Madureira. Assim, a Escola do Olhar e a GERER expandiram essas relações para os contextos escolares, desenvolvendo uma formação para professores e coordenadores da 5ª Coordenadoria Regional. Nessa formação, foram apresentadas as ações que a Escola do Olhar realiza em seu programa de visitas mediadas e nas ações educativas, e as pesquisas desenvolvidas pelos educadores para a exposição de Carolina. Também foi desenhada, junto aos professores e demais representantes das escolas, uma programação coordenada com base nas demandas e características do território, visando à investigação das similaridades existentes entre o conteúdo da exposição e o currículo escolar, além do cotidiano das escolas, das famílias e do bairro de Madureira. Todavia, apesar dessa ser a palavra formalmente utilizada, a formação não se aplica ao processo de desenvolvimento desse trabalho. Nós, Escola do Olhar, GERER e professores da rede municipal, desenvolvemos, a partir do nosso encontro, uma forma de por em prática esse desejo. Então, pensar o território como um disparador para as conversas entre instituições e entre professores e alunos ganhou relevância incontestada entre todos nós. Essa experiência, inevitavelmente, alimentou a discussão sobre a Jornada, alertando da necessidade de descentralizar o discurso do museu para a vida, do centro para a periferia.

A relação de criação da Jornada também foi informada pelas provocações da artista negra e baiana Goya Lopes, cujas obras estiveram na exposição “Um Defeito de Cor”, em cartaz no MAR entre setembro de 2022 e maio de 2023. A artista narra visualmente, em tecidos, as histórias de referências ancestrais do povo brasileiro durante mais de 500 anos, contando sobre um racismo sistêmico que, citado pela própria artista, posiciona o ato de **“Criar como um ato de coragem”**. Nesse sentido, é intrínseca a relação entre a arte, a educação e a criação corajosa que professores, educadores e educandos praticam cotidianamente.

Em reverência a Carolina, Azoilda e Goya, a Escola do Olhar conduz os passos nessa Jornada. Foi a partir da força dinâmica e da energia vital emanadas por elas que plantamos e colhemos, a muitas mãos, a Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais. Esperamos que esta publicação e todos os atos de coragem aqui relatados inspirem e fortaleçam a energia na jornada de uma educação libertadora.

Boa leitura!

Priscilla Souza
Educadora de Projetos



Caros educadores

Nós, da Gerência de Educação das Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (GERER-SME-RJ), chegamos à X Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais do Museu de Arte do Rio de Janeiro para ampliarmos, coletivamente, as narrativas sobre a educação das relações étnico-raciais. Um exercício inspirado nas obras da artista plástica Goya Lopes, que, mediante suas métricas cotidianas, estimula nossa capacidade criativa a partir das referências afro e indígena, marcantes em suas obras, desnudando o potencial peculiar de criação do povo negro no Brasil. Da mesma forma, fomos instigados pela grandeza intelectual gentil da professora Azoilda Loretto da Trindade, que pensou a educação levando em consideração os valores civilizatórios afro-brasileiros, arrematando a compreensão sobre as artes enquanto ciência peculiar que só apresenta sentido quando em diálogo com as culturas diversas tecidas nos cotidianos.

Pelo segundo ano consecutivo, a Gerência de Relações Étnico-Raciais participa da Jornada, dessa vez de forma mais ativa, construindo esse movimento junto à equipe do MAR, e convidando profissionais da educação carioca a participarem, apresentando suas práticas pedagógicas antirracistas. Com isso, a parceria desenvolvida entre a Escola do Olhar e a GERER possibilitou a consolidação de um movimento demarcatório de nossas emergências, visando à implementação de uma educação para o acolhimento e o respeito às diversidades. Seja por meio dos trejeitos da corporeidade – estimulados pelo som do Quilombo Etu em parceria com o professor Pedro Bárbara; seja pela circularidade dos sambas – ensinados, como nas antigas cozinhas do subúrbio, pelos professores Luan Gustavo e Lorena Anicleto; seja pelas vozes potentes das contadoras de histórias Nara Campos e Renata Francis, que apresentaram a literatura como uma oportunidade para a construção de uma identidade negra positiva.

Não podemos deixar de destacar o papel acolhedor que os encontros presenciais tiveram durante essa Jornada, diante da utilização dos espaços

do MAR, visto que possibilitaram reencontros e ponderações sobre a ocupação epistemológica dos espaços culturais da cidade do Rio de Janeiro. Além disso, pela primeira vez, o desenvolvimento da Jornada ocorreu nas dependências de uma Unidade Escolar da Rede Carioca de Ensino com o mesmo aporte técnico, fazendo com que se entendesse as energias vitais dos espaços escolares. Dessa forma, foi possível que a Região da Grande Madureira, subúrbio da cidade, chegasse firme com seus sujeitos, ocupando a Jornada, produzindo e comprovando a importância da intelectualidade que aflora a partir dos saberes do samba e suas vozes negras, conectadas às produções do passado.

O desafio ainda está na conquista de afirmação perante um cenário que ainda negligencia as produções intelectuais negras. Um movimento que apresenta a veia educadora de todos os territórios da cidade, reafirmando as escolas de samba e os blocos afros da cidade enquanto comunidades educativas.

As comunicações orais, com produções desenvolvidas a partir das práticas pedagógicas de docentes da SME-RJ, exibiram sujeitos que assumem a pesquisa em educação das relações étnico-raciais como um movimento inerente às suas práxis, demarcando um lugar étnico-referenciado no campo da produção dos conhecimentos. Essa dinâmica desafia mais os profissionais da educação a disputarem as narrativas que compõem a produção intelectual, delegando ainda hoje para o lugar de silenciamento a erudição que desenvolve a Educação Básica.

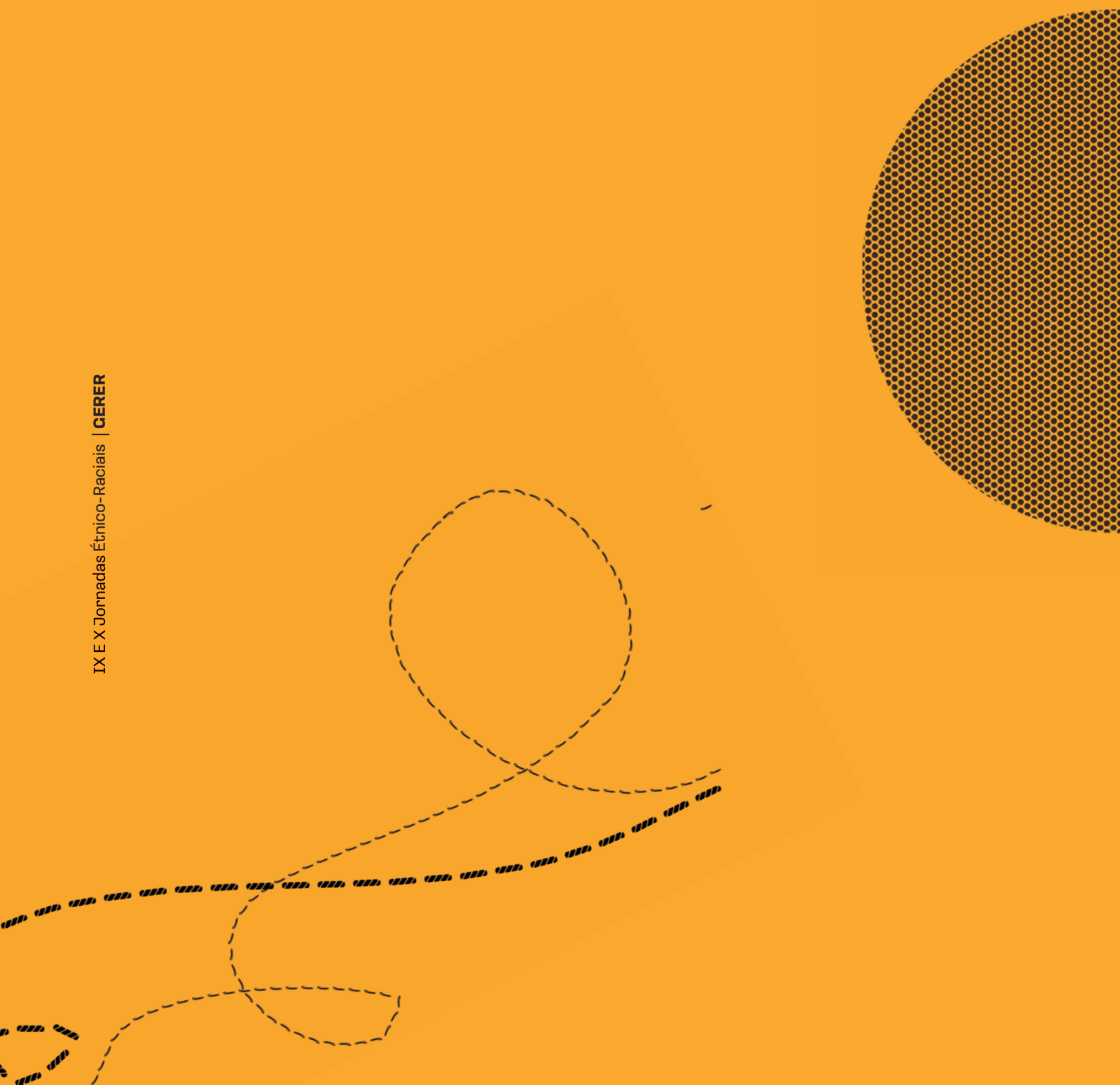
Nesse sentido, a X Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais, projeto desenhado desde 2003 pelo MAR, configurou-se como espaço diferenciado para a troca de saberes, abarcando a produção do conhecimento que ocorre no campo da Educação Básica.

Ousando fugir das narrativas lineares e entendendo que o tempo das experiências vivenciadas nesta Jornada superam o das palavras, destacamos o debate sobre masculinidade e educação de forma ampliada, abraçando todo o público circulante nas dependências do museu. Uma mesa cujo debate foi além dos limites epistêmicos acadêmicos, interpelando o conceito de lugares de fala e ressaltando que a construção do homem negro no cenário social é, acima de tudo, uma experiência costurada pela coletividade.

Por fim, voltemos à mesa de abertura numa tentativa de inverter a ordem das vozes para afirmar a coletividade vivenciada neste encontro. Esta experiência nos ensinou que as múltiplas formas de expressão e atuação inspiram a educação para que ela seja estratégica no enfrentamento ao

racismo de forma coletiva. Jaqueline Coêlho, Goya Lopes, Ângela Maria Ramos e Luciana Guimarães foram as educadoras que reforçaram os valores civilizatórios afro-brasileiros a partir de narrativas que contaram histórias diversas, dialogando em confluência com os propósitos de Azoilda Loretto da Trindade.

**Gerência de Educação das Relações
Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de
Educação do Rio de Janeiro**





X Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais

Fonte: Beatriz Cimentes



X Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais

Fonte: Wesley Sabino



Lorena Anicleto

Fonte: Wesley Sabino



Luan Gustavo

Fonte: Wesley Sabino



Oficina de Corporeidade

Fonte: Wesley Sabino



Oficina "É preciso atravessar o Rio" com Nara Campos

Fonte: Beatriz Cimenés



Abertura da X Jornada

Fonte: Beatriz Cimenés

*Uma
introdução
aos
conceitos de*
**Azoilda
Trindade**

Cultivando conhecimentos a partir da Lei 10.639/03

Angela Maria Parreiras Ramos



Nea onnim no sua a ohu¹

Quem não sabe pode saber aprendendo².

O ano: 2003. O mês: janeiro. Uma lei é promulgada no dia 9 e nela consta a obrigatoriedade da inclusão do ensino da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil e os estudos sobre a cultura afro-brasileira no currículo escolar dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e particulares. É sempre bom lembrar que essa lei é fruto de lutas de muitos anos e, por alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornou-se um marco na história da educação antirracista. Cinco anos depois, houve uma nova alteração por meio da Lei 11.645/08, que incluiu os estudos sobre a população indígena no currículo escolar.

1. "Símbolo do conhecimento, da aprendizagem permanente e da busca continua do saber".

2. LARKIN, Elisa N.; CÁ, Luiz Carlos (org.). **Adinkra**: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2009. p. 180.

Após a abolição da escravidão, em 1888, o Brasil levou mais de 100 anos para decretar a obrigatoriedade da inclusão dos estudos sobre os povos africanos, sobre a diáspora e, igualmente, sobre os povos originários. Um país que se estruturou com base em ideias racistas, que teve um longo processo de colonialismo e de escravismo e que, mesmo com o fim oficial da escravidão, não se preocupou em implementar políticas públicas para a população negra.

Quase 20 anos após a promulgação dessa lei, ainda não a vemos ser implementada como deveria. Será que serão necessários mais 100 anos? Esperamos que não! Mas, para tal, é preciso entendermos que essa lei não deve ser implementada exclusivamente por professoras e professores pretas, pretos e indígenas junto aos estudantes igualmente pretos, pretas ou indígenas. Essa é uma lei para todos e todas. Também é indispensável compreendermos que não se trata de uma lei para ser aplicada apenas no mês de novembro, da Consciência Negra, uma vez que passou a vigorar como um artigo da LDB e, portanto, integra as diretrizes e bases da educação nacional e é para todo o ano letivo.

Apesar do tempo transcorrido, ainda é comum vermos educadores alegarem a falta de formação para trabalhar os conteúdos ocultados durante tantos anos e que agora vigoram na lei. Mas, se pensarmos bem, veremos que, se não nos foi permitido, durante a nossa formação inicial, ter contato com tantos saberes e conhecimentos sobre a África, os povos africanos e da diáspora, as populações negras e indígenas brasileiras, devemos saber que não podemos reproduzir essa ocultação. Atualmente, podemos contar com pesquisas em diferentes áreas, além de produções em diferentes linguagens, que têm sido disponibilizadas. E, como vimos na epígrafe, que traz um símbolo **adinkra**, sabedoria ancestral do povo **ashante**, de Gana, “quem não sabe, pode saber aprendendo”.

Sendo assim, trazemos um pouco dos estudos de Azoilda Loretto da Trindade, mulher preta, professora antirracista, doutora em Educação, militante, entre muitas outras qualificações. Azoilda nos deixou um grande legado e, em um de seus estudos, fala sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros como antídotos às concepções colonialistas e racistas, que objetivam reduzir nossas potências e, por que não dizer, até tirar a nossa humanidade:

Num processo civilizatório que prioriza o lucro, a dominação, a racionalidade, a subtração da energia vital (mais valia), a competição, a racionalidade, a apartação ser humano-natureza, a maquinização, a tecnocracia, é preciso enfatizar outros valores e processos civilizatórios de matriz afro-brasileiros, e que também se fazem presentes. (TRINDADE, 2010, p. 13).

Ou seja, saberes ancestrais, presentes em modos de viver, de interagir, de brincar, de ser, de lutar e de resistir, de diferentes povos do continente africano e da diáspora, permanecem em nosso cotidiano e devem ter suas origens sempre evidenciadas. Azoilda pesquisou e classificou dez desses valores: **memória, ancestralidade, religiosidade, oralidade, musicalidade, corporeidade, ludicidade, circularidade, cooperação/ comunitarismo e energia vital**. Conhecendo-os, fica evidente a importância de nos apropriarmos de conhecimentos como esses, que nos potencializam e valorizam de onde viemos, e aqueles que nos antecederam, além de ampliarmos nossas possibilidades futuras.

Pensar numa educação antirracista é vislumbrar uma sociedade, de fato, igualitária em direitos, que valorize e respeite as ancestralidades e as diferenças; afinal, somos todos diferentes. E, por falar em diferenças, por meio de diversas linguagens (arte, literatura, música etc.), vários caminhos que contribuem para uma educação antirracista têm sido abertos. É preciso que agucemos os nossos sentidos em busca de conhecimentos. Como diz este provérbio africano: “O conhecimento é como um jardim, se não for cultivado, não pode ser colhido”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TRINDADE, Azoilda L. Os valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda L. (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. v. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. ●

Axé

Ricardo Jaheem

“Tudo tem energia vital, é sagrado e está em interação...”.

Este texto vai apresentar, por meio de vivências, algumas percepções sobre a energia vital e como ela atravessa as nossas dimensões pessoais, espirituais e profissionais. Primeiramente, vamos tecer algumas reflexões sobre esse valor civilizatório?

Mais conhecido como “axé”, ele representa um movimento, uma força que integra os diferentes seres da natureza e das nossas ancestralidades. Mediante essa energia, somos convidados a resgatar as memórias de África, as afro-brasileiras e as dos povos originários de nosso país. Um fluxo de (re)integração, que funciona como uma possibilidade de cura e de encontro com novos lugares que ainda são silenciados pelo racismo estrutural.

Ao escolher falar de energia vital, por exemplo, sobre o quanto as inspirações femininas são negadas por nós, homens pretos, e sobre o quanto buscamos um alinhamento direto com as entidades masculinas, compartilho com vocês que tenho orgulho e tatuei a presença de Xangô em minha vida; por outro lado, não consigo perceber as influências diretas das Yabás.

Uma barreira criada entre o masculino e o feminino, um lugar demarcado por preconceitos que nos levam a silenciar alguns lugares de axé. Ao romper essa estrutura dualizada, pude receber o contato direto com o axé sagrado de Oxum, quando percebi uma leveza inebriante. As águas corriam naturalmente pelas minhas mãos, o feminino se apresentou como um lugar de cura e de reconstrução, reorganizando, assim, as filosofias instauradas e integrando meu corpo com partes novas da natureza, no contato e na aproximação.

Essas interações precisam ser entoadas como um ponto de começo de gira, como aquele louvor de fogo puro ou como a abertura de uma roda de samba. Elas inserem o todo dessa experiência em nossas conexões. Não podemos negar que o feminino está presente em todos os corpos, as vivências e as interações, mas tendemos sempre ao que é apresentado como regular,

um tipo ideal masculinizado, que não deixa as mulheres de nossos corpos tomarem o protagonismo.

Nas águas desse encontro, num salto ousado, podemos pensar também na sala de aula, um espaço que ainda busca determinar os ritmos, os sons, os movimentos e até o olhar. Meninos alinhados de um lado e meninas de outro? A determinação de usarmos chapéu de malandro e das meninas se vestirem de bailarinas rosadas nas já ultrapassadas apresentações de datas comemorativas parte de que lugar?

Nossa escuta, que muitas vezes é dita como atenta, não percebe o poder mítico das falas, das receitas, do caminhar e do costurar, protagonizado por ambos os gêneros. O educador precisa procurar as conexões de axé, para visualizar as características coletivas criadas por figuras masculinas e/ou femininas de nosso convívio.

Precisamos fugir da identificação de papéis: “Vamos convidar a mãe que costura?”, “Que tal convidarmos o pai que faz instrumentos musicais”, “E a tia, aquela lá que é cozinheira?”. Já determinamos e reproduzimos os papéis que precisam ser assumidos por homens e mulheres (tio ou tia, pai ou mãe, entre outros) dentro do jogo cênico de ignorar a conexão por meio do axé, anterior à demarcação de gênero dos sujeitos que a vivenciam.

Oxum aponta soluções para esse problema, ao desconcertar todo o arranjo programado de definir, no meu caso, a unilateralidade em Xangô. E, de certa forma, essa centralidade poderia se dar predominante e organicamente no meu modo de ser e pensar a educação?

Ao deixar fluir as águas pelos braços livres, como se faz sempre nas pedras das cachoeiras, perdi o controle que dualiza as relações masculino x feminino. E é esse convite que faço a vocês, que superem o regular e criem novos arquétipos para a educação. As conexões com a natureza e com a ancestralidade, nos encontros educativos vivenciados nas escolas, excedem a determinação dos códigos de atuação estabelecidos para os corpos dos estudantes.

Oxum é uma inspiração pra nossa revisão de olhar, na procura por masculinidades que não tenham medo de fluir e superar o que foi programado como regular, deixar as águas da cachoeira... Assim, utilizamos a ancestralidade como referência, a fim de recriar nos territórios, para nossas crianças, um espaço educativo que proporcione uma conexão livre e não determinada com as energias vitais. ●

Cooperativismo

Yago Feitosa

“Eu sou porque nós somos”.

(Tradução livre da palavra “ubuntu”).

Os valores civilizatórios afro-brasileiros, os quais Azoilda Trindade elege como princípios que permeiam a educação antirracista, não estão descolados entre si, mas conectados a uma rede cujo caráter transversal mobiliza toda a constelação da cosmologia afro-brasileira. Neste texto, destaco o cooperativismo como um dos pilares da educação antirracista, sem desatar a circularidade e a oralidade como valores atrelados. O cooperativismo, na prática educativa, evoca a tradição Ubuntu, que, grosso modo, parte do sentimento social de solidariedade. A importância de conceber o cooperativismo originado na solidariedade se dá ao diferenciar a concepção liberal de competição em relação ao cooperativismo afro-brasileiro. Se por um lado a concepção liberal da competição visa à satisfação pessoal do indivíduo à medida que ele busca ser o melhor, o cooperativismo afro-brasileiro exige do indivíduo o melhor não apenas para si, mas para o outro e com o outro. ●

Musicalidade

Pâmela Carvalho e Rodrigo Maré

Este texto pretende discutir brevemente a musicalidade enquanto um dos valores civilizatórios afro-brasileiros pautados pela intelectual Azoilda Loretto da Trindade. A partir desta apresentação, pretende-se traçar algumas reflexões acerca dos desafios e das perspectivas de se fazer pensar a educação por um viés que compreenda música, corpo e ancestralidade como fios condutores para processos de ensino-aprendizagem.

Para discutirmos o que chamamos de “valores civilizatórios afro-brasileiros”, é necessário compreender que “temos modos africanos e afro-brasileiros de viver”, como escreveu Azoilda. Dentro das nossas particularidades, enquanto povo em processo de diáspora, podemos perceber aspectos que aparecem no eu e no outro³. Com base nessa constatação, Trindade busca reincorporar a africanidade e a afro-brasilidade nas formas de viver, fazer e pensar as práticas de educação.

A educadora ainda salienta que vivemos num tempo marcado pelo racismo e pela colonialidade, sistemas que estabelecem relações de dominação que podem se perpetuar quando observamos espaços e processos de educação. Em contrapartida, tanto Azoilda quanto nós, autores, percebemos que os espaços educativos podem ser também espaços de liberdade e de fruição da cidadania, em seu caráter individual e coletivo. E a musicalidade é um caminho possível para que isso ocorra. Segundo Trindade:

A música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança. Portanto, mãos à obra, som na caixa e muita música, muito som, mas não os “enlatados”, as músicas estereotipadas. Vamos ouvir músicas que falem de nossa cultura, que desenvolvam nossos sentidos.⁴

3 .TRINDADE, Azoilda L. Em busca da cidadania plena: fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: **Caderno Modos de Ver**. Projeto A Cor da Cultura. p. 98.

4 . _____. Valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, P.; TRINDADE, A. L. (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

De acordo com Azoilda, é importante salientar que falamos de um povo que festeja, guerreia e produz sentido a partir da música. A musicalidade está presente em todos os aspectos da vida das comunidades negras. Percorrendo um caminho pedagógico-histórico, podemos observar que diferentes povos da África criaram sistemas musicais complexos antes do fenômeno colonial.

A oralidade, outro valor civilizatório, contribuiu muito para a disseminação dos saberes musicais no continente. Na África Subsaariana – onde estão situados países como África do Sul, Angola, Benin, Congo e Costa do Marfim, por exemplo – a musicalidade tem como centro os instrumentos de percussão. Esses instrumentos podem ser tocados de diversas formas e pertencer a diferentes grupos sonoros e culturais. Alguns deles são os xilofones, as mbiras, os djembes e diversos tipos de tambores.

Com o advento do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, as musicalidades africanas chegaram nesse território, que hoje conhecemos como Brasil, e estabeleceram as bases da música brasileira. No encontro entre os negros escravizados e os povos indígenas, tendo em vista que estes já habitavam o território, o que vem a ser a musicalidade brasileira se torna ainda mais potente. Podemos entender que os povos indígenas também traziam consigo a musicalidade como um valor civilizatório. Tal aspecto colaborou para a formação e a criação de ritmos que, hoje, existem e são ferramentas de empoderamento para grupos religiosos e artísticos, bem como para comunidades e indivíduos que se utilizam desses toques, cantos e instrumentos como uma ferramenta sócio-política de resistência aos “sons entalados” e “estereótipos”.

No Brasil, podemos observar a intensa manifestação dessas musicalidades em diferentes regiões e cidades, especialmente nas “cidades negras”, áreas que receberam a população africana oriunda do tráfico transatlântico. Ao longo do ano, instrumentos como pandeiro, surdo, agogô, alfaia e atabaques serão vistos e ouvidos em ritmos como o jongo e o samba, no Rio de Janeiro; coco de roda e maracatu, em Recife; bumba meu boi e tambor de crioula, em São Luís; ijexá e samba afro, em Salvador. Tais ritmos trazem consigo costumes e crenças que atravessaram séculos, sendo reafirmados hoje em terreiros religiosos, avenidas, rodas de cultura popular e apresentações artísticas, celebrando a resistência da nossa musicalidade e inventividade, e desenvolvendo nossos sentidos de ser e existir no mundo. ●



Figura 1 - Oficina Musicalidade, racialidades e educação.

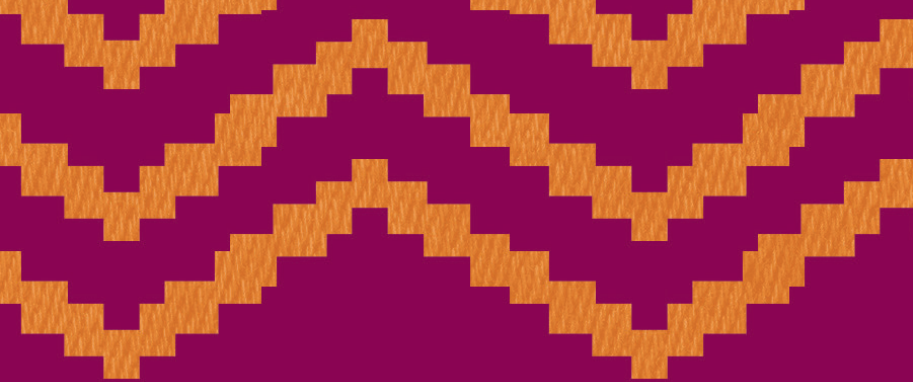
Fonte: Beatriz Cimenés



Figura 2 - Oficina Musicalidade, racialidades e educação.

Fonte: Beatriz Cimenés

Experimentações na
Educação



Abertura

Uma conversa em torno da mácula colonial no imaginário sobre Educação

Jaqueline Coêlho Santana

Como trabalhar as marcas do colonialismo de forma crítica, construindo conjuntamente a superação da colonialidade na educação por meio da leitura de obras afro-referenciadas? Fruto do encontro ocorrido na abertura da **X Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais**, este texto parte dessa provocação. Contudo, antes de me deparar com a pergunta, o próprio tema da Jornada (“Criar é um ato de coragem”) despertou em mim digressões sobre a minha experiência com a educação, como professora e, sobretudo, como aluna, posição que assumi por mais tempo. Acredito, inclusive, que um dos motivos de ter me tornado professora está relacionado à oportunidade que o magistério oferece em ser eternamente aprendiz. Entendendo o ato de contar histórias como uma prática de libertação, decidi compartilhar um pouco da minha história a partir de alguns medos presentes no meu percurso escolar.

Minha avó não teve a oportunidade de estudar além das séries iniciais e, por isso, não compreende muito bem a formação acadêmica. Não faz sentido para ela, por exemplo, o fato de alguém fazer um doutorado se não se tornará médica. Ainda que se orgulhe das minhas escolhas e as incentive, minha avó sempre tenta me alertar para os perigos de se estudar demais: “minha filha, não vá prejudicar suas vistas lendo tanto”, “olha só, já está ficando toda corcunda, estudar demais não faz bem”. Além dessas advertências voltadas a mim, também cresci ouvindo algumas outras histórias que alertavam para os perigos de se estudar demais. Quando eu era mais nova, na nossa comunidade, morava um rapaz em situação de rua que era muito conhecido



por todos pelo apelido de Escadinha. Eu nunca soube o seu verdadeiro nome, mas me lembro dele como alguém muito sociável. Pairava sobre si uma lenda que dizia que ele vinha de família “de bem”, que havia estudado para ser advogado (ou seja, doutor), mas que tinha forçado demais os estudos, e, por isso, endoideceu, abandonou tudo e decidiu morar por ali, na rua. Eu sempre achei bastante curiosa essa história, e me surpreendi quando passei a ser alertada sobre os perigos de acabar da mesma forma.

Essa é uma entre tantas outras formas de minha avó temer o mundo. Entretanto, os medos de minha avó também foram meus professores e me ensinaram muito, mas isso só aconteceu quando passei a enxergá-los por uma dimensão maior do que como apenas medos de uma mulher que não teve acesso à educação formal, um entre vários de seus direitos que foram cerceados. Quando entendi que os medos de minha avó não falavam sobre ela, mas denunciavam uma estrutura inteira, percebi que aquela angústia não nascia naquele peito que amamentou minha família, era, na verdade, um reflexo de algo que ela, ainda que sem nomear, percebia por meio de outros sentidos mais profundos que os da razão. O seu medo também era a denúncia das opressões criadas pelo tipo de pensamento que universaliza corpos, pensamentos e ideais a partir de uma só matriz, que considera o que é diferente como inferior e selvagem. Uma matriz de pensamento que, para se realizar como superior e em nome de uma civilidade, negou e segue negando tudo aquilo que difere de si. Um tipo de percepção bastante limitada, pois, tendo uma pluralidade de modos de apreensão do real para explorar, reduziu toda a sua capacidade de experimentar o mundo pelo sentido da visão. E tudo aquilo que seus olhos viam como diferente de si era colocado em categorias subalternizadas. Infelizmente, esse pensamento tornou-se hegemônico e saiu mundo afora impondo sua forma de causar a morte ou deixar viver.

Quando o ocidente, criador desse pensamento universalizante, inscreveu-se nos livros e documentos oficiais, fê-lo a partir de figuras tais como conquistadores, guerreiros e intelectuais. Então, histórias de coragem e de superação surgiram e foram estabelecidas como as únicas que mereciam ser contadas, por serem, segundo sua própria perspectiva, gloriosas. Porém, quando cruzou o Cabo Bojador, o “monstrengo” que a Europa tanto temia não era muito mais que a sua própria sombra refletida no **abebé** do Oceano Atlântico. E pergunto: qual, entre tantas, é a face mais aterrorizante de si que a Europa precisou esconder atrás de uma máscara de heroísmo para nos afastar de quem somos e de onde viemos enquanto população majoritariamente negra.

Um famoso poema de Fernando Pessoa, “Mar Português”, presente no livro **Mensagem**, escrito para promover o nacionalismo durante a ditadura salazarista, em Portugal, traz os seguintes versos: **“Quem quer passar além do Bojador / Tem que passar além da dor”**. O sentimento de

nacionalismo, de pátria e de unidade, é um dos recursos fundamentais para o estabelecimento e a justificativa de todo regime ditatorial. Ao reler esse poema, percebi o quanto esse sentimento estava escondido em suas camadas e eu não tinha me dado conta. Durante a minha graduação em Letras: Português, cursei disciplinas voltadas para a literatura portuguesa, mas não tive nenhuma sequer que contemplasse produções africanas e indígenas. Naquela época, quando li esse poema, lamentei as dores das mulheres que choraram pela partida de seus bravos homens ao mar. Em determinado momento, enquanto professora de um cursinho pré-vestibular comunitário, até trabalhei com ele, visando estimular os estudantes a prosseguirem em suas tentativas de conquistar uma vaga em uma universidade pública. Eu queria me enxergar também enquanto desbravadora e pessoa capaz de cruzar o Cabo Bojador da minha própria vida. Essa era a minha possibilidade de superar a dificuldade de acesso à educação formal e ingressar em uma universidade pública, mas, uma vez que me tornei aluna e professora, passei a questionar a relevância de minha dor e da dor de tantas pessoas como eu, pois as nossas vozes, minhas e daquelas que vieram antes de mim, não estavam ali representadas.

Com o tempo, minha trajetória de formação foi se tornando cada vez mais complicada e sinto que preciso ser cada vez mais corajosa para me perceber capaz de criar algo que seja relevante. Sei que não estou sozinha nesses sentimentos, e que, como eu, muitas e muitos também têm sentido algo como a angústia já tão intensa no peito de minha avó, que vai crescendo de forma que o coração mais parece um receptáculo de medos, que se acumulam e fazem pesar a caixa torácica. Suspenso por uma cordinha fina que está amarrada a alguma costela, sucumbindo para não cair. Quando percebi que essa angústia não era uma marca de nascença, entendi o que o medo de minha avó dizia. Não era com o medo que minha avó sentia que eu deveria me preocupar, mas sim com o medo tão gigante que o pensamento hegemônico tem das potências que habitam corpos dissidentes. É movido pelo medo que o pensamento normativo encontra justificativas para a aniquilação de todas as nossas expressões de estar no mundo.

Quando a Europa inventou categorias como “negro” e “mulher”, baseadas nessas diferenças visuais e estritamente biologizantes, e as destituíram de humanidade, o silenciamento foi uma entre as tantas violências experimentadas. Se instrumentos de tortura foram usados contra pessoas africanas, proibindo-as de falar, outras formas de silenciamento também foram impostas, transformando todo o conhecimento de nossos ancestrais em algo de ordem inferior, fora da categoria de ciência, ainda que fossem povos dotados de epistemologias e metodologias a respeito do mundo, das plantas, dos números, das histórias e do funcionamento dos astros; além da sua influência sobre os elementos, da coexistência de diversas línguas, das formas de preparar e conservar alimentos, de como estabeleciam relações

comerciais, e dos relacionamentos com o mistério, com a vida e com a morte. Populações inteiras perderam o direito à vida plena e digna, e suas capacidades criativas foram vilipendiadas. A escola, enquanto instituição estruturada com base no pensamento racista, continua a reduzir o lugar de pessoas africanas e indígenas, e de seus descendentes ao momento da escravidão, sem pensamento, sem agência, sem resistência e sem uma história anterior à colonização.

O encontro com Carolina Maria de Jesus e Ana Maria Gonçalves, entre tantas outras pensadoras, foi fundamental para me colocar no prumo e entender que, quando mulheres de cor falam, escrevem e ocupam lugares de decisão dentro da educação, os pilares racistas que hoje sustentam as escolas trincam, e lascas estruturais começam a desabar e abalar os prédios institucionais. Isso porque, ao falarem a partir de si, essas mulheres denunciam tais estruturas. E o grande desafio das instituições é conseguir acessar as matrizes de pensamento que essas mulheres mobilizam sem travar na barreira visual colonial, que não concebe um corpo que não seja masculino, branco, fora dos padrões, ocupando o lugar de produção de pensamento e de sentido, ou seja, existindo em plenitude.

As mulheres negras ocuparam papel central na configuração da matriz da cultura nacional e na formação do povo brasileiro, em funções sociais impostas, como a de mãe preta, cuidadora, babá, mãe de leite, entre outros. Porém, adentrar o âmbito doméstico da família do colonizador e exercer influências tão basilares permitiu às mulheres negras interferir nos processos de socialização linguística e de natureza psicossocial. A importância das mulheres negras é tão fundamental que até o português majoritariamente falado no território brasileiro é o “pretuguês”. Ou seja, ainda que enfrentando todos os processos de silenciamento, aniquilamento e desencantamento, impostos pelo pensamento hegemônico europeu, foram e são essas mulheres que oferecerem à sociedade brasileira aquilo que há de mais profundo: sua língua e seu pensamento.

Se lutamos por uma educação transformadora, não é possível fazê-la com base nos mesmos pensamentos que, por séculos, moldaram a sala de aula enquanto um lugar que reforça a exclusão. Portanto, são as contribuições artísticas e literárias das práticas e dos pensamentos indígenas, africanos e afro-brasileiros, dotados de diversidade, que podem nos instrumentalizar para a reflexão e para a construção de uma nova escola. Se a colonialidade maculou os imaginários sobre o acesso à educação e nos faz temer e perder a coragem da criação, não é a minha ou a sua avó que não valoriza a educação. Não somos nós que temos preguiça ou não temos capacidade de aprender. Não é que faltem pensadoras, escritoras, literatas negras. O que precisamos é tomar o caminho de volta e aprender de outros ângulos – a partir dessas e

de tantas outras que estão a falar, a escrever e a pensar, por meios diversos e há muito tempo –, acreditando mais nas nossas intuições e duvidando sempre do fazer acadêmico que subalterniza histórias e subjetividades. Para esse texto materializar um pouco dos meus sentimentos frente ao tema dessa Jornada, recorri a pensamentos de diversas pessoas negras que, dotadas de muita coragem, me permitiram curar feridas enquanto estudo. Ainda que não as tenha citado diretamente, entre elas estão: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Silvio Almeida, Ângela Ramos, Nilma Lino Gomes, Cida Pontes Vieira, Azoilda Loretto da Trindade, Jota Mombaça e Oyèrónké Oyewùmí. Saúdo, em especial, a honra de aprender tanto com Goya Lopes, Ângela Ramos, Luciana Guimarães e Priscilla Souza, com quem dividi o momento que gerou este texto. Como este provérbio angolano nos ensina: “A gente sempre se curou pela língua do outro”. ●



*Experiências
em escolas
no contexto da*
Lei 10.639



Trabalho de Sustentabilidade Social

Andressa Corrêa Carvalho de Oliveira

Sou a professora Andressa Corrêa Carvalho de Oliveira, atuante na rede pública de ensino desde 2004. Sou bacharel em Direito e graduada em Língua Portuguesa.

Há seis anos, leciono na Escola Municipal Poeta Mario Quintana, tendo trabalhado nos últimos quatro com os mesmos grupos de alunos. Criei um projeto gradual de sustentabilidade social, respeito e integração de raças, que visa corrigir ou prevenir qualquer tipo de preconceito na sala de aula – um trabalho que busca transmitir os valores necessários a um cidadão digno.

Ao longo do ano, é feita uma integração de imagens, textos, vídeos e sons, com a participação do jongo, do samba, das histórias dos quilombos da Serrinha, dos depoimentos e dos diversos Zumbis, que lutaram pelos direitos do povo negro no decorrer da história.

Nesse processo de aprendizagem do educando, é observada a falta de equilíbrio social e corporativo com as mulheres, os negros, os nordestinos e, até mesmo, com os moradores de comunidade, potencializando as qualidades e mostrando que é normal ter limitações, mas que eles também têm talentos únicos, inestimáveis e super necessários à comunidade. Todos os cidadãos importam!

Posteriormente, com base na legislação e na realidade de vida do educando, ensino o que configura o racismo, injúria racial, igualdade, justiça e equidade, com significação, exemplificação e conceito, respeitando sempre seus saberes e suas vivências. Afinal, é preciso rebater, não se abater, denunciar e reprimir, de forma clara e eficaz, dando voz ao educando.

Ainda na abordagem interdisciplinar, utilizei, por fim, dois livros: *Do outro lado tem segredos*, de Ana Maria Machado, e *Vultos negros da História*

do Brasil, de Nelson Silva de Oliveira. Essas obras trazem em seu escopo, simultaneamente de forma lúdica e visceral, a ancestralidade e as virtudes dos antepassados, dos reis e das tribos originárias; e os diversos negros que, ao longo da história, não tiveram tanta expressividade nos livros didáticos de História do Brasil. Concomitantemente, trabalho a identidade, o autorretrato, a autoaceitação, as raízes ancestrais e os grandes nomes ocultos da história, um a um, dando valor a esse povo tão sofrido, exemplo de superação, haja vista Abdias Nascimento, Pelé, Isaura Bruno e, ainda, guerreiros dos conflitos da Chibata e da evolução ainda muito diminuta, dada a tamanha involução humana em relação à exploração e ao tráfico de pessoas.

Os alunos terminaram o ano conscientes de seu valor e da importância de sua cultura, seu íntimo e sua história. Além disso, compreenderam que muita gente brigou para que eles, hoje, tenham voz e direitos, e lutem ainda mais para ser o que quiserem ser. O meu principal trabalho, afinal, é a autoprogramação desses educandos, afirmando que ninguém os impedirá de serem os maiores, a não ser que permitam. Sonhar é inerente ao ser humano e latente nas crianças, e respeito é o princípio básico de uma sociedade igualitária e justa. ●



Literatura periférica, ou marginal, na EJA

Caroline Rodrigues José de Siqueira Brasil

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade a aproximação do educando com a literatura periférica, a fim de que este tenha contato com temas que se aproximem da sua realidade social, e que a escola possa ser o lócus do desenvolvimento do saber intelectual em consonância com o saber popular. A Escola Municipal Padre Manuel da Nóbrega está localizada no Complexo do Alemão, que fica nas proximidades do Morro da Baiana e tem o IDH mais baixo (0,711) da cidade do Rio de Janeiro, sendo uma área conflagrada pela violência urbana e por inúmeros problemas sociais que caracterizam a periferia carioca.

Desse modo, este trabalho tem o intuito de estimular o prazer pela leitura, visando à formação de um leitor proficiente, capaz de analisar as nuances e entrelinhas de um discurso. Sua realização é pretensiosa, tendo em vista que selecionamos títulos de obras da autora Carolina Maria de Jesus que coadunam com a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas públicas municipais na cidade do Rio de Janeiro.

Tal projeto faz menção às diretrizes da Cerência de Leitura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e ao plano de gestão da unidade escolar, principalmente no que se refere à formação de cidadãos críticos, reflexivos e agentes transformadores do seu contexto social. Serão analisados então, aqui, os contextos social, político e cultural em que a EJA está imersa, compreendendo que a literatura periférica pode ser um veículo de empoderamento das classes populares na denúncia das mazelas sociais e como produção artística e estética. O objetivo, com isso, é que os educandos possam valorizar a literatura periférica, atribuindo-lhe o mesmo prestígio conferido à literatura tradicional, a partir da leitura de *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, como literatura popular que atingiu o cenário internacional.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada tem embasamento teórico na perspectiva dialógica de Paulo Freire, tornando a unidade escolar um local de fomento à realização de debates e rodas de leitura, para que a literatura popular seja devidamente valorizada no ambiente educacional. Nesse contexto, os discentes elaboraram o “Diário do DESPEJA”, no qual os alunos tiveram ampla liberdade para expressar suas emoções, suas histórias de vida e seus relatos pessoais que conjugam a realidade do estudante da EJA na periferia carioca. O presente trabalho também se compromete a contar, a partir de uma perspectiva biográfica, a história de luta e resistência da autora Carolina Maria de Jesus, com base em seu célebre livro *Quarto de despejo – diário de uma favelada* – traduzido para mais de 13 línguas em diferentes países – e o que a escrita dessa obra representou para a visibilidade da literatura negro-brasileira, ainda inédita na modalidade de EJA no município do Rio de Janeiro. Portanto, é de extrema valia que essa obra seja referendada como leitura curricular obrigatória para a EJA.

Em um segundo momento, iniciamos a leitura do livro *Diário de Bitita*, que traz um panorama da infância da autora, relatando aspectos fundamentais para entender sua personalidade exótica, seu modo de observar o mundo e as relações de poder existentes em uma sociedade patriarcal e pós-escravista.

Posteriormente, estabelecemos um olhar dialógico com a obra *Clíris*, forjando a identidade de uma escritora negra e emblemática, que possui um olhar poético para além das desigualdades sociais enfrentadas no cotidiano da favela. Tal metodologia foi de grande relevância para compreender a autora em sua totalidade, possibilitando ao interlocutor apreciar seu lado mais artístico, por meio de seus poemas e suas composições.

ANÁLISE DOS RESULTADOS:

REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO VIVIDO

A análise dos resultados desse trabalho começou a ser realizada desde o início de seu desenvolvimento, quando participei, no ano de 2018, de uma formação da rede FALAPEJA, que tratava de questões identitárias negras na EJA mediante o trabalho com o livro *Quarto de despejo*. Sendo assim, no início do ano letivo de 2019, propus aos discentes trabalhar com a autora Carolina Maria de Jesus nas aulas da sala de leitura do PEJA, em virtude da insurgência dos temas sociais abordados na obra.

Inicialmente, o trabalho tinha a pretensão de se ater apenas à leitura de *Quarto de despejo*. Porém, o envolvimento dos alunos com a biografia da autora superou os objetivos estanques inicialmente. À medida que criávamos vínculos com sua história de vida, cada vez mais eles se interessavam por conhecer sua infância, a história de sua chegada à favela do Canindé, na

década de 1950, o apogeu de sua carreira como escritora favelada e até seus últimos dias de vida.

Reconhecendo que a norma culta da língua também é um instrumento de poder e que, por esse motivo, Carolina Maria de Jesus ainda é desconhecida em seu próprio país, os discentes sentiram-se confortáveis para empoderar suas escrituras usando um diário. No início da proposta, eles apresentaram muita resistência em escrever suas narrativas de vida e exprimir suas opiniões. Por isso, essa atividade representou, antes de tudo, um exercício de liberdade, e as autorias desses textos começaram a surgir. É importante destacar que, conforme esses estudantes estabeleciam implicações com as narrativas de vida da autora, eles faziam recortes correlacionando-as com suas próprias histórias.

Ao término do projeto, realizamos uma avaliação formativa com intuito de compreender os processos de formação implícitos neste projeto e a quem se pretendeu atingir. Os estudantes realizaram uma autoavaliação de sua aprendizagem, bem como de sua trajetória desde o início deste projeto emancipatório de literatura periférica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi ambicioso no sentido de contribuir com a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que não terão a mesma visão após a aproximação com a obra de Carolina Maria de Jesus, visto que a imersão na complexidade das temáticas sociais abordadas ampliaram seu conceito a respeito do que é fazer literatura atualmente, fazendo-os entender que seus escritos de vida são um instrumento de voz das classes populares.

PALAVRAS-CHAVE

Literatura periférica; Educação de Jovens e Adultos; Carolina Maria de Jesus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELO, Fábio. **Direito e literatura contra o racismo**: leituras a partir de Quarto de despejo. Belo Horizonte: Relicário, 2018.

BELO, Fábio. **Psicanálise e racismo**: interpretações a partir de Quarto de despejo. Belo Horizonte: Relicário, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 2011.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI-SP, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. **Clíris**: poemas recolhidos. Rio de Janeiro: Desalinho, 2019.

PINHEIRO, João. **Carolina**. 3. ed. São Paulo: Veneta, 2018.

LEVINE, Robert M. **Cinderela Negra**: a saga de Carolina Maria de Jesus. Sacramento: Bertolucci, 2015.

SOUZA, Duda P. de. **Extraordinárias**: mulheres que revolucionaram o Brasil. São Paulo: Seguinte, 2017.

ROSA, Sônia. **Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

OTÁVIO, Júnior. **Da minha janela**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

VASCO, Irene. **Letras de carvão**. São Paulo: Pulo de Gato, 2016. ●

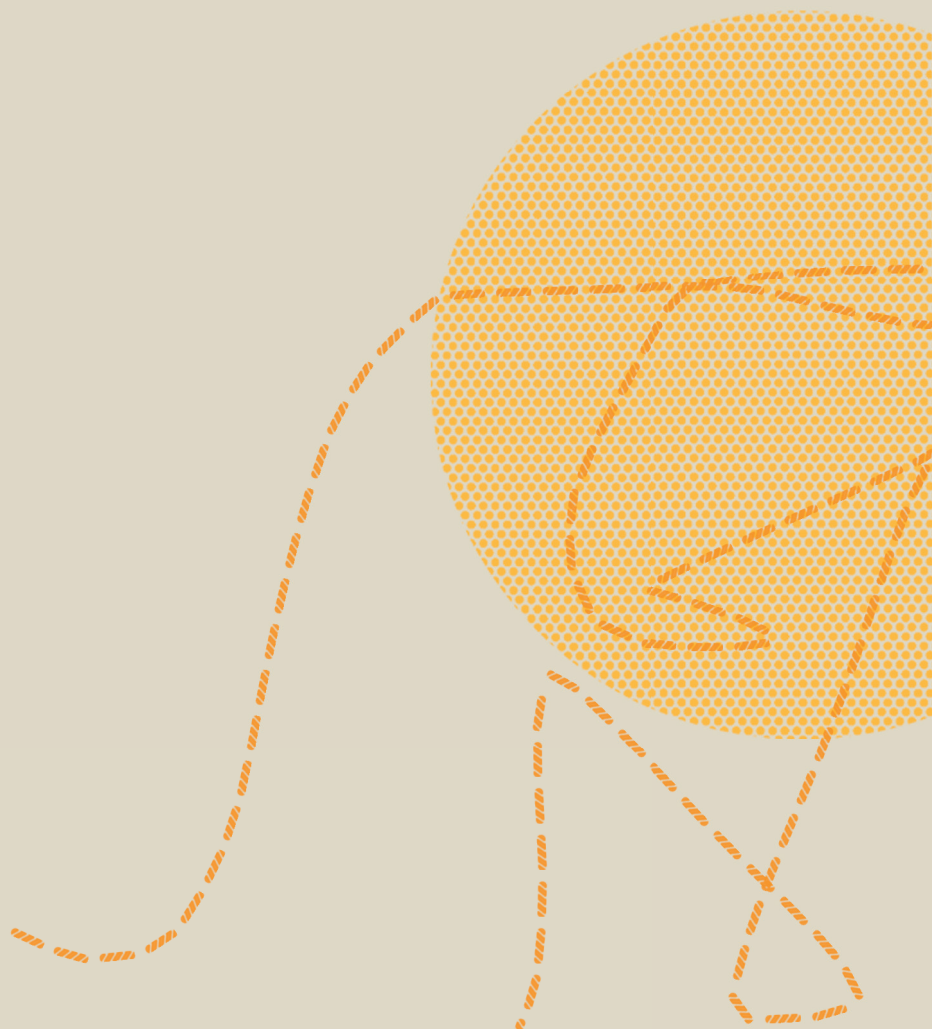




Figura 1 - Literatura periférica, ou marginal, na EJA

Fonte: Lais Moraes



Figura 2 - Literatura periférica, ou marginal, na EJA

Fonte: Lais Moraes

Música Corporal no fazer teatral: escuta, memória e identidade por uma professora-artista

Chayene Torres de Souza

RESUMO

Esta pesquisa propõe investigar e refletir sobre o uso da Música Corporal como ferramenta do professor de Teatro, a partir do eixo “A Escuta” e seus atravessamentos, sob a noção de aspectos pertinentes aos conceitos da **performance** e da bricolagem. Essa prática vem sendo incorporada e desenvolvida por mim enquanto artista e professora de Artes Cênicas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Investigo, então, a relevância da consciência e da sensibilização musical para o aprendizado corporal, e sua reverberação na construção de um corpo cênico. Ao assumir as interfaces que permeiam a formação do(a) professor(a)-artista, ou artista-docente, diante da sua relação com o sujeito-aprendiz, é aberto um campo de possibilidades nas experimentações artísticas. Considerando as características próprias dos educandos, suas potencialidades, memórias e identidades, a presente pesquisa busca caminhos para efetivar uma prática pedagógica teatral decolonial que proporcione fazeres artísticos, que conceda ao sujeito-aprendiz possibilidades de se (re)ver, se (re)descobrir, desvelar-se enquanto sujeito-artista, sujeito-**performer** e sujeito-crítico, como potência ativa em uma experiência criativa para a cena teatral.

PALAVRAS-CHAVE

Escuta; Corpo cênico; Pedagogia teatral; Identidade; Experiência criativa.

INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa propõe investigar e refletir sobre o uso da Música Corporal como ferramenta artístico-pedagógica para a cena teatral. Sob o eixo “A Escuta”, essa prática, difundida no Brasil pelo grupo Barbatuques, fundado em 1997, tem sido desenvolvida por mim, enquanto professora de Artes Cênicas, no Núcleo de Arte Avenida dos

Desfiles⁵ (RJ), desde 2018. A narrativa advinda da prática da contação de histórias como corpo e canto narrativos se faz presente nesse processo, assim como a reflexão sobre o imbricamento entre as práticas artística e docente. Considerando as características próprias dos educandos – suas potencialidades, memórias e identidades que reverberam nas elaborações artísticas – busco refletir a respeito da influência da Música Corporal no fazer teatral, sob a noção de aspectos pertinentes aos conceitos da **performance** e da bricolagem.

Observo que a maioria das pesquisas sobre Música Corporal ou percussão corporal é direcionada aos professores⁶ de música e aos espetáculos performáticos de música, ou é utilizada no processo de sensibilização musical para atores na graduação. Desde a difusão do tema por Barba⁷ (com a fundação do grupo Barbatuques, em 1997), em São Paulo, surgem pesquisadores com formação em música, como Maas (2018), Simão (2013) e Ruger (2007), que tratam a percussão corporal como uma ferramenta eficaz na pedagogia musical e na **performance** de palco (DE CAMPOS; OTUTUMI, 2016). Entende-se por **performance** “uma linguagem híbrida, na qual o pensamento artístico se movimenta através de elementos de linguagem sonora, visual e verbal, atualizando no corpo infinitas matérias, visíveis ou não.” (GIOTTI, 2014, p. 18).

Como a pesquisa relativa a esse tema é escassa no Rio de Janeiro, foi minha irmã Nayana Torres⁸ – mestra e licenciada em Música pela Unirio, única pesquisadora atual no Rio – quem me deu a oportunidade de ter o primeiro contato com esse assunto, uma prática que vem se incorporando aos meus processos de trabalho, em aulas e espetáculos realizados, como professora, pesquisadora e artista⁹. Segundo o grupo Barbatuques, para pensar o corpo como produção sonora, faz-se mister “afiná-lo”. Para isso, é fundamental conhecê-lo, ou (re)conhecê-lo. Nessa prática, reside o movimento, o aquecimento e a compreensão dos limites físicos. O compositor e pedagogo austríaco Dalcroze (1865-1950), da área da educação musical, afirma, em seus estudos, a importância da consciência corporal para o aprendizado musical, cuja metodologia propõe a fusão entre a música e o gesto, e também sugere o rompimento da dicotomia entre corpo e mente.

5. O Núcleo de Artes Avenida dos Desfiles (RJ) atua com alunos matriculados na rede pública municipal de ensino, no contraturno escolar. É vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME) e a 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE). Esse espaço, localizado no setor 12 do Sambódromo, oferece oficinas de música, dança, teatro, arte visuais, vídeo e fotografia para estudantes a partir dos 6 anos.

6. Entende-se professores e professoras. Nesse processo de me decolonizar, percebo que a minha própria linguagem precisa ser desconstruída. Por agora, peço que compreendam que as generalizações masculinas (Ex.: o aluno, o professor, o artista) compreendem pessoas de diferentes gêneros.

7. Fernando Barba é fundador e diretor musical do grupo Barbatuques.

8. Ver mais informações no site. Disponível em: www.nayanatorres.com.br.

9. Detalhes no canal da autora. Disponível em: <https://youtube.com/c/ChayTorres>.

As educadoras musicais brasileiras Lydia Hortélio¹⁰ e Lucilene Silva¹¹ sustentam a ideia de que a relação musical infantil é estabelecida com o corpo. Da mesma forma, no método do Passo (1996), Lucas Ciavatta¹² refere-se à abordagem corporal como base para o trabalho musical. A relação entre corpo e musicalidade já existia antes das teorias a tornarem um assunto acadêmico, pois sempre esteve presente nos ritos e na aprendizagem do desenvolvimento infantil, isto é, na própria vida. Aqui, investigo a importância da consciência e da sensibilização musical para o aprendizado corporal, sua reverberação na construção de um corpo cênico e, ainda, sua relação com o conceito de “corpo afinado”, proposto pelo grupo Barbatuques.

Além disso, a presente pesquisa busca caminhos que atentem para as características individuais dos sujeitos envolvidos, suas potencialidades, memórias e identidades. Tendo em vista que as práticas artísticas atravessam esses sujeitos e se constituem como parte significativa da relação ensino-aprendizagem, estabelecem-se aqui todos os encadeamentos e as demandas relativos à essa ligação. Sendo assim, diminui-se a distância entre as práticas artística e docente, aproximando-as em um terreno comum de diálogo e construção de saberes, não mais do professor para o aluno, e sim do professor com o aluno. Um professor que aprende ao ensinar enquanto seu aluno ensina ao aprender, como propõe o educador e mestre Paulo Freire.

O professor-artista, ou artista-docente, diante de uma relação horizontal com o sujeito-aprendiz, agrega, compartilha, dialoga e disponibiliza fazeres artísticos em articulação aos estudos teóricos/práticos da pesquisa que lhe atravessa. Segundo Telles (2013, p. 19), “o conceito de ‘artista-docente’, e acrescentaríamos o de ‘pesquisador’ – implica uma aproximação entre essas esferas de trabalho”. Considerando a aproximação entre o artista-docente-pesquisador e o sujeito-aprendiz, o processo e seu desenvolvimento rumo ao produto artístico a ser investigado neste projeto discorre, inclusive, sob a perspectiva decolonial (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2010; WALSH, 2013; CANDAU, 2016). Portanto, assuntos relacionados a questões étnico-raciais e a questões de gênero, sexualidade, exclusão social e outros marcadores de diferença ganham espaço e reflexão nos processos e nas produções vivenciadas. E é no território da experimentação que o lugar de fala (DJAMILA, 2019) se instaura, possibilitando a assunção de responsabilidades como potência transformadora sobre assuntos referentes a discriminações

10. Lydia Hortélio (1938) é educadora e musicóloga brasileira. Seus estudos têm enfoque principalmente na infância e nas brincadeiras musicais que a envolvem.

11. Lucilene Silva é pesquisadora de Cultura Infantil e Música Tradicional de Infância.

12. Lucas Ciavatta é criador do método do Passo, prática que entende o corpo como parte indissociável do fazer musical.

estruturais que invadem cotidianamente a realidade e as subjetividades dos sujeitos envolvidos. “Assumindo a postura incômoda” (TELES, 1993), diante das inúmeras e diversas realidades, impostas e internalizadas pela colonização e perpetuadas pelo sistema, temos a condição de refletir e questionar, por meio dessas ferramentas, sobre o corpo, o que o atravessa e sua reverberação nas experimentações artísticas.

Neste projeto, menciono como exemplo os espetáculos realizados com alunos do Teatro do Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles em 2018 e 2019, em reelaborações contínuas, rearticulando materiais já adquiridos, reconduzindo repertórios e temas. É no vínculo entre os fazeres artísticos já realizados e as reelaborações contínuas, rearticulando materiais já adquiridos, reconduzindo repertórios e temas às novas conjugações, que nos aproximamos do conceito de “bricolagem” no fazer teatral. A temática sobre a mulher negra, pertencente à classe social desfavorecida da sociedade contemporânea carioca, tem prevalecido como tema abordado nas referidas práticas docentes. Dessa forma, o tema e o sujeito aqui imbricados se distanciam da representação aproximando-se de duas fortes ideias, que estão no centro da obra performativa: a descrição de fatos e as ações que o **performer** realiza. O Teatro se apresenta, então, como corpo e voz de quem, na atualidade, não tem voz de alcance e busca a amplificação. O percurso desse processo se constrói com o intuito de uma prática artístico-educativo-crítica que proporcione:

[...] condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (FREIRE, 2019, p. 42).

Mediante a percepção de si e do outro, a sensibilização da escuta permeia todo o processo. A Música Corporal, inicialmente um instrumento de sensibilização da escuta para a cena, tornou-se cena, proporcionando dinâmicas fundamentais na elaboração dos referidos e futuros espetáculos. Nessa perspectiva, venho considerar a seguir uma indagação hipotética que possa suscitar caminhos investigativos em relação ao desenvolvimento da escuta e da sua reverberação na cena: seria o processo de sensibilização da escuta uma forma de elaborar o vocabulário corporal-cênico do sujeito-artista/**performer**, vivenciando o fazer teatral pela Música Corporal? Ao

ser enunciada, essa questão provoca questionamentos que podem mobilizar e redimensionar olhares, tais como: seria o desenvolvimento da musicalidade inata do educando, pela Música Corporal, um meio eficaz de ampliação do vocabulário corporal/cênico no fazer teatral? Qual a importância de um trabalho corporal/cênico, via sensibilização musical, na aprendizagem teatral? Quais aspectos da **performance** e da bricolagem podem integrar o processo do fazer artístico com os sujeitos desta pesquisa? Qual o impacto de se desenvolver discussões sobre discriminações estruturais, memória e identidade com o sujeito-aprendiz em questão?

ANDANÇAS ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS:

HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE

Como artista, eu me desenvolvi nas linguagens da dança, do teatro e da música, e posteriormente na prática docente. Com Licenciatura e Mestrado em Ensino das Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), trabalho como artista-docente há vinte anos, tendo atuado nos últimos dezesseis anos como professora de Artes Cênicas no município do Rio de Janeiro, em escolas e núcleos da extensividade¹³.

Em um primeiro momento, em meio à formação na graduação, enquanto trabalhava nos projetos de comunidades e nas escolas do Rio, a prática como bailarina (dança moderna) reverberava nas produções teatrais, com a presença de cenas com marcações precisas e montagens coreográficas. Ainda nesse período, os jogos do Teatro do Oprimido (TO), propostos pelo teatrólogo Augusto Boal, eram vivenciados em sala de aula, em experiências realizadas com os alunos e seus responsáveis. O olhar advindo da pedagogia do oprimido percorreu todas as atividades docentes experienciadas e descritas, tanto neste projeto quanto no trajeto docente. Em outro instante, a voz cantada¹⁴ e o repertório de samba de raiz perpassavam por todas as produções docentes, somando-se então às práticas realizadas. Em paralelo, eu me apresentava cantando sambas nas casas de música da noite carioca, no bairro da Lapa. Posteriormente, em um terceiro momento, a narração por meio da contação de histórias e a busca de sonoridades na cena tornaram-se fundamentais nos processos de sedução em sala. Então, a música abarca o processo como estratégia para a escuta do tema e como instrumento de canto narrativo. Diferentemente do contador de histórias tradicional – que nasce e exerce diariamente essa função na sua comunidade, como parte de sua cultura – percebi-me escolhendo essa linguagem para me aproximar dos alunos. Perante “a palavra que se ouve e a palavra que se vê” (MATOS, 2014, p. 132), fomentava-se a atmosfera desejosa da escuta, em busca da compreensão sobre “qual educação pode verticalizar, na ‘palavra’ do contador de histórias, sua dimensão educativa” (MATOS, 2014, p. 134).

13. A extensividade do município do Rio de Janeiro oferece oficinas artísticas no contraturno escolar.

14. O trabalho de voz se baseava na técnica de canto popular criada pelas professoras Diana Goulart e Malu Cooper.

O espanto e a atenção que a palavra e o canto narrativo, presentes na contação de história, causaram quanto à recepção fez acreditar que essa ferramenta seria mais um recurso para o desejado despertar da escuta. Relembro, então, a vivência da infância, a musicalidade presente no cotidiano de casa como parte essencial da minha formação primeira. A música foi iniciada na família¹⁵ por meu avô materno, tendo perpassado por minha mãe, meu pai, meus tios, meus irmãos e meu filho – “escutar, escutar mais e melhor, escutar profundamente” (VIEIRA, 2018, p. 182).

Sou de um tempo em que não existiam professores das disciplinas específicas de Teatro, Música ou Dança na escola regular. O contato com essas linguagens se dava por fora, via interesse e condições financeiras. Vejo que minha família cumpriu comigo parte do papel sensibilizador que hoje cumpro como professora de Artes Cênicas. Desde então, imersa no mundo da contação de histórias musicadas, provocada pela busca de uma prática de encantamento no ensino da linguagem teatral, existe o duo Catucando História pra Cantar (2010)¹⁶, em parceria com minha mãe, a compositora do duo. Todo o repertório inédito foi trazido para a sala de aula e utilizado no mesmo dia, como a canção “Menina”, do repertório do espetáculo “Vida Cotidiana”, que trago nesta pesquisa.

Minha mãe vai trabalhar, minha avó cuida de mim,

Me dá banho, me põe pra estudar,

Me leva pra escola e me chama assim [...]

O meu pai mora a um quarteirão com outra

mulher que tem

E lá tenho mais dez irmãos

E mais um pro mês que vem!

Neném! Neném pra lá! neném pra cá!

Neném chorou! neném quer mamar!

Neném pra lá! neném pra cá

Neném que não pára de chegar!

15. Avô – músico e maestro Zeca Torres Pequeno (AC). Pai – músico e contrabaixista Paulo Russo (RJ). Mãe – compositora e arte-educadora Ivone Torres (RS). Tio – cantor e compositor Zeca Torres (AM). Irmã – cantora, regente e pesquisadora musical Nayana Torres (RJ). Filho – músico e professor de música Yago Dullens (RJ).

16. O duo Catucando História pra Cantar é formado por mãe e filha, Ivone e Chay Torres, desde 2010. A dupla é integrante do Movimento Artístico-Musical para Infância (MAMI) desde 2017. Disponível em: www.catucando.blogspot.com e <https://www.facebook.com/catucandohistoria/>.

Álbum musical disponível em: <https://open.spotify.com/album/3zkj5YbLBCdoy1Ekv8aPcF>.

E é nessa função, de contadora contemporânea inspirada pela tradição, que a arte de contar histórias no mundo urbano, iniciada em sala de aula, me proporciona a capacidade de articulação dos recursos artísticos pessoais. Ao combinar habilidades para a narração do tema, nos aproximamos da característica do **bricoleur** que pode ser compreendida como técnica primária dos narradores.

O conceito do **“bricoleur”** foi apresentado pelo antropólogo Lévi-Strauss, em seu livro **O pensamento selvagem (1989)**. A produção de um novo objeto a partir de fragmentos de outros objetos, no qual se percebe partes dos objetos anteriores, compõe o exercício da bricolagem. O bricoleur caracteriza-se pela capacidade de adaptar-se e de utilizar na sua obra quaisquer materiais encontrados. O teórico italiano De Marini, em sua pesquisa sobre o ator cômico italiano do século XX, cria uma categorização de características comuns desses atores, apresentando a bricolagem como procedimento criativo. Os pontos destacados são: seleção, desmontagem, recomposição, assimilação e reelaboração. Tais aspectos reforçam a ideia de apropriação e reelaboração de algo novo. A partir do contato entre as formas externa e interna do artista, é revelada a sua natureza criativa e autoral:

Mesmo estimulado por seu projeto, seu primeiro passo prático é retrospectivo, ele deve voltar para um conjunto já constituído, formado por utensílios e materiais, fazer ou refazer seu inventário, enfim sobretudo, entabular uma espécie de diálogo com ele, para listar, antes de escolher entre elas, as respostas possíveis que o conjunto pode oferecer ao problema colocado. Ele interroga todos esses objetos heteróclitos que constituem seu tesouro, a fim de compreender o que cada um deles poderia significar. (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 34).

Dessa forma, aspectos da bricolagem se fizeram presentes nos espetáculos realizados e serão melhor detalhados mais adiante. A ação de selecionar, desmontar, recompor, assimilar e reelaborar produziu um movimento no presente que proporcionou revisitar o passado. E, nesse movimento de ir e vir, me reportei ao ponto de partida, quando a provocação teve início. Em meu primeiro ano na Secretaria Municipal de Educação (SME), no município do Rio de Janeiro, ao trabalhar mitologia africana nas turmas de 6º Ano em Campo Grande (zona oeste), tive a recusa de muitos alunos quanto à realização das aulas. Suas famílias não lhes permitiam que ouvissem, lessem ou representassem histórias e personagens do tipo “macumbeiro” – termo depreciativo utilizado para se referir aos praticantes das religiões

afrodescendentes. Foi nesse período que a Lei 10.639/03, junto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinou a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Cinco anos depois, a **LDB/10.639/03** sofreu uma alteração, dando origem à **LDB/11.645/08**, que determina a inclusão obrigatória da cultura indígena brasileira, junto à africana, no currículo escolar.

Os povos originários foram os primeiros habitantes do Brasil. Desde que seu território foi “descoberto”, eles existem e resistem em números absurdamente menores, por terem lutado corajosamente contra a escravidão e o aculturamento. Ainda assim, as inúmeras tentativas de apagamento se fazem presente, por exemplo, nas diversas aldeias indígenas cristãs, que se distanciaram de seus ritos e suas crenças ao navegar por histórias cujo roteiro construiu e ainda constrói corpos como objetos selvagens, e o sujeito que vê, observador, espectador, explorador, estrangeiro, produtor de um “nós” e um “nosso”, enquanto produz simultaneamente um “eles” (TAYLOR, 2013, p. 92), define, determina, conquista, nomeia, descreve, assalta e violenta corpos-territórios.

Somos testemunhas, sobreviventes ou naufragos? Somos autores ou apenas personagens dessa história? A lógica da dominação não permite o diálogo de igual para igual, não permite a horizontalidade, nem o círculo. Se não podemos voltar no tempo e alterar o roteiro, a arte pode trazer o tempo de outrora para que ao menos o roteiro vivenciado seja repensado e novas rotas sejam traçadas. Assim, artistas de diversas linguagens, professores, contadores de histórias, pesquisadores e tantos outros insistem em existir, em roda, em giro, em espiral, bem como os povos originários e os afro-descendentes, constituintes naturais e forçados deste lugar, que hoje se chama Brasil. Essa gente teimosa em existir, espalhada pelo mundo, se insere nos mais variados lugares, espaços e entrelugares, refletindo, criando, ensinando, inspirando, transmitindo saberes, cultura e arte.

A **performance “Two undiscoveredly amerindians visit- e o arquivo”**¹⁷(1992), por exemplo, realizada por dois artistas **performers** latinos, Coco Fusco e Guillermo Gómez Penã, nos permite rever o passado pela moldura do presente. Ao se apresentarem como ameríndios ainda não descobertos, vindos de uma ilha do golfo do México, exibidos ao público dentro de uma jaula e deslocados para os olhos do espectador na moldura do descobrimento, evidenciou-se o que foi muito bem enraizado pelo colonizador: os ameríndios nunca foram observados nem vistos como sujeitos proprietários de terra, donos de si e de sua própria cultura. O passado e o presente são os mesmos, mais uma vez o roteiro se repete, visto a reação dos espectadores do hoje. O nativo é o **show**, o espetáculo, o exótico; já

17. A performance “Two undiscoveredly amerindians visit- e o arquivo” foi apresentada em Madrid, Buenos Aires e Londres.

o observador é civilizado e espectador privilegiado. Há quase vinte anos na docência em contexto urbano, nunca ouvi das crianças e dos jovens com quem tive contato, por mais características físicas de descendência indígena que apresentassem, alguma história sobre seus antepassados. Já os poucos jovens com descendência europeia que conheci contam com orgulho histórias passadas de geração para geração sobre como chegaram ao Brasil. Apesar da maioria dos estrangeiros ter vindo em condições miseráveis, há orgulho nas vozes e falas sobre o sangue europeu. Ao revisitar trajetos que existem na memória, me permito devanear e sonhar com possíveis rupturas e desvios em relação a processos de dominação e opressão que se repetem como ondas, ora bravias, ora serenas.

Até quando apenas observaremos a cena do roteiro experienciado com os olhos do outro? Até quando debateremos e teorizaremos a cultura do outro em vez das nossas? Que molduras são essas por onde olhamos? Por quantas vezes sou a estrangeira nos locais que atuo? Em sala de aula, quem é o nativo, o observado emoldurado, e quem é o estrangeiro? O que fazer com a herança contida na memória de uma identidade que grita saber ser parte da natureza em meio ao mundo urbano? O que quero provocar/transformar nos sujeitos-corpos-aprendizes por meio do teatro? O que quero provocar/transformar enquanto artista? O preconceito é estrutural e só o tempo e as ações cotidianas podem, no mínimo, levar o sujeito-aprendiz a entrar em contato com sua própria história e identidade.

A maior parte do alunado da rede pública de ensino do Rio de Janeiro está na categoria dos oprimidos sociais, desconhecendo ou renegando sua ancestralidade e, por consequência, sua identidade, reproduzindo muitas vezes a opressão vivida. O racismo é, portanto, um sistema político de opressão, que nega direitos, e não um simples ato da vontade própria do indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode gerar impacto. No entanto, não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas. (RIBEIRO, 2019, p. 6). A implementação do teatro na unidade escolar traz visibilidade pra tais questões.

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e o nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecermos o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele (BOAL, 2014, p. 11).

A partir dessa busca e da conscientização, em um quarto momento, tive contato com as danças folclóricas brasileiras, por intermédio do grupo Rio Maracatu¹⁸, aprendendo sobre outras possibilidades corporais de dança, diferentes da técnica que eu utilizava. Ali, no universo popular, a voz também estava presente, assim como o batuque e as palmas. Até então, minha vivência como bailarina e cantora havia se dado em contínuo conflito: fecha diafragma para dançar, abre diafragma para cantar. O corpo da dança popular acolhia a voz cantante, e esta continha movimentos. Assim, iniciei a decolonização corporal, entrando em contato com minha cultura, minha identidade e minha memória.

A musicalidade como estratégia para a sensibilização da escuta e a presença das temáticas sobre as raízes brasileiras acompanhou, a partir daí, o percurso trilhado na pedagogia teatral, estendendo-se a todos os espaços que leciono e às experiências artísticas vivenciadas.

A ESCUTA: MÚSICA CORPORAL

O (RE)ENCONTRO PERFORMÁTICO COM O (RE)CONHECIDO

O processo de Escuta envolve, de fato, escutar o que se ouve. Nesse processo, não apenas o ouvido é essencial, mas todo o encadeamento de pensamentos, visto que nem tudo o que se ouve se escuta. Muitas vezes escolhemos o que escutar de acordo com o que nos convém ou com a maneira que fomos educados, acostumados ou conduzidos a escutar, principalmente ouvir.

As consequências de ouvir sem entender deixam marcas profundas. As narrativas contidas na **performance** do “descobrimento”, por exemplo, trouxeram, além das inúmeras violências vividas, equívocos que se estendem até os dias de hoje por meio das discriminações estruturais, por vezes assumidas, por vezes encobertas e legitimadas nos discursos de moralidade e superioridade.

A categoria Escuta demanda interesse e atenção por ser um dos maiores desafios também no trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Logo, a ausência deste elemento impossibilita a comunicação, a relação entre os envolvidos e, até mesmo, a realização de qualquer proposta pedagógica no campo da Arte-Educação ou na própria vida. A narrativa precisa fazer sentido, ser entendida por quem a escuta. Mas como se fazer entender? A palavra “escuta” tem significado equivalente a ouvir, perceber, sentir, atentar. Escutar é um ato que abarca o corpo inteiro e coloca os sujeitos envolvidos em estado de prontidão para o que virá. Escutar é aceitar um convite.

18. O Grupo Rio Maracatu foi fundado em 1997. Sua sede fica na Fundação Progresso, na Lapa, bairro do Rio de Janeiro.

Com esse pensamento, a artista e pesquisadora Alba Vieira¹⁹, ao viver a experiência na/com a aldeia indígena Krahô²⁰, observa que “escutar, escutar mais e melhor, escutar profundamente” propiciava momentos de diálogos e aprofundamento das relações. Escutar e aprofundar relações são ações cada vez mais raras no mundo atual, em que a velocidade, a superficialidade e a quantidade de informações se confundem com o saber e dificultam a construção da memória, que necessita de tempo, entrega e espaço interno para a apreensão e a elaboração das vivências. Para os Krahôs, as conversas realizadas em círculos, sem assuntos prévios, argumentos ou conclusões, deixavam reticências, possibilidades de continuidade, e não um ponto-final.

Despertar e estimular o sujeito-aprendiz a “escutar mais e melhor, escutar profundamente” a si mesmo e ao outro, pode gerar um “nós” reticente, acessível, disponível, sensível e desejoso do que virá. Há uma espécie de delicadeza e generosidade no ato de escutar; há a presença de silêncio, pausas e respiros. Além disso, é um ato dinâmico, ao ponto de respirarmos junto àquele que conta ou ao som que ouvimos. É um ato ativo, e não passivo. Porém, no mundo urbano, somos bombardeados a todo o momento com o inverso dessa delicadeza e dessa atividade, sendo estimulados a ouvir de tudo, o tempo inteiro, em alto volume. Nos tornamos ouvintes passivos, sem saber ao certo o que estamos ouvindo, porque não há critério, não há seleção e, por vezes, não há interesse. Ainda assim, continuamos ouvindo. Nessa direção, o pesquisador e educador musical Schafer (1992, p. 55) nos alerta: “Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos”. Nesse sentido, a sensibilização da escuta como base para pensar uma pedagogia da cena possibilita, graças ao relacionamento entre os sujeitos envolvidos, a criação de novos códigos de linguagem e relação, potências de sons e silêncios. Silêncios preparadores do que está por vir, do que está para acontecer, e que trazem uma atmosfera de encantos e possibilidades em sala de aula/ensaio. Schafer (1992) reflete ainda que o:

Silêncio é uma caixa de possibilidades. Tudo pode acontecer para quebrá-lo. O silêncio é a característica mais cheia de possibilidades da música. Mesmo quando cai depois de um som, reverbera com o que foi esse som e essa reverberação continua até que outro som o desaloje ou ele se perca na memória, mesmo indistintamente o silêncio soa. (SCHAFFER, 1992, p. 59-60).

19. Alba Vieira é Ph.D em dança pela Temple University (TU), nos Estados Unidos, e professora associada vinculada à Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Minas Gerais, Brasil.

20. A aldeia indígena Krahô, ou Manoel Alves Pequeno, está situada no estado do Tocantins, no nordeste brasileiro.

Ao (re)conhecer outras possibilidades corporais, advindas da sensibilização da escuta enquanto experiência sensível e criativa, como observante ou observada, nativa ou estrangeira, o (re)encontro com a Música Corporal navega em direção a um lugar de origem: o ritual. O ritual, para quem o faz, assim como a arte, para o artista, é vida, e não ritual ou arte. Nós, estrangeiros do outro, é que a nomeamos desse jeito. O bater das palmas e dos pés, e os sons vocais, base da Música Corporal, se fizeram presentes, desde os primórdios da humanidade, como os instrumentos musicais mais antigos, antes mesmo das flautas e dos tambores. Essas produções sonoras faziam parte dos ritos e das danças como forma de comunicação e devoção, e estão presentes ainda hoje em várias manifestações artísticas, como sapateado, **stepping, gumboot dance**, dança flamenca, dança cigana, jongo, côco, capoeira, entre outras. A prática **homboot**, por exemplo, teve sua origem com os negros norte-americanos escravizados, que utilizaram a percussão corporal como alternativa de manifestação artística musical após a punição dos seus senhores, que retiraram seus tambores para não serem tocados. Assim, a origem da prática da percussão corporal apresenta também características de luta e resistência. Da mesma forma, no Rio de Janeiro, o samba urbano, presente no repertório dos trabalhos artísticos realizados nesta pesquisa, cuja representatividade histórica é o povo negro da zona portuária do Rio, teve em sua origem rejeição, luta e repressão. O mestre Paulo Freire aponta que a busca do que ensinar está “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra” (1986, p. 25). Dessa forma, aqui está uma proposta que nos remete a revisitar algo já conhecido, algo da nossa ancestralidade que reverbera, dialoga e pulsa na atualidade.

OS ESPETÁCULOS “CORES DA IGUALDADE” E “VIDA COTIDIANA” UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA RETICENTE

Assim, a Música Corporal no fazer teatral ganhou espaço na cena, tornou-se cena e, enfim, parte fundamental da musicalidade dos espetáculos realizados nos últimos anos. Os grupos e elencos foram formados por aproximadamente 25 a 30 estudantes da rede municipal de ensino, a maioria entre 10 e 16 anos, alguns deles mais velhos, estudantes do PEJA²¹, matriculados na oficina de Teatro do Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles. No ano de 2018, o espetáculo apresentado foi “Cores da Igualdade”²², exibido no I Festival de Teatro de Alunos da Rede Municipal (FESTA) e em dois teatros do Rio de Janeiro: Teatro Conzaguinha e Teatro Ipanema. A montagem teve como base o poema de uma aluna, dando origem a quadros de cenas e musicalidades. As canções realizadas ao vivo e em **off** por mim – “Alvorada”, do Cartola, e “A voz do morro”, do Zé Ketti – foram inseridas na trama como canto narrativo,

21. Programa de Educação para Jovens e Adultos (PEJA) a partir de 14 anos que desejam completar os estudos do Ensino Fundamental.

22. O espetáculo encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6S7STh5IY2w>.



Figura 1 - Grupos separados: corpo e copos. Teatro Ipanema, 2018.

evidenciando o imbricamento da prática artística e docente. A Música Corporal, nesse espetáculo, estava mais presente no campo da sensibilização, nos jogos brincantes das aulas e nos entrelugares, por exemplo, nos corredores do espaço do Núcleo, como é carinhosamente chamado. O peito-estalo-palma, base da sequência Barbatuque, de timbres do grave, do médio e do agudo, encantava a todos; e surgiu, ainda sem a voz cantada, em uma cena de rivalidade entre dois grupos de moradores da mesma comunidade – um grupo com percussão de copos e outro com percussão de corpos formavam um duelo.

Ainda nessa experiência, a autora do poema e protagonista Anna Judith realizou uma encenação de si mesma, uma encenação de si neste mundo, cujo assunto trazia reflexões sobre o lugar da mulher que é mãe, negra e moradora de comunidade carioca. Em uma das cenas, essa mulher, ao entrar em uma loja comercial, não é vista pelo segurança como uma cliente em potencial, e sim como uma ladra em potencial. Todos os estudantes negros da oficina já tinham vivenciado a mesma situação apresentada por Anna no poema. Diante da solicitação de ser revistada, sua reação trouxe à tona os seguintes questionamentos:

“POR QUE EU?”

“PORQUE SOU NEGRA E POBRE?”

“POR QUE NÃO REVISTA OUTRA PESSOA?”

Já o questionamento que surgiu na peça não ocorreu na realidade. A atitude e o questionamento observados em cena foram representados pelo grito entalado na garganta de todos os participantes do grupo. De volta à cena, a mulher foi convidada a se retirar do estabelecimento:

COMO DE COSTUME, PARA SER FRANCA, SOU OBSERVADA / POR GENTE RICA, GENTE BRANCA, PENSANDO QUE EU SOU PILANTRA / SE EU RECLAMAR, ERRADA VOU ESTAR / QUEM MANDOU A POBRE ENTRAR?



Figura 2 - Cena em que a mulher negra é convidada a se retirar da loja comercial. Teatro Ipanema, 2018.

Diferentemente do ator que realiza a representação de um personagem, a aluna, atriz e poeta desse espetáculo ocupou o lugar de aluna-**performer**. Segundo Pavis:

Num sentido mais específico, o performer é aquele que fala e age em seu próprio nome (enquanto artista e pessoa), e como tal se dirige ao público, ao passo que o ator representa sua personagem e finge não saber que é apenas um ator de teatro. O performer realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz o papel de outro. (2011, p. 84).

No ano seguinte, em 2019, o espetáculo se desenvolveu a partir de uma criação coreográfica chamada “Raízes do Brasil”²³, apresentada na Sala Baden Powell e, posteriormente, inserida dentro do espetáculo teatral criado. A coreografia foi inspirada na música “História para ninar gente grande”, da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, por ter como tema a formação da identidade brasileira, da história, dos heróis e das heroínas nacionais que não estão nos livros didáticos escolares:

**[...]
Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra [...]
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios mulatos
Eu quero um país que não está no retrato [...]
Brasil chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês
[...] (CUÍCA, 2019).**

23. A coreografia, apresentada na 36ª Mostra de Dança Municipal – SME, encontra-se disponível em: <https://youtu.be/7yfCKpR-xto>.

Dessa canção, cantada, falada e coreografada, surgiram formatos de quadros variados, tais como: voz cantada e Música Corporal; voz cantada, cena e percussão de copos; dança, voz falada, voz cantada, imagem audiovisual, vídeo e percussão (surdo); voz cantada, cena, Música Corporal e instrumentos musicais (violão, cavaquinho, pandeiro e surdo). “A voz aqui, mais do que fala, é interlocução. É música e silêncio, partes integrantes do meio ambiente [...]” (GIOTTI, 2014, p. 18). A parte inicial da coreografia continha a leitura da poesia “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo, pelas vozes das alunas-artistas:

“A VOZ DE MINHA BISAVÓ ECOOU CRIANÇA NOS PORÕES DO NAVIO. ECOOU LAMENTOS DE UMA INFÂNCIA PERDIDA / A VOZ DE MINHA AVÓ ECOOU OBEDIÊNCIA AOS BRANCOS DONO DE TUDO / A VOZ DA MINHA MÃE [...] / A MINHA VOZ [...] / NA VOZ DE MINHA FILHA SE FARÁ OUVIR O ECO DA VIDA-LIBERDADE.”

A canção foi apresentada à capela por mim até seu aprendizado. O uso de microfone ao vivo (para preservar a saúde vocal) possibilitava que a voz alcançasse uma espécie de esgarçamento da canção: ora ralentando, ora entrando em andamento mediante a criação artística.



Figura 3 - Coreografia “Raízes do Brasil”. Sala Baden Powell, 2019.



Figura 4 - Coreografia “Raízes do Brasil”. Sala Baden Powell, 2019.

Com a marcação do surdo, propiciamos uma atmosfera fúnebre, que, ao longo da coreografia, se dissolvia, dando espaço ao ritmo, ao samba e, no final, ao funk. A poesia chama a canção, a voz falada por todas cede lugar à voz cantada por uma. E essa voz assume em cena o lugar da “cantora”, mantendo o uso do microfone. Não é uma personagem que canta, é a aluna-artista, ou aluna-**performer** cantante, assim como são alunas-**performers** que dançam e falam poesia. O caráter performático emergia paulatinamente, reunindo as diferentes linguagens artísticas em uma única cena: a coreografia.

O desenvolvimento da temática iniciada pela coreografia, provocada pela canção, proporcionou uma pluralidade de linguagens que permeou todo o processo de criação cênica: colagens de textos, canto, percussão e Música Corporal trazendo uma concepção performática para o palco. Nessa experiência, apenas em determinado momento, os fragmentos se uniram em um espetáculo sob o título “Vida Cotidiana”²⁴, em uma mostra de fim de ano do Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles, no Teatro Gonzaguinha – Centro de Artes Calouste Gulbenkian.

O repertório musical é parte narrativa do tema. As canções “Menina”, de Ivone Torres, e “Quero começar”, de Tiquequê, trazem a voz, os movimentos e as sonoridades da Música Corporal como algo indivisível. Posteriormente, foram inseridas “Maria, Maria”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, e cantigas de roda com instrumentos musicais como violão, cavaquinho e percussões aproveitadas da oficina de música. Desde as brincadeiras no corredor, passando pelas aulas cotidianas e os ensaios, até o dia da mostra, o prazer, a atenção e a concentração, proporcionados pela vivência da Música Corporal, trouxeram também a dignidade da realização do individual para o corpo coletivo dos sujeitos-artistas/**performers**.

Quanto a mim, gosto de pensar que a percussão corporal é capaz de plantar uma semente nas pessoas, fazendo-as perceber que qualquer um pode praticá-la. Até porque já temos nosso próprio instrumento-o corpo. Vi muito disso em crianças pequenas. (BARBA, 2019, p. 73).

Nessa experiência, a representação cede lugar à ação, e a escrita cênica não é mais ordenada ou hierárquica, e sim desconstruída, fragmentada. “Tal ausência de narratividade (narratividade contínua, entende-se) é uma das características dominantes da **performance**.” (FÉRAL, 2015, p. 162). Em ambos os processos, o texto teatral escrito foi o último elemento a ficar pronto, devido à sua construção, que foi realizada durante as aulas.

24. O espetáculo encontra-se disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I4XEop2ThVc&list=PLCot_HxfPzR-sG1qhUE3hOjYLeUbA3apaO8index=9.

Os alunos tiveram acesso aos textos dos quadros que faziam parte do processo, por exemplo, a poesia de Conceição Evaristo, o texto de Bertold Brecht, os textos informativos sobre o sistema de cotas, a representatividade feminina e a discriminação racial. Assim sendo, o texto completo do espetáculo se constituiu como um agregador dos quadros que foram reunidos nos últimos dois meses de ensaio, e chegou apenas nas mãos da direção e dos colaboradores da montagem, isto é, os alunos não tiveram em mãos o texto completo do espetáculo.

Nessas produções, o tema e o sujeito estiveram completamente imbricados, abrindo espaço para a construção coletiva, que traduziu e retratou o recorte de determinada realidade na aspiração de que “[...] a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade.” (FREIRE, 1986, p. 25). Com a aproximação entre a temática e o sujeito, esses espetáculos se distanciaram da representação e se aproximaram de duas fortes ideias, que estão no centro da obra performativa: descrição de fatos e ações que o **performer** realiza. São corpos inteiros, presentes. Porém, como reflete Féral:

[...] esses corpos não atuam, eles não têm duplo, nem paradoxo. Eles não são corpos de atores em luta com uma alteridade. Eles não são tomados pelo jogo do não-eu e do não-não-eu do ator do qual fala Richard Schechner a propósito do comediante, ao mesmo tempo ator e personagem. Os corpos do performer são corpos de domínio de si que filtram o real. É por meio deles que a performance se dá; eles são os motores indispensáveis da ação. Pois tais corpos em cena realizam, colocam ações, deslocam coisas, emitem energia, mas jamais se implicam ao nível das emoções. Eles filtram o mundo e projetam imagens. (2015, p. 144).



Figura 5 - Espetáculo “Vida Cotidiana”. Cena seguinte à brincadeira da Música Corporal, em que as mães colocam os filhos para dormir depois de uma jornada de trabalho e ainda têm serviços domésticos para dar conta. Teatro Gonzaguinha, 2019.



Figura 6 - Cena da percussão de copos: um pedido para a avó deixar brincar mais um “cadinho”. Teatro Gonzaguinha, 2019.



Figura 7 - Aluna-*performer* no cantar, alunos-artistas em Música Corporal. “A menina”. Teatro Gonzaguinha, 2019.

A exemplo dos espetáculos montados nos anos de 2018 e 2019 no Núcleo de Arte, foram criadas cenas e canções que só foram apresentadas no palco no ano seguinte, com a reutilização de textos do ano anterior. Os quadros cênicos foram remanejados, assim como o repertório musical, permitindo um processo de contínuo desmonte, recomposição e releituras. Narciso Telles descreve que:

A capacidade de engendrar novas conjugações, realocando partes e construindo com esse jogo um novo objeto ou uma solução diante um problema colocado, garante ao bricoleur, nesse sentido, a capacidade de um aprimoramento técnico no decorrer dos anos de trabalho, recriando estratégias de ação. O conceito de “bricolagem” no campo teatral possibilita analisar tanto os elementos constituintes da cena teatral quanto as relações de ensino na perspectiva apontada anteriormente, ou seja, verificar esses processos como rearticulações de materiais já adquiridos. (2013, p. 14-15).

Como dito anteriormente, o olhar advindo da pedagogia do oprimido por meio do Teatro do Oprimido (TO) percorreu todas as atividades docentes vivenciadas desde então. Segundo Helen Sarapec, curadora, atriz, pesquisadora e integrante do TO e do GESTO²⁵, a sensibilização da Escuta é a capacidade primeira a ser desenvolvida no trabalho do grupo, juntamente à desconstrução da opressão em todos os campos. A proposta do TO, simbolizada pela árvore, registra um mapa de possibilidades pedagógicas desde a raiz, o caule, os galhos e as copas, cada qual com sua singularidade e suas propostas claras.

Os caminhos práticos do percurso dos processos artísticos da criação dos espetáculos acima citados abarcou o som, a palavra e o jogo, tendo o som como eixo e ponto de partida em busca de uma escuta sensível (sonoplastias, canções, musicalidades, coreografia) e desta para a palavra (poesia, letra de canção, textos informativos, fragmentos de textos teatrais) junto ao jogo (jogos musicais e do TO). Ainda nesse pensamento, a tese do Teatro do Oprimido, criada por Augusto Boal, se divide em dois cernes: o pensamento sensível e o pensamento simbólico. O pensamento sensível compreende o som e a imagem; o pensamento simbólico, a palavra. Sua estética é variável, assim como a sociedade, pois é dividida por classes, etnias, religiões, entre outras características de pluralidade. O professor que tem como base

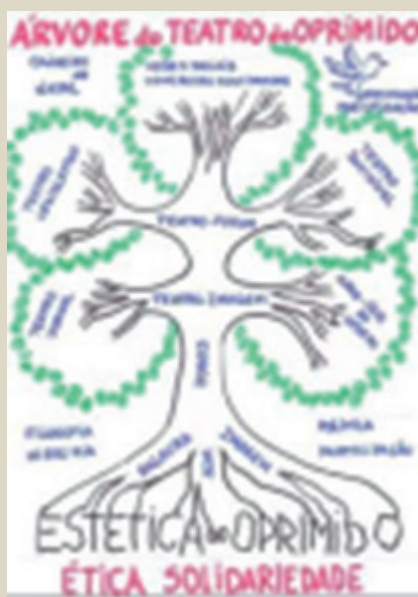


Figura 8-Grupo de Estudos do Teatro do Oprimido (GESTO), fundado em 2011.

essa pedagogia precisa compreender as características e histórias de seu grupo, ou turma, e, a partir daí, experienciar processos artísticos. Se o opressor “produz uma estética anestésica por meio de palavra (jornais, tribunas, escolas), imagem (revistas, TVs, cinemas) e som (rádios, CDs, shows musicais)”, visto que pensamento sensível é uma arma de poder, cabe ao professor que identifica essas estratégias de opressão apresentar mundos e estéticas que libertem, conscientizem e acordem os sujeitos. A pior forma de analfabetismo está na cegueira e na surdez estética, que “reduz sujeitos com a potência de criação a apenas espectadores da vida”. (BOAL, 2009).

Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la, não basta gozar arte: necessário é ser artista, não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados.
(BOAL, 2009).

O ano de 2020 foi o momento em que o mundo parou em razão da covid-19, deixando em suspensão a vida cotidiana social e, como consequência, os processos artísticos educacionais. Quando será a próxima experiência criativa, o próximo encontro? Começamos 2021 com muitas perdas e lutas e, no segundo semestre, tivemos um retorno pleno de protocolos. A pesquisa sobre Música Corporal no fazer teatral sob o eixo “A Escuta” está apenas começando...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um tempo que não lembramos, mas está escrito, registrado no corpo, ora estático, ora em movimento, ora sonoro, e pode ser lido na cor da pele, nos cabelos, nos ossos, nos olhos e na mente, identifico o “outro”. Corpo pleno de histórias, desvelado pela memória ancestral, encruzilhada de culturas, povos e saberes. Cruzamentos que fogem do espiral, da harmonia, do equilíbrio, onde terra e mar se encontram como palco de uma luta desigual e covarde sob o manto ritual em narrativas desconhecidas. Será possível alterar uma rota já trilhada? “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje” (ditado yorubá). Pensamento em trânsito, ora lá, ora cá. Navegante do passado, do presente e do futuro – “três mil mundos em um único instante: passado, presente e futuro: é agora” (conceito budista). O roteiro é o trajeto, a rota, de cá e de lá, de lá e de cá, de lá para cá, registrada, exposta ou (ex)posta na imagem performática de um descobrimento que nos faz testemunhas de uma história que insiste em existir, resistir, (re)existir no incessante e espiralado tempo que foi, é e será no agora.

O agora em sala de ensaio, no âmbito da **educação-menor** (SILVIO GALLO, 2008), no corpo a corpo do cotidiano das aulas; o agora da cena; o agora dos encontros entre as salas; são tantos os “agoras” que surgem como possibilidades para provocar reflexões sobre si e sobre o mundo, sobre as rotas já trilhadas e aquelas que se deseja trilhar. O Teatro, na educação, além de ser uma linguagem que permite abraçar outras linguagens artísticas, possibilita diálogos e entrelaces a respeito de questões amplas e profundas da vida. Pensar o passado, o presente e o futuro contidos no instante do encontro, o que testemunhamos no tempo presente ou de qual lugar de fala nos pronunciamos ou denunciemos, em meio ao trajeto traçado ou imposto, são escolhas que, se feitas nesse percurso, podem mudar os roteiros dos sujeitos envolvidos.

Atualmente, em um quinto momento, sob o eixo norteador “A Escuta”, junto ao intento da construção de uma pedagogia decolonial, no processo de ensino das artes cênicas com o alunado da escola pública municipal do Rio de Janeiro, sou afetada pelas inquietações sobre os corpos, seus atravessamentos e suas reverberações na cena. O desenvolvimento deste projeto – que pretende investigar processos artístico-pedagógicos por

meio da Música Corporal, com base no exercício da sensibilização da escuta –, torna-se relevante para o campo da pedagogia teatral quando propicia experimentações artísticas que concedam ao sujeito envolvido possibilidades de se (re)ver, se (re)descobrir, desvelar-se enquanto sujeito-artista, sujeito-**performer**, sujeito-crítico, como potência ativa dentro de uma experiência criativa. Diante de uma relação horizontal entre professor(a)-aluno(a)/artista/**performer**, sua reverberação e sua vivência na cena podem, também, iluminar caminhos no percurso de composição e construção de um corpo cênico atravessado por sonoridades e musicalidades.

Como atriz e contadora de histórias, a busca constante compreendia um corpo que desenvolvesse atenção, presença e jogo. Um corpo que não se mecanizasse, que não se acomodasse. Um corpo ágil, flexível, sonoro, musical e autoral. Nessa busca na trajetória traçada, as artes da dança e da música se entrelaçaram sob o eixo “A Escuta”. Todos os atravessamentos que meu corpo-artista realizou formaram a artista híbrida que sou hoje. E essa artista, em sala de aula, teatro, rádio ou, atualmente, vídeo, se depara com a prática da Música Corporal, aprofundando-se e (re)conhecendo novas possibilidades corporais para a cena, o que evidencia o processo de uma escuta sensível.

A pesquisa e a busca como professora-artista são constantes e alinhadas ao terreno da descoberta e das experimentações artísticas de quem está do lado de cá, o lado da prática, de dentro, do fazer e do criar. A escola é um terreno fértil para se investigar e produzir teatro. A decolonialidade do pensamento e do corpo é um processo que vem se manifestando no fazer artístico e nas temáticas abordadas; já a decolonização da linguagem e do conhecimento ainda é um desafio, haja vista a formação eurocêntrica colonial recebida. Como desconstruir o conhecimento advindo de uma educação colonial eurocêntrica, presente nas formações artística e docente, rumo à construção de um conhecimento completamente decolonial? Quem sabe a alteração de um roteiro já traçado resida no movimento da busca? E é nesse lugar, onde habita o movimento, a memória, a identidade, os (re)encontros, os sons e os silêncios que a presente pesquisa pretende, por meio da Música Corporal, colaborar para a elaboração de saberes artístico-pedagógicos no fazer teatral, gerando novas perspectivas epistemológicas no contexto das Artes Cênicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. Campinas: Hucitec, Unicamp, 1995.

BARBA, Fernando; TORRES, Renata. **A vida começava lá**: uma história de repercussão corporal. São Paulo: Stacchini, 2019.

BENJAMIN, Walter. **A arte de contar histórias**. São Paulo: Editora Hedra, 2018.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2009.

CANDAU, Vera Maria F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em: 1 jun. 2019.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: DESLANDES, Suely F., *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DE CAMPOS, Paula Caroline; OTUTUMI, Cristiane H. V. **Barbатуques e outros sons**: os grupo de percussão corporal podem contribuir para a performance dos instrumentistas? CURITIBA: VII Encontro Regional Sul da Abem, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRRN, 2014.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 1989.

MAAS, Maurício de Oliveira. **Música corporal e jogos musicais corporais. Um estudo do grupo Barbатуques na educação musical do artista teatral**. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Faculdade de Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MATOS, Gislayne; SORSY, Inno. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência e epistêmica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad. Argentina: Del Signo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely F., *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur/sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora da Unesp (FEU), 1992.

SIMÃO, João Paulo. **Música corporal e o corpo do som**: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

TELES, Maria Amélia de A. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro**. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, Alba P. Escuta profunda. **Rebento**, São Paulo, n. 9, p. 177-202, dez. 2018.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. ●

Experiências docentes e discentes na construção de uma educação antirracista

Kelly Xavier Madaleny

Com a emergência da temática racial ainda tão necessária no cotidiano escolar, as experiências docentes tornam-se importantes para que, mesmo aos poucos, tal temática ganhe mais espaço nos currículos e nas práticas escolares. A proposta desta comunicação consiste em relatar experiências no que se refere às práticas escolares antirracistas em escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

A minha trajetória enquanto agente da **Lei 10.639/03** iniciou-se no ano de 2014, no município de Seropédica, onde atuei com turmas de Educação Infantil. Nesse período, eu cursava Pós-graduação em Educação para as Relações Étnico-Raciais no PENESB – UFF. As teorias estudadas proporcionaram uma nova ótica sobre os conteúdos escolares. O primeiro trabalho realizado se deu pela inclusão da temática racial do povo negro no conteúdo do currículo mínimo da Educação Infantil, visto que os conteúdos que abrangem a história e a cultura dos povos africanos devem fazer parte do planejamento dos docentes durante todo o ano e as discussões antirracistas não devem acontecer somente em disciplinas específicas, tampouco em datas específicas. Os casos de racismo acontecem em nossa sociedade durante os 365 dias do ano, por isso o combate a esse tipo de preconceito deverá ocorrer também durante esses 365 dias.

As discussões antirracistas dentro da minha sala de aula sempre tiveram como fio condutor a literatura. Por meio dos livros infantis e infanto-juvenis, torna-se possível abordar diversos temas, de modo a contemplar uma educação antirracista, tendo como ponto de partida as temáticas que

surgem em sala de aula. O docente precisa estar atento a essas questões, e não deve silenciá-las. Os preconceitos relacionados ao tipo de cabelo marcaram muito a minha passagem pela Educação Infantil, pois houve casos entre as crianças de rejeição ao cabelo afro de certa estudante na hora do “soninho”. Por esse e por outros motivos que surgem no cotidiano escolar, concordamos com Cavalleiro (2012), no sentido de que a educação antirracista precisa ter início logo nos primeiros anos de escolarização:

[...] compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida [...] a Educação Infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas [...]. (CAVALLEIRO, 2012, p. 26).

A questão do cabelo foi discutida tendo como apoio a literatura infantil, com o livro *O Cabelo de Lelê*, no ano de 2014. Contudo, devemos nos ater às novas produções, já com discussões mais atuais. Hoje, temos muitos outros livros que tratam dessa temática, como as obras *Amoras*, do *Emicida*; *Amor de Cabelo*, traduzido por *Nina Rizzi*; *Com qual penteado eu vou?* e *O Mundo no Black Power de Tayo*, ambos de *Kiusam de Oliveira*; entre outros.

A experiência com a turma de educação infantil se expandiu para outros lugares, ultrapassando as paredes da sala de aula. Tal prática resultou em uma formação para as professoras do município de Seropédica e uma apresentação do seminário no Chile, para onde foi possível levar práticas antirracistas iniciadas em uma sala de aula de Educação Infantil na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

No ano de 2017, entrei pela primeira vez em uma escola do município do Rio de Janeiro para lecionar em turmas do Ensino Fundamental I. Em pouco tempo, fiquei conhecida como “a professora que gosta dessas coisas”. No ano de 2018, já em outra escola do mesmo município, continuei esse trabalho de forma solitária, apenas na minha sala de aula; e, quando possível, conversava com algumas companheiras sobre as práticas antirracistas, sempre tentando mostrar que uma educação antirracista não depende de projetos trabalhosos, muito menos de tempo extra para planejar tais atividades. A educação antirracista deve ocorrer concomitantemente às demais temáticas já trabalhadas pelo professor, durante todo o ano letivo. Quando se tem um olhar atento para as questões raciais, nota-se a necessidade do tema a ser trabalhado, observando as falas e o comportamento de cada estudante. Os materiais que compõem os murais, bem como os livros e brinquedos disponibilizados nas salas de aula, também devem ser observados. Será que esses materiais contemplam aquele seu estudante? Reflita.

Para essa escola que entrei em 2018, consegui levar duas colegas, também agentes da **Lei 10.639/03**. Lá, realizamos um movimento com palestras e oficinas, em função dos 21 dias contra o racismo. Em 2019, quando ingressei no curso de doutorado, recebi um convite para a coordenação pedagógica dessa instituição, função que assumi também em uma terceira escola do município do Rio. Logo no início do ano seguinte, iniciou-se uma pandemia que modificou todas as formas de relacionamento com o mundo. Foi necessário reaprender a viver e conviver com as pessoas, bem como reconfigurar as nossas práticas pedagógicas. Tempos difíceis em todos os sentidos.

Em outubro de 2021, saí da coordenação pedagógica e assumi uma turma de 4º Ano em uma escola com carga horária integral. A educação antirracista, que costuma estar em meu planejamento desde o início do ano, iniciou-se junto com a minha entrada na escola, em outubro. Como de costume, começamos com a literatura, que impulsionou todo o nosso trabalho. Os temas foram surgindo de acordo com as falas das crianças. As temáticas da violência, do encarceramento, do racismo religioso, entre outros temas, por exemplo, fizeram parte do nosso repertório de estudos durante esses dois últimos meses. Ao adotarmos práticas nas quais o estudante é o protagonista, temos a certeza de que o aprendizado acontece de maneira simultânea. De acordo com Freire (1996), podemos ver a educação como um movimento em que as trocas acontecem simultaneamente, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O trabalho com a educação antirracista é muitas vezes solitário. Mas, ao mostrarmos para os demais que há outras formas de educação possíveis, conseguimos aos poucos fazer alianças que contemplem nossos estudantes com uma educação de qualidade, que forme seres humanos de forma integral. E, hoje, após todas essas experiências, o retorno à sala de aula é um presente, pois podemos contemplar momentos como este, onde somente

conhecendo a realidade da população negra brasileira, tem-se a percepção do quanto a imagem a seguir é importante.



Essa imagem foi registrada no mês de novembro de 2021 em minha sala de aula, onde não foi possível conter a emoção ao ver a cena. Ao mesmo tempo, também foi impossível não me questionar sobre: “Quantas crianças negras têm a oportunidade de vislumbrar seu ancestral em uma atividade escolar na qual os feitos desse ancestral são abordados de forma positiva?” Afinal, quantos dos nossos estudantes conhecem Aqualtune, Dandara,

Estudante do 4º Ano em uma escola do município do Rio de Janeiro.

Zumbi, Ganga Zumba, Tereza de Benguela, entre outros negros e negras que lutaram bravamente por liberdade e igualdade de direitos?

QUANTOS?

O papel da escola deve ser o de ofertar diferentes possibilidades para que o ser humano, em constante formação, possa integrar-se de maneira plena e livre de preconceitos, como o racismo ou qualquer outra visão colonialista de mundo. E, principalmente, para que a criança negra apreenda uma visão positiva sobre si mesma.

É importante que educadores estejam atentos às mensagens que seus educandos transmitem, mesmo sem usar uma palavra sequer. O olhar atento em sala de aula permite contemplar momentos como o que foi exposto anteriormente na imagem: um estudante negro lendo sobre seus ancestrais nas paredes da escola, local onde passa grande parte do seu dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 9 fev. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2012. ●

Pedagogias de nós e linguagens de si: experimentações com narrativas negras no Ensino Fundamental

Marco Aurélio Correa

A infância é um momento de descobertas que proporciona a experimentação de muitas das coisas que a vida nos oferece. Por ser uma fase em que a curiosidade está bastante a florada, mas na qual a criança não tem autonomia, é preciso que esse processo seja mediado por alguém mais experiente. Portanto, é no encontro entre aquilo que um mediador do mundo apresenta e as descobertas e interpretações individuais dela que sua subjetividade começa a pulsar. A arte de narrar a vida é uma das pulsões que formam o ser humano como o conhecemos hoje. Tradicionalmente, civilizações originárias fundaram seus mitos, valores morais e sistemas sociais mediante essa capacidade de narrar, sobretudo de maneira oral, histórias, canções e dramatizações.

LINGUAGEM DE SER EM COMUNIDADE

Para Renato Nogueira (2019), viver é uma experiência narrativa; por isso, nessas culturas tradicionais, o detentor da palavra, como os griots e pajés, ocupa uma das funções mais honrosas para o seu coletivo. Ele se encarrega de manter viva a tradição de um grupo, ao contar para as novas gerações os feitos, costumes, conquistas, derrotas, celebrações, decepções e fabulações de uma comunidade. O elo subjetivo que forma aldeias, comunidades, povos e nações só existe graças à linguagem narrativa, que enlaça o nosso inconsciente com o real. Como Isildinha Nogueira afirma ao dialogar com Lacan, só existe sujeito no ser falante. Então, é a partir dessa relação primária de falar e ouvir que o sujeito existe na comunidade.

Nessa proposta de tecer uma comunidade que vibre na polifonia do ser, respeitando os ritmos e passos individuais, apresento este trabalho, desenvolvido numa escola pública no Complexo de Manguinhos, zona norte carioca, com uma turma de 2º Ano do Ensino Fundamental, com crianças de 7 a 8 anos. Em três movimentos – imersão, expansão e reflexão – busquei, nesse contexto de retorno das aulas presenciais na rede pública, ouvir os anseios e as angústias das crianças, que estavam distanciadas dos espaços-tempos das escolas há mais de um ano. Convidei-as para expressar suas subjetividades em variadas linguagens artísticas, rompendo com o histórico de uma visão embrutecida sobre as periferias. Refleti com elas sobre a experiência de viver em comunidade, partilhando outras maneiras de ser e viver em coletivo. Fiz uso de literaturas, músicas, fotografias, imagens e curtas-metragens como linguagens disparadoras, todas em comunhão com as **Leis 10.639/03 e 11.645/08**, que promovem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica.

Atualmente, com a existência de diversas mídias, podemos nos expressar utilizando as mais variadas linguagens, o que faz com que a relação tradicional com a oralidade assuma outras formas. Desde grafismos visuais, passando pela tradição da escrita, até a atualidade do audiovisual, diferentes formas de expressividade possibilitam que os humanos se relacionem coletivamente. Em tempos contemporâneos, em que a capacidade de falar e ser ouvido se torna quase uma mercadoria, grande parcela da sociedade tem o seu direito de narrar tomado por uma velha ordem que se sofisticou com desígnios capitalísticos. O funesto colonialismo de outrora se atualiza com uma roupagem neoliberal e necropolítica, a fim de cercear os descendentes de povos originários no seu regime de poder. Assim, nessa via de mão dupla da linguagem, comunidades à margem da colonialidade urbana são bombardeadas por narrativas que as confundem e desorientam, sufocando os poucos que ousam expressar narrativas que não estejam em sintonia com as grandes produções midiáticas.

Para fintar esse estado de medo, angústia e tensão que o necroliberalismo instaura, as pessoas à margem tanto podem se acomodar na razoabilidade do instaurado quanto podem buscar alternativas de transgressão nas próprias vias do sistema. Trabalhar com a educação formal em instituições do Estado funciona, de certa forma, nesse duplo sentido; mas a minha proposta com este trabalho não é nem se acomodar no instituído curricularmente, nem apenas seguir vias insurgentes já bem pavimentadas. Para as pessoas postas à margem do grande sistema, sobretudo em sua infância, narrar sobre si mesmas como protagonistas de seus próprios mundos representa uma ruptura com o paradigma estabelecido, que condiciona o não branco à incapacidade de ser sujeito de suas próprias histórias. Nesse sentido, destaco aqui as atividades que representam os três movimentos – imersão,

expansão e reflexão –, que, em completude entre si, compõe essa proposta narrativa e coletiva de expressões em diferentes linguagens.

PEDAGOGIAS DE NÓS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Para imergir junto às crianças nessa proposta de experimentação artística que envolve a elaboração de um sentido de mundo e o conhecimento de si, uma das primeiras experiências que tivemos juntos foi possível a partir da leitura do livro *A história do monstro Khátpy: Um dia na aldeia kisêdjê*. Essa história faz parte da coleção *Um dia na aldeia*, que transformou em livro infanto-juvenil – produzido por nativos e não indígenas no projeto Vídeo nas Aldeias – seis curtas-metragens inspirados em contos tradicionais indígenas. O conto do monstro *Khátpy* narra a caçada de um jovem kisêdjê que estava em busca de alimento para sua família, até que se deparou com o monstrengo *Khátpy*, que estava na mata com o mesmo propósito. Lidando com emoções bem singulares para as infâncias, como o medo e o susto, a proposta desse livro é mostrar que aquilo que, com frequência, nos aterroriza tem muito em comum com o que nós somos. A diferença pode ser algo que nos assusta, mas também contribui para a vida em comunidade.

Após conversar sobre os encontros e desencontros entre a vida em aldeia e a vida nas cidades, convidei cada uma das crianças a criar seu próprio monstro. Nesse processo, elas deveriam imaginar o que acreditam ser um monstro e, também, observar o que as outras crianças definem como assustador. Os materiais que ofereci para a realização desse experimento foram: papelão recortado em formatos monstruosos, giz de cera, lápis de cor e canetinhas, além de papéis reaproveitados de outras atividades, que poderiam ser colados para dar um aspecto ainda mais grotesco às criaturas. Depois de feitos, os monstros ficaram expostos na sala, como mais uma das produções que decoram esse ambiente, fazendo dela um museu vivo dos registros das próprias crianças no decorrer do ano.

Visando expandir esse repertório artístico, fiz bastante uso da técnica de recorte e colagem. Percebi que algumas crianças não manuseavam bem a cola e a tesoura, principalmente porque algumas delas estavam tendo sua primeira experiência escolar nesse ano, devido à pandemia de covid-19. Partindo da experiência indígena com *Khátpy*, conversamos sobre as diferentes concepções de espaços-tempos, dos quais os indígenas desfrutavam de outra maneira que não a partir da nossa visão ocidentalizada e urbana. Em seguida, distribuí para cada criança uma página de determinada edição da Revista de História da Biblioteca Nacional, que falava sobre a civilização do açúcar e outros assuntos. Então, pelas imagens, foi possível conversar sobre o continente africano e seus desdobramentos no Brasil. Tentei tratar desse assunto com a maior delicadeza possível, pois ele desperta reações bastante complicadas em crianças dessa faixa etária, mas acredito que esse primeiro

contato tenha servido como uma introdução proveitosa. Posteriormente, pedi às crianças que observassem as imagens e recortassem aquelas mais interessantes. Auxiliei-as nesse processo de recorte, juntei as gravuras selecionadas e as dividi entre a turma, que separou algumas imagens de outras revistas para criar suas próprias composições. Compor com imagens também é uma forma de narrativa. Para as crianças que ainda estão passando pela alfabetização, as imagens têm muito a comunicar. É o sentido de mundo que precede a linguagem escrita.

Esse processo criativo foi interessante não apenas por ter sido o primeiro contato de muitos com o recorte e a colagem, mas porque deu continuidade às nossas discussões sobre a vida nas cidades. Permitir que as crianças reflitam sobre a história do mundo num momento em que o fundamentalismo, o fanatismo e o negacionismo nos assombram é uma maneira de exorcizar esses fantasmas coloniais.

Para refletir e fazer aprofundar todas essas questões trabalhadas, dialoguei com as audiovisualidades organizando um pequeno cineclube em sala de aula. Sem muita apresentação, passei uma sequência de cinco curtas-metragens com protagonismo negro, atrás e na frente das câmeras. Esses filmes dialogam com a realidade das crianças, pois narram situações cotidianas que elas podem ter vivido, como em *Hair love*, em que um pai despreparado enfrenta o desafio de pentear o cabelo de sua filha; e *Beco sem saída*, uma versão do clássico *A noite dos mortos-vivos* produzida pelas próprias crianças do Jacarezinho.

Antes de uma conversa pós-filme, as crianças já faziam, durante as exhibições, comentários que evidenciavam como o audiovisual as comovia: encontrando seus semelhantes na tela, ao associar a protagonista de *Hair love* com uma menina que passou recentemente pelo *big chop* e assumiu os crespos; e descobrindo a si mesmas, ao dizer que o local de filmagem de *Beco sem saída* parecia o Mandela, uma comunidade do Complexo de Manguinhos.

Essas experiências com o cinema foram possíveis graças às sessões do Cinemanguinhos, evento que organizei em parceria com outros coletivos da região na Biblioteca Parque de Manguinhos, onde muitas crianças da minha turma também estavam presentes. A oportunidade de frequentar uma verdadeira sala de cinema é uma experiência que muitas dessas crianças não têm, principalmente quando se trata de filmes que não são contemplados pelo esquema comercial de distribuição.

POSSÍVEIS ENCONTROS FINAIS

Dessa maneira, é a partir da experimentação de diferentes linguagens que temos a chance de criar pedagogias que teçam nós em vez de erguer muros. São nesses laços subjetivos entre o que somos, o que podemos conhecer e o que isso nos permite criar que podemos pensar numa vida mais saudável e autônoma. Todas essas linguagens, como versa Leda Maria Martins, fazem parte de um repertório performático de corpos negros pela diáspora. A arte, além da própria disciplina curricular, é uma forma política que faz uso das grafias, escrituras, vocalizações e danças para inserir no mundo pessoas que, historicamente, são mantidas num cativeiro físico e subjetivo. Se narrar o mundo é fazer-se vivo e humano, não há oportunidade maior de subverter um sistema que opera com a morte, biológica ou não, dos indesejados que não seja proporcionando às crianças a chance de narrar seus próprios mundos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTINS, Leda Maria. **Performances da oralitura: corpo, lugar da memória**. Letras, 0(26), 63-81, 2003.

NOQUEIRA, Isildinha B. **Significações do corpo negro**. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1998.

NOQUERA, Renato. Antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é: tecnologia griot, filosofia e educação. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**. v. 10, n. 2, 2019. ●

GLOSSÁRIO ANTIRRACISTA

Entender para resistir, ressignificar, reagir e educar para as relações étnico-raciais.

Denise Cruz Candido Miranda de Souza, Cristiane Nascimento de Mello Rodrigues, Helena Mayara de Oliveira Costa, Josiele Salgado Moreira e Vanessa Barriolo dos Santos

**“Contudo, é preciso transgredir essa concepção verticalizada da educação tradicional, visto que a pedagogia engajada pressupõe que cada sala de aula é diferente, dessa forma, exige-se que as estratégias precisam permanentemente ser modificadas, ressignificadas, inventadas e reconceitualizadas para vislumbrar a prática do ensino.”
(Bell Hooks)**

Educar para as relações étnico-raciais é também revisitar os modos de falar, implica no pensar e no fazer. Foi diante dessa máxima que, como equipe responsável pela orientação e pelo acompanhamento do trabalho em Educação Infantil na 6ª Coordenadoria Regional de Educação na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, durante o ano letivo 2022, elaboramos esse Glossário Antirracista.

Intitulado **“GLOSSÁRIO – Parte III: Para entender uma Educação Infantil antirracista”**, esse glossário faz parte de um projeto que envolve a construção de definições, reflexões e escrita em nossos documentos pedagógicos, responsáveis com o ser e o fazer da Educação Infantil. Esse elucidário emerge visando ao compartilhamento, com todos os profissionais das unidades escolares da nossa Coordenadoria que atendem a Educação

Infantil – em creches municipais, espaços de desenvolvimento infantil, escolas municipais e creches parceiras, consonantemente ao trabalho já percorrido junto à Gerência de Educação da 6ª CRE e à Gerência de Relações Étnico-Raciais da SME –, definições/reflexões importantes sobre palavras, termos e expressões imprescindíveis para o fazer e o fortalecimento de uma educação infantil antirracista em nosso território.

Tais termos foram selecionados a partir do acompanhamento já executado, no qual realizamos rodas de conversa, presenciais e virtuais, desde 2019, sobre as interações diretas com as unidades em nossas visitas ao campo e sobre a leitura de seus projetos, realizados desde o início de 2022.

A princípio, essa ação pareceu simples, mesmo tendo em vista todos os caminhos que ainda precisam ser percorridos. Contudo, as notícias que chegam sobre a recepção do material no campo contam as incríveis transformações nos modos de sentir, pensar e agir observados nas ações realizadas no nosso território.

O Glossário foi distribuído no início do 3º bimestre e, a partir dos registros fotográficos, foram feitos cartões para cada uma dessas palavras transformadoras, ilustrados com imagens do nosso cotidiano. O planejamento quanto à divulgação desses cartões envolve seu compartilhamento em nossas redes digitais oficiais, bem como sua exibição no rol de entrada da nossa Coordenadoria.

Segundo Silvio Almeida, “leva tempo para rejeitar a mentira”. Sendo assim, a intenção do nosso Glossário é produzir estranhamento sobre essas “mentiras”, que por séculos mantêm o racismo como mediador das nossas relações. Propomos estranhar, conhecer e transformar...

ORALIDADE – Muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência. Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores. (TRINDADE, 2005).

Acreditamos que as palavras também podem transformar!

GLOSSÁRIO – PARTE III

Para entender uma Educação Infantil Antirracista

RACISMO ESTRUTURAL

É decorrente da própria estrutura social, constituindo o racismo como regra na sociedade. Está integrado na organização político-econômica do cotidiano social, de modo “normalizado”, naturalizando práticas. Promove a reprodução de diferentes formas de desigualdade e violência, moldando a vida social contemporânea.

PRÁTICA ANTIRRACISTA

“Numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. A frase da filósofa americana Angela Davis revela a necessidade de que cada ser humano não apenas se declare “não racista”, mas empreenda práticas que sejam antirracistas. O antirracismo é uma luta de todas e todos, e há alguns caminhos que podem nos ajudar a colocá-lo em prática: reconhecer a existência do racismo como prática estruturante de nossa sociedade e desconstruir a sua naturalização no vocabulário, nas piadas, nas “brincadeiras” etc.; reconhecer os privilégios da branquitude; apoiar políticas educacionais afirmativas; combater a violência racial; reconhecer as obras de escritores, artistas e inúmeras outras pessoas negras que produzem cultura e ciência, entre tantas outras práticas que vão contra o silenciamento, a subalternização e o apagamento da população negra.

BRANQUITUDE

Tal termo se refere a privilégios simbólicos e materiais associados à brancura da pele, que, em sociedades estruturadas pelo racismo, permitem à pessoa branca o direito à mobilidade social. Competência, inteligência e beleza são ideias simbolicamente ligadas às pessoas brancas; desse modo, essa característica fenotípica transforma-se em relação de hierarquia e poder, sendo a branquitude relacionada à vantagem estrutural e à livre passagem em determinadas situações.

ESCRAVIZADO (e não ESCRAVO)

A palavra “escravo” naturaliza a condição de privação de liberdade, traz a ideia de acomodação, psicológica e social, à situação e relaciona a condição de submissão à pessoa negra (apagando todos os outros processos históricos de escravização de outros povos), considerada mercadoria. O termo “escravizado”, no entanto, traz a carga de um processo de violência relacionado aos aspectos histórico-sociais da luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, sinalizando que o indivíduo foi forçado a essa situação por seus opressores.

LEI 10.639/03

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.

LEI 11.645/08

Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

ATENÇÃO: É importante salientar que ambas as leis alteraram o texto da Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), afirmando que sua implantação – das Leis 10.639/03 e 11.645/08 – é obrigatória.

POVOS ORIGINÁRIOS, OU POVOS INDÍGENAS (e não ÍNDIOS)

O termo “índio” é carregado de um imaginário resultante do pensamento ocidental imposto pelos colonizadores, que, ignorando as etnias e culturas, não apenas criam estereótipos como invisibilizam a identidade de cada um dos mais de 300 povos que se encontram no território brasileiro, apagando suas línguas, suas tradições, suas crenças, sua cultura, sua política e sua economia. “Povos originários”, ou “indígenas”, são as designações mais adequadas para nos referirmos aos povos nativos, descendentes de nossos primeiros habitantes.

Vale ressaltar que, de acordo com o último Censo IBGE (2010), o Rio de Janeiro tem a quarta maior população indígena brasileira em números absolutos e, mesmo assim, a invisibilidade dos povos indígenas nas cidades tem sido naturalizada. É preciso saber reconhecer sua pluralidade/diversidade, respeitar sua presença viva e atual, lutando por seu direito à existência em todos os espaços da sociedade.

REPRESENTATIVIDADE SOCIAL

É a presença de pessoas negras e de outras minorias em espaços de poder e decisão. Considerada um elemento importante para o enfraquecimento do modelo social hegemônico, pode causar impacto positivo na autoimagem/autoaceitação e imagem/aceitação do outro, auxiliando na desconstrução de estereótipos e provocando a reversão de concepções e conceitos racistas.

UBUNTU

É a presença de pessoas negras e de outras minorias em espaços de poder e decisão. Considerada um elemento importante para o enfraquecimento do modelo social hegemônico, pode causar impacto positivo na autoimagem/

autoaceitação e imagem/aceitação do outro, auxiliando na desconstrução de estereótipos e provocando a reversão de concepções e conceitos racistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ANDRADE, Rani. **Representatividade**: o que isso significa?. Disponível em: [https://www.politize.com.br/representatividade/#:~:text=A%20defini%C3%A7%C3%A3o%20de%20representatividade%20que,uma%20na%C3%A7%C3%A3o\)%20na%20figura%20d](https://www.politize.com.br/representatividade/#:~:text=A%20defini%C3%A7%C3%A3o%20de%20representatividade%20que,uma%20na%C3%A7%C3%A3o)%20na%20figura%20d).

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**.

Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QT S61UNRpWTcd2>.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**.

Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431M TTq10dRpWTbf4>.

FARIAS, Erika. Pesquisadora explica conceito de branquitude como privilégio estrutural. **Agência Focruz de Notícias (AFN)**. Disponível em: <https://agencia.focruz.br/pesquisadora-explica-conceito-de-branquitude-como-privilegio-estrutural>.

GERER. **I Jornada da GERER**. Mesa 1: apresentação Joana Oscar, palestrante Amílcar Cabral. "Políticas educacionais para o antirracismo: das lutas sociais para as institucionais". Disponível em: <https://sites.google.com/view/gerer-sme/i-jornada-da-gerer/mesa-1-confer%C3%A7%C3%A3o-de-abertura>.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano R. dos. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS). **Dilemas e desafios na contemporaneidade sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade**. 2012.

HEMERLY, Giovanna. Representação social e representatividade. **Ciência e Cultura - Agência de Notícias em C&T**, 2018. Disponível em: <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/entre-a-representacao-social-e-a-representatividade/>.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Não basta ter uma educação não racista. Ela tem de ser antirracista**. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/25457-nao-basta-ter-uma-educacao-nao-racista-ela-tem-de-ser-antirracista>.

LIMA, Juliana D. de. Se tem um país que é supremacista branco é o Brasil. Entrevistada: Lia Vainer Schucman. **UOL**. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/12/07/lia-vainer-schucman-se-tem-um-pais-que-e-supremacista-branco-e-o-brasil.htm?cmpid=copiaecola>.

MENDES, Karla. Indígenas no Rio lutam para reverter séculos de “apagamento”. **MONCABAY**. Disponível em: <https://brasil.mongabay.com/2021/06/indigenas-no-rio-lutam-para-reverter-seculos-de-apagamento>.

NJERI, Aza. **O que é Ubuntu?** YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Iwf_RFAI6Z4.

OLTRAMARI, Leandro C. Resenha **Branquitudes**: um estudo sobre relações raciais em São Paulo. / **Blanquitudes**: un estudio sobre las relaciones raciales en São Paulo. / **Whiteness**: a study on racial relations in São Paulo. *Psicologia & Sociedade*, v. 28, n. 3, p. 631-634, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/hXM8TxGLSsWY6N9VwzvGCWF/?lang=pt>.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHUCMAN, Lia V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf.

TRINDADE, Azoilda L. da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. In: **Valores afro-brasileiros na educação**. BOLETIM 22, nov. 2005. Disponível em: <https://culturamess.files.wordpress.com/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>.

VAINER, Lia. **Enfrentamento ao racismo**. Rafael Ciscati entrevista, 20 jan. 2021. Disponível em: <https://brasildedireitos.org.br/atualidades/no-brasil-meritocracia-discurso-da-supremacia-branca-diz-pesquisadora>. ●

Professoras Antirracistas



Denise



Vanessa



Mayara



Josiele



Cristiane

Glossário para uma E.I Antirracista

REPRESENTATIVIDADE NA LITERATURA



C.M Yara Amaral

REPRESENTATIVIDADE SOCIAL: Elemento importante para o enfraquecimento do modelo social hegemônico, pode causar impacto positivo na autoimagem/autoaceitação e imagem/aceitação do outro, auxiliando na desconstrução de estereótipos e provocando a reversão de concepções e conceitos racistas.

Glossário para uma E.I Antirracista

REPRESENTATIVIDADE NOS BRINQUEDOS



EDI Antônio Francisco Lisboa

REPRESENTATIVIDADE SOCIAL: Elemento importante para o enfraquecimento do modelo social hegemônico, pode causar impacto positivo na autoimagem/autoaceitação e imagem/aceitação do outro, auxiliando na desconstrução de estereótipos e provocando a reversão de concepções e conceitos racistas.

Glossário para uma E.I Antirracista

LEI nº 10.639/03



Evento Parque Radical de Deodoro

LEI nº 10.639/03 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Glossário para uma E.I Antirracista

PRÁTICA ANTIRRACISTA

PRÁTICA ANTIRRACISTA: "Numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista". A frase da filósofa americana Angela Davis revela a necessidade de que cada ser humano não apenas declare-se "não racista", mas que empreenda práticas que sejam antirracistas.



C.M Luis Carlos Prestes



C.M Rogério Pedro Batista

Glossário para uma E.I Antirracista

POVOS ORIGINÁRIOS

POVOS ORIGINÁRIOS OU POVOS INDÍGENAS (e não **ÍNDIOS**): O termo índio, é carregado de um imaginário, fruto do pensamento ocidental e dos colonizadores que, ignorando as etnias e culturas, não apenas cria estereótipos como invisibiliza a identidade de cada um dos mais de 300 povos que se encontram no território brasileiro, apagando línguas, tradições, crenças, cultura, política e economia de cada um destes.



C.M SONIA MARIA DE M ANGEL JONES



Glossário para uma E.I Antirracista

LEI nº 11.645/08

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena".



C.M Zilka Salaberry



EDI Daniel Martins

Glossário para uma E.I Antirracista

ESCRAVIZADO (e não ESCRAVO): A palavra escravo naturaliza a condição de privação de liberdade, traz a ideia de acomodação psicológica e social à situação e relaciona a condição de submissão a pessoa negra (apagando todos os outros processos históricos de escravização de outros povos), considerada mercadoria. O termo escravizado, no entanto, traz a carga de um processo de violência relacionado aos aspectos histórico-sociais da luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, sinalizando que a pessoa foi forçada a essa situação por seus opressores.



EDI Daniel Martins

Glossário para uma E.I Antirracista

UBUNTU



EDI FROTA PESSOA

UBUNTU: A Filosofia Ubuntu é uma das filosofias africanas dos povos Bantu: "uma pessoa é pessoa através de outras pessoas" ou "Eu sou porque somos". É uma filosofia da coletividade, interdependência e pluriversidade, não somente humana, mas de tudo tenha força vital.

Com quantos “passinhos” a favela é valorizada? Práticas de uma professora de Educação Infantil

Cisele Rosário Reis da Silva

RESUMO

Este artigo objetiva compartilhar um pouco das experiências vivenciadas durante a aplicação de propostas que visaram valorizar a cultura popular por intermédio do **funk**, do passinho e da periferia, combatendo o racismo, que insiste em criminalizar o **funk** e marginalizar as favelas. Tal projeto surge como protesto contra a fala que discrimina e tenta oprimir. Na Educação Infantil, etapa fundamental ao desenvolvimento, é necessário garantir às crianças total protagonismo no processo de aquisição da aprendizagem, que deve ser prazeroso e assegurar todos os direitos. Para isso, é preciso permitir que sejam realmente sujeitos históricos de direitos e que participem ativamente de todos os processos. É urgente elevar a autoestima de crianças periféricas, enaltecer sua cultura e o local onde vivem. Cabe ainda potencializar a cultura identitária do grupo, oportunizando a criação de narrativas positivas de si e do meio em que se vive.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Infantil; Cultura Popular;
Funk; Favela; Passinho; Racismo; Preconceito.

INTRODUÇÃO

O ano? 2022! Sim, em pleno século XXI, o racismo estrutural e as práticas discriminatórias e preconceituosas ainda assombram a vida de muitas pessoas, inclusive dessa docente que vos escreve. Sou professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Atualmente,

atuo com crianças entre 4 e 5 anos, em um CIEP localizado no bairro de Bangu, na 8ª CRE, nas proximidades da favela.

A turma em questão é extremamente ligada à musicalização e ao aplicativo de vídeos do momento. Tanto os meninos quanto meninas adoram ser gravados fazendo as famosas “dancinhas”. Todo dia aparece uma coreografia nova. E sabendo da importância do registro para educação infantil, sempre gravo esses momentos, que proporcionam grande interação entre pequenos e pequenas.

Certo dia, postei na rede social da escola um vídeo com as crianças fazendo uma das coreografias famosas de **funk**. Ele teve muitas curtidas, mas também teve o seguinte comentário: “É isso que vocês ensinam na escola?”, acompanhado de um emoji de raiva. Tal comentário é de autoria de um responsável de outra turma. O fato me provocou inquietação, uma vez que a letra não apresentava vocabulário inadequado e a coreografia não tinha gestos obscenos. Além disso, as crianças dançaram super bem e animadas. Por que gerou incômodo? A resposta é simples: preconceito e racismo. Como a escola, local de diversidade e pluralidade, pode combater esse tipo de preconceito e desassociar o **funk** periférico de uma imagem negativa? Araújo vai dizer que, enquanto educador, acredita “que a melhor postura seja a da sua inclusão como parte das aulas, criticando, dialogando e desmistificando esse produto cultural, justamente por ser um constitutivo atual da identidade do nosso país” (ARAÚJO, 2021, p. 9).

Por compartilhar da mesma crença, resolvi desenvolver o projeto Com quantos “passinhos” a favela é valorizada?, para enaltecer a cultura popular, ressignificando a manifestação do **funk** nas periferias como instrumento de combate a preconceitos e discriminações.

METODOLOGIA

O presente artigo foi construído com base nos registros de acompanhamentos feitos mediante vídeos, fotos, áudios, **podcasts** do meu acervo pessoal etc., resultantes de rodas de conversas, propostas de atividades, manifestações das crianças, entre outros. Elas participaram ativamente do processo de desenvolvimento do projeto, o que favoreceu o protagonismo infantil e valorizou a autoimagem positiva delas. Esse projeto foi elaborado com o propósito de reconhecimento da manifestação cultural existente na favela, tendo como foco principal o passinho e o **funk**, uma cultura que pode ser usada como enfrentamento da questão racial.

NOSSO PROTESTO COMEÇA NO MORRO!

Impulsionada pela Semana da Educação Infantil, que teve como tema “Somos as crianças e queremos a Cidade”, comecei a pôr o projeto em prática. Como falar dos espaços da cidade sem citar os morros? Por que não valorizar nossas periferias? Impossível não abordar nossa realidade.

Com a contação do livro *No morro*, de Mônica Menezes, iniciamos um diálogo no qual as crianças foram convidadas a compartilhar suas vivências. Logo em seguida, disponibilizei fotos de alguns dos principais morros do Rio de Janeiro para elas apreciarem. De repente, um aluno muito empolgado disparou:

“Deixa eu achar minha casa!”.

Era outro morro, mas ele achou que era o que ele morava. Outra aluna completou:

“Da minha janela, eu vejo isso”.

Momento de pertencimento, sabe? O *funk* carioca é extremamente popular na periferia, nas proximidades da escola; por isso faz parte do cotidiano de muitas crianças, que têm grande interesse pelo ritmo, o que acaba refletindo nas práticas realizadas. “Adentrar com o funk na escola é subverter o processo empoeirado do conhecimento, abrindo-se para novos diálogos com o mundo contemporâneo e com as vozes da cidade, traçando com elas outras formas de interação” (ARAÚJO, 2021, p. 9).



Figura 1

Ainda embalados pela animação da história, voltamos a conversar, agora sobre uma dança conhecida como “passinho”. “O ‘passinho’ é uma dança que faz parte do universo do ritmo *funk* carioca, descendente de ritmos negros norte-americanos e brasileiros, entre outras influências” (NASCIMENTO, 2017, p. 9).



Figura 2



Figura 3



Figura 4

Muitas narrativas surgem:

“Meu pai dança o ‘passinho’ e eu também”

“Eu gosto dessa dança”

“A gente vai dançar?”

“Você sabe dançar, tia?”

“Vamos dançar agora!”

“Os meninos ficam dançando assim na praça”

Assistimos a alguns vídeos sobre a “Batalha de passinho”. Em seguida, as crianças foram provocadas a “batalhar”. A diversão foi garantida! Empolgação, musicalidade e corporeidade tomaram conta do ambiente. Momentos de intenso protagonismo e pertencimento.

Prosseguimos com o projeto embalados pelo refrão do **funk** “*Eu só quero é ser feliz*”, de Cidinho e Doca, e por uma roda de conversa sobre o fato de a favela ser o local da moradia de pessoas de bem, que merecem ser respeitadas e felizes, e o **funk** ser uma manifestação cultural. Para Araújo:

Desde seu surgimento, o funk sempre esteve e estará presente nas salas de aulas, seja nos fones de ouvidos ou nas performances, como roupas e vocabulários, que os estudantes e a comunidade escolar exibem durante o período de escolarização. Cabe ao professor decidir se irá ignorar essa existência ou trabalhá-la em suas aulas, propiciando uma enriquecedora experiência cultural. (ARAÚJO, 2021, p. 10).

E, sim, as atividades propostas propiciaram uma grande experiência cultural envolvendo música, ritmo, dança e leitura... com linguagem adequada e pertinente ao grupamento envolvido.

CONCLUSÃO

Uma parte da sociedade ainda associa as periferias à marginalização, e o **funk** ainda é visto como um ritmo negativo, que deve ser criminalizado e vulgarizado. Mediante as práticas desenvolvidas, foi possível compartilhar experiências que valorizam as favelas e a cultura do **funk**, propiciando às crianças a criação de uma autoimagem positiva e o orgulho de morar nas favelas e vivenciar sua diversidade cultural.

Abordar a cultura popular por meio do **funk** reforçou o respeito à cultura identitária das crianças. Muitos moradores e moradoras periféricos fazem do **funk** uma profissão, seja cantando, seja dançando. É assim que conseguem o seu sustento. Algumas vezes, o **funk** é usado como forma de protesto

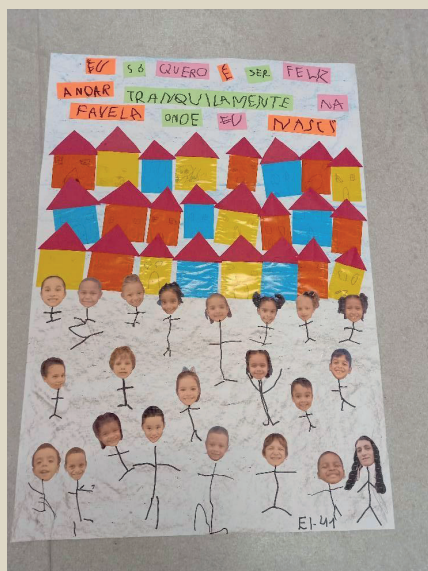


Figura 5

contra uma sociedade preconceituosa, que o associa à população negra, evidenciando um racismo estrutural.

É preciso combater o racismo e o preconceito, lutar por um mundo mais justo. As unidades escolares precisam estar preparadas para a promoção de práticas que valorizem a diversidade e, principalmente, combatam o racismo nos seus espaços. É preciso educar para a pluralidade e a equidade na busca da desconstrução de uma sociedade excludente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Reinaldo K. de. **Funk e escola**: performance, teatralidade e discurso. Tese (Doutorado em Linguagem, corpo e estética) – Faculdade de Educação, UFPR, Curitiba, 2021.

NASCIMENTO, Luna Maria P. do. **No território do passinho**: transculturalidade e resignificação dos corpos que dançam nos espaços periféricos. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Territorialidades) – Faculdade de Comunicação, UFES, Espírito Santo, 2017. ●

Diário do estudante

Escritas identitárias motivadas pela leitura da obra
Quarto de despejo: diário de uma favelada

Maira Ferreira Lima
mairalima1@gmail.com

Monique de Souza Santos
souzasantosmonique@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Este projeto foi idealizado com base na obra **Quarto de despejo: diário de uma favelada**, de Carolina Maria de Jesus. As atividades vinculadas ao projeto foram desenvolvidas com turmas de 8o Ano do Ensino Fundamental, na disciplina Círculo de Leitura, na E. M. Cinásio Carioca Aleksander Henryk Laks.

O Círculo de Leitura, enquanto componente curricular, integra a parte diversificada do currículo carioca aprovado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), que o apresenta como prática coletiva voltada para a formação de leitores, cuja finalidade principal é conferir caráter social à leitura.

Sendo a comunidade escolar composta por um público majoritariamente preto e por moradores de espaços populares, trabalhar a obra **Quarto de despejo: diário de uma favelada** tornou-se necessário e pertinente para engajar os estudantes no plano de ação da Unidade Escolar (UE) para 2022.

O compromisso com as práticas pedagógicas antirracistas está presente nas ações cotidianas da UE e norteou as ações desenvolvidas pela Sala de Leitura no ano letivo. Com o tema “Leitura na Laks: Presente!”, foi priorizado o trabalho com obras de autoras e autores pretos nas ações desenvolvidas pelo Círculo de Leitura.

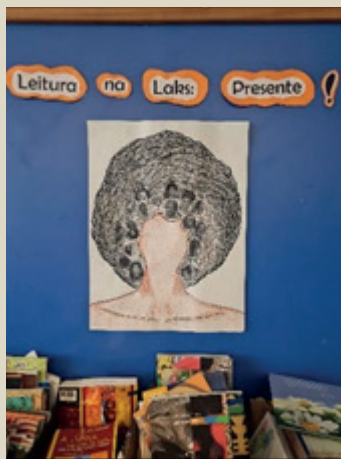


Figura 1 - Mural da Sala de Leitura com o black literário. Fonte: Desenvolvido pela autora.

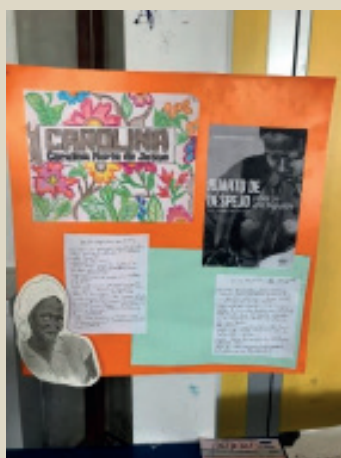


Figura 2 - Cartaz do projeto. Fonte: Desenvolvido pela autora.

Tais ações dialogam com as práticas da Gerência de Relações Étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (CERER) e atendem às demandas da Lei 10.639/96, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo das redes de ensino.

A fim de dar visibilidade às ações antirracistas da Sala de Leitura, o mural do espaço tem um **black** literário com autores, autoras e personalidades negras relevantes para se pensar o papel da negritude na formação dos estudantes.

O projeto supracitado foi desenvolvido, no decorrer do 2º bimestre do ano letivo correspondente, pela autora do presente texto, prof. Me. Maira Ferreira Lima, durante as aulas do Círculo de Leitura com as turmas de 8º Ano. As ações contaram com a contribuição da diretora adjunta da UE, Prof.^a Ma. Monique de Souza Santos, como coautora deste texto, e da Prof.^a Ma. Clarice Campos, por meio de uma roda de conversa sobre a vida e a obra de Carolina Maria de Jesus realizada com os discentes envolvidos no projeto. As artes e as ilustrações foram desenvolvidas pelo professor de História da UE, pintor, músico e editor de fanzines e discos, Pierre.

RELATOS DA EXPERIÊNCIA

Apresentar a potência humana e literária do diário de Carolina Maria de Jesus aos estudantes do 8º Ano foi o compromisso travado no Círculo de Leitura para o 2º bimestre letivo.

Os objetivos desse projeto correspondiam a apresentar a biografia da autora, propor a confecção de um caderno/diário pelos estudantes e, por fim, propor a escrita da rotina escolar desses estudantes em seus respectivos diários, após a leitura semanal da obra **Quarto de despejo: diário de uma favelada**.

O desenvolvimento do projeto ocorreu conforme o planejado e, na primeira aula do bimestre, a escritora foi apresentada às turmas de 8º Ano. Muitos alunos ficaram espantados ao serem informados, só depois da leitura de alguns trechos do livro, que aquela autora era uma catadora de papel que pouco havia frequentado a escola.

Após a apresentação da autora, durante a confecção dos diários, alguns



Figura 3 - Diários expostos no dia de culminância do projeto. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 4 - Culminância do projeto com roda de conversa. Fonte: Arquivo pessoal.

alunos demonstraram interesse em identificá-los. Tal proposta foi agregada ao projeto e, assim, nasceram diários com diferentes experiências de vida, como *O diário de um “pipeiro”*, *O diário de uma alma trans*, *O diário de uma garota*, *O diário de um vascaíno*, *O diário de uma nordestina* e tantos outros relatos pessoais.

Em seguida, iniciou-se com a turma a leitura semanal do diário da autora. Optou-se por ler, em cada encontro do Círculo de Leitura, o que ela havia escrito na data correspondente ao dia daquela aula. Posteriormente, discutiram-se na aula os temas abordados pela autora. A partir desses mecanismos de motivação, os estudantes eram encorajados a escrever seus próprios diários.

Por ser uma escrita pessoal, eles foram informados de que os diários só seriam lidos pelos professores de português, mediante a autorização prévia dos alunos. Essa ressalva foi estabelecida uma vez que as atividades do Círculo de Leitura agregam conceito às atividades de Língua Portuguesa. O engajamento dos estudantes no projeto oscilou de turma para turma; contudo, avalia-se a adesão positivamente.

Como culminância, a prof. Me. Clarice Campos, que desenvolveu sua pesquisa de mestrado em Carolina Maria de Jesus e já esteve como regente da Sala de Leitura pela SME-RJ, foi convidada a fazer uma roda de conversa com os discentes que participaram do projeto e entregaram o diário ao final do bimestre.

Ao final da fala, os envolvidos foram convidados a ler trechos de seus diários. Aqueles que não se sentiram confortáveis em dividir seus relatos, pediram à professora do Círculo de Leitura que lesse por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Sala de aula: diário do estudante trouxe a temática antirracista, de valorização dos saberes e do combate às desigualdades sociais, para o centro das discussões do bimestre.

A potência da narrativa de Carolina Maria Jesus foi a engrenagem do trabalho que levou para as turmas de 8º Ano o poder transformador da escrita. Ao escrever seus diários, os alunos envolvidos no projeto tiveram a chance de pensar sobre si e sobre as relações que estabelecem com o mundo.

É importante ressaltar que a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* não está inserida na lista de obras selecionadas para as atividades do Círculo de Leitura nas escolas da SME-RJ. Entretanto, devido à experiência bem-sucedida, sugerimos sua inclusão no acervo do componente curricular. ●

Produção de mapas como instrumentos de combate ao racismo na Copa do Mundo de Futebol de 2022

Luana Nobrega Peres Rodrigues

RESUMO

Visando discutir o racismo presente no futebol mundial, este trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Marc Ferrez com alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental, na disciplina Geografia. Eles realizaram um tipo de mapeamento artístico: mapeando os sentimentos que percorreram seus corpos ao saberem de casos de racismo envolvendo jogadores da Seleção Brasileira de Futebol, como Neymar e Vinícius Júnior. Além de retratarem seus sentimentos, representaram de que maneiras gostariam de acolher os jogadores que foram vítimas desse crime.

INTRODUÇÃO

O racismo continua presente no cotidiano dos cidadãos brasileiros, ainda que haja o mito da democracia racial brasileira. Sendo assim, a prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas (RIBEIRO, 2019). O combate a práticas racistas envolve diversas esferas, como a legal – que envolve o julgamento de atos racistas após sua ocorrência. Essa esfera é de extrema importância, pois atua especialmente após o registro de ocorrências criminais.

A motivação para o desenvolvimento dessa prática pedagógica é o desenvolvimento de uma ação antirracista, justamente em um dos lugares onde esse debate é crucial: no ambiente escolar de nossos estudantes, conforme previsto em documentos educacionais brasileiros.

Com o aumento do número de registros de casos de práticas racistas na sociedade brasileira, especialmente nas redes sociais, torna-se relevante desenvolver aulas baseadas na problematização do racismo e no acolhimento

dos estudantes que vivenciam esses crimes. É importante que essas aulas sejam baseadas no protagonismo dos estudantes, ajudando-os a construir seus projetos de vida – tendo em vista os impactos psicológicos e limitantes que os estudantes podem ter em sua trajetória, quando são vítimas (recorrentes ou não) de atos racistas.

Sendo assim, justifica-se esta atividade e reafirma-se a sua relevância para estudantes da Escola Municipal Marc Ferrez e de outras unidades escolares do Rio de Janeiro e do Brasil.

Especificamente, a experiência consistiu no debate sobre a prática do racismo no futebol mundial; no incentivo à produção de mapas artísticos que incluíssem seus corpos como forma de ilustrar seus sentimentos diante dessas práticas racistas; e nas representações de como acolheriam esses jogadores.

PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO

Esta experiência foi planejada de forma individual, mas teve pleno apoio da direção escolar da unidade (desde a direção-geral até a coordenação pedagógica). A seguir, contarei com detalhes cada etapa deste projeto.

A primeira etapa contemplou uma apresentação de casos de racismo cometidos contra jogadores de futebol de renome internacional.

Já a segunda consistiu em estimular os alunos a desenharem seus corpos e representarem o que sentem diante de situações de racismo no futebol. Emoções e dores poderiam ser nomeadas e descritas, sendo localizadas em partes específicas do desenho que representava seus corpos – por meio de cores, símbolos e texturas, escolhidos por cada estudante de acordo com a sua criatividade.

Após entregarem seus mapas artísticos, expressando seus corpos-território, sentimentos e emoções diante do racismo, eles foram convidados a representar qual acolhimento gostariam de oferecer a esse jogador. Entende-se que as medidas legais são fundamentais para a punição dos criminosos. Além disso, acredita-se que as pessoas que sofrem racismo (nesse caso, os jogadores de futebol) também precisam de demonstrações de afeto e de apoio

RESULTADOS E AVALIAÇÃO

Os alunos do 7º Ano da Escola Municipal Marc Ferrez aprofundaram seus conhecimentos acerca da temática do racismo. Demonstraram, inclusive, muito interesse e engajamento na atividade.

É importante ressaltar que nenhum aluno se recusou a participar das atividades, nem verbalizou frases no senso comum – que dizem que o racismo

não existe, que não é bem assim e que também há preconceitos contra as pessoas brancas. Eles entenderam e reconheceram o racismo estrutural e institucional, e o quanto tais práticas estão entrelaçadas nas relações sociais no Brasil e no futebol mundial.

Algumas representações lembraram o racismo já vivido por Daniel Alves – que recebeu uma banana de alguém da torcida, porém a descascou, comeu e continuou seu trabalho em campo; outros mapas produzidos enfatizaram os xingamentos racistas ouvidos por Neymar e Vinícius Júnior.

Os sentimentos mais frequentes em seus relatos foram tristeza e indignação. Como formas de acolhimento, desenharam abraços e escreveram palavras de apoio, em tom de diálogo.

Por tudo isso, considera-se que o trabalho alcançou o objetivo traçado: discutir o racismo no futebol, o quanto essa prática é perversa e abominável, e o que cada estudante faria para acolher os jogadores vítimas desse crime.

Esta atividade contribuiu, portanto, para a continuação da construção de uma educação antirracista nas aulas de Geografia, mas também ultrapassando as fronteiras da sala de aula para toda a unidade escolar e para o maior evento de futebol do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somente uma educação que vise ao desenvolvimento integral do ser humano conseguirá gerar e mobilizar saberes em prol de uma sociedade com mais empatia e mais justiça social para todos.

O presente trabalho teve como objetivo a problematização do racismo, o mapeamento dos impactos que as práticas racistas causam na sociedade em que são cometidas, inclusive no esporte, e o tipo de acolhimento que os alunos ofereceriam aos jogadores.

Como professora, essa atividade reafirmou em mim a importância da discussão de conceitos relacionados ao racismo em sala de aula, tendo em vista que muitos alunos vivenciam situações de preconceito, sendo muitas vezes vítimas desses crimes quando estão em sociedade, assim como seus ídolos do futebol.

Esta ação pode ser reproduzida em outros segmentos de ensino – como no Ensino Médio regular – e pode servir ainda como inspiração para outras disciplinas escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.**

Brasília, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 7 jul. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019. ●

Valores civilizatórios afro-brasileiros através da capoeira na Educação Básica

Lucas Henrique Ferreira

A escola, como parte da sociedade e como corresponsável pela formação integral do ser humano e pelo estímulo ao desenvolvimento de potencialidades, precisa se apropriar do debate das relações étnico-raciais, a fim de que as novas gerações tenham a possibilidade de viver em uma sociedade menos racista e mais inclusiva. Sobre esse papel formativo da escola, em interação com os movimentos sociais, a autora Nilma Lino afirma:

A luta dos movimentos sociais e, mais particularmente, do Movimento Negro, explicita a tensão étnico-racial vivida no Brasil: a existência de um discurso sobre a harmonia racial e cultural entre os diferentes grupos étnico-raciais e a prática cotidiana do racismo ambíguo e da desigualdade racial e social atestada pela realidade do povo negro e pelas estatísticas oficiais. Nesse processo tenso, todos os setores sociais são chamados a se repensar. A educação é um deles. (COMES, 2010, p. 108).

O currículo escolar é o primeiro lugar em que as questões raciais devem ser inseridas, para que alcancem o chão da escola e a transformação social por meio dos alunos e das alunas. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 não resolveu totalmente o problema da discriminação racial no Brasil, embora tenha contribuído para tal. A questão racial é um problema que está além dos domínios da escola, mas investir na educação é um ótimo começo. Tendo em vista que esse território é onde muitas crianças e jovens têm contato pela primeira vez com os elementos de uma vida em sociedade, é

essencial que a discussão a respeito das relações étnico-raciais aconteça para a superação dos problemas de uma desigualdade racial ainda vigente no país.

Nesta comunicação, o nosso escopo se delimita pela atuação da capoeira como ferramenta para ampliar o debate sobre as relações étnico-raciais na Educação Básica, com protagonismo para a área da Educação Física escolar.

A capoeira foi escolhida para essa função porque aparece como uma manifestação da cultura corporal de movimento recomendada nos documentos norteadores de currículo para a Educação Física, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além de ser recomendada por esses documentos, ela apresenta em seus fundamentos e práticas alguns valores civilizatórios africanos, conforme apresenta Azoilda Trindade (2010), inclusive contribuindo para a formação da identidade cultural brasileira. Nego Bispo (2015) defende a ideia de que as culturas corporal, oral e literária são importantes na resistência ao preconceito e ao etnocídio praticado contra os povos afro-pindorâmicos e seus descendentes.

A capoeira reúne os elementos necessários para se pensar a escola e a sociedade a partir de cosmovisões afrodescendentes, baseadas em valores civilizatórios afro- brasileiros, como defende Azoilda Loretto da Trindade (2010).

Preparou-se então uma sequência didática de 8 aulas, aplicadas em uma escola municipal localizada no conjunto de favelas da Maré, no Rio de Janeiro, no mês de agosto de 2022. A escola atua com o segundo segmento do Ensino Fundamental – Anos Finais, atendendo turmas de 7º Ano, 8º Ano e 9º Ano. Porém, essa sequência didática foi aplicada apenas para os alunos do 7º Ano, no componente curricular da Educação Física. Vale ressaltar que foram utilizados conhecimentos de várias disciplinas do currículo. A seguir, encontra-se no texto um pouco mais sobre como foi a aplicação da sequência didática e como a ideia que os alunos tinham a respeito da África foi transformada a partir de suas experiências com a cultura de luta antirracista.

DIAGNÓSTICO

Quando expliquei aos alunos que eles teriam uma sequência de aulas sobre capoeira, ouvi comentários do seguinte tipo: “Capoeira é macumba”, “É obrigatório fazer a aula?”. Durante as primeiras aulas, quando viam o atabaque, logo o associavam à palavra “macumba”, referindo-se de forma pejorativa às religiões de matriz africana, como umbanda e candomblé.

esses nomes eram completamente desconhecidos aos alunos, exceto Zumbi dos Palmares, que alguns disseram ter ouvido falar. Tal fato demonstra que a educação precisa de ferramentas que auxiliem na apresentação desses e de outros personagens da cultura afro-brasileira aos alunos. Mesmo depois de quase 20 anos da promulgação da Lei 10.639/03, ainda há muitas lacunas na educação das relações étnico-raciais. Os professores e as professoras têm conhecimento da lei, mas é provável que lhes tenha faltado formação no assunto, tanto nos seus cursos de formação de professores quanto na formação continuada para quem já está atuando no dia a dia das salas de aula. Durante os encontros 3 e 4, nos quais o assunto do valor civilizatório afro-brasileiro da cooperatividade foi abordado, mediante o entendimento de como era a vida no quilombo, era perceptível a dificuldade que muitos alunos tinham de confiar em seus colegas. Critos e expressões de pavor foram reações comuns ao se juntarem para ouvir as explicações sobre a atividade seguinte. Demorou um pouco até que compreendessem que passar segurança para o colega e confiar no outro era essencial para o sucesso da atividade e primordial para o modo de viver em cooperação.

A dificuldade de confiar pode estar relacionada às experiências vividas no contexto do grupo em que a sequência foi aplicada. Geralmente, a maior preocupação dos alunos é que não sejam ludibriados, o que faz com que seu estado de atenção e preocupação em relação ao outro seja constante. Até que se permitissem, foi necessário que eu interviesse várias vezes dizendo palavras de afirmação referentes à segurança. O maior medo não era cair fazendo o movimento, mas ser prejudicado e estar exposto ao que o colega poderia fazer.

Ao final da aula dinâmica, os estudantes tinham que cantar uma música que falasse sobre a Aidê e sobre o quilombo Camugerê. Nenhum deles conhecia previamente a Aidê e alguns tiveram dificuldade de pronunciar a palavra “Camugerê”. Percebeu-se um avanço entre as primeiras duas aulas e esse encontro em que os alunos realizaram alguns golpes ensinados, como podemos ver a seguir:



Figura 2 - Alunos participando do momento da roda. No centro da imagem, dois alunos jogam capoeira. Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Devido à minha experiência como capoeirista, houve uma facilidade maior na condução das atividades, mas o plano de aula apresentado na sequência didática permitiu adaptações e o uso de um aparelho de som para a condução da prática. É importante destacar que o gesto motor não é o nosso principal objetivo, mas sim a sensibilização para questões de educação ligadas às relações étnico-raciais e a apresentação dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

As aulas 5 e 6 surpreenderam positivamente. Ao chegar em sala, a turma já perguntou se iríamos descer para a aula prática; porém, esse encontro estava previsto para acontecer na Sala de Leitura da escola, local pouco frequentado pelos estudantes. Normalmente, essa sala fica aberta no horário de intervalo e recebe, esporadicamente, professores que levam suas turmas para assistir às aulas no espaço. As aulas começam com a apresentação das formas musicais. O fato de ter um berimbau ali e poder tocar para os alunos faz diferença principalmente no engajamento da atenção deles. Embora esse não seja um fator determinante para o sucesso da aula, percebemos que, quanto mais ferramentas estiverem envolvidas nesse processo, maior será o comprometimento da turma.

A primeira música apresentada foi a ladainha proposta na sequência didática, chamada “Dona Isabel, que história é essa?”, de autoria do mestre Toni Vargas. Sua letra foi distribuída para que os alunos a acompanhassem e entendessem melhor do que se tratava a música. Após essa apresentação, perguntou-se o que eles entenderam, quais palavras não conheciam e seu significado, o que facilitou a compreensão da turma sobre o tema.



Figura 3 - Alunos acompanhando a letra da música “Dona Isabel, que história é essa?” cantada pelo mestre Toni Vargas. Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Ao repetir o mesmo processo com a música “Dandara”, de autoria do mestre Barrão, interpretada junto da cantora Carolina Soares, foi percebido o interesse dos alunos pelas músicas que contam histórias. Essa em especial despertou muito interesse, pois perguntaram quem era Dandara, dando abertura para conversarmos bastante sobre a história dessa personagem.

Ficou evidente que essa atividade estava dentro do componente curricular da Educação Física, mas ela também poderia estar dentro de outros componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Música, História e outros. É necessário que professores e professoras conheçam essas ferramentas, o que tornaria esse trabalho ainda mais relevante.

Uma das turmas se interessou tanto pelo tema de Dandara que decidiu criar uma paródia utilizando outros elementos de sua história. O roteiro anexado a este trabalho foi usado para direcionar a construção da música. Tivemos mais sucesso propondo a criação de uma música por turma do que dividindo as turmas em grupos para que cada grupo fizesse a sua. Como muitos precisaram de ajuda e facilitação, foi necessário trabalhar com a turma toda em conjunto. A seguir temos a letra criada por essa turma:

Dandara...
Guerreira...

Dandara guerreira da mata
Dandara se suicidou
Pulou de um grande penhasco
Porque a escravidão ela não aceitou

Dandara...
Guerreira...

Rainha do quilombo
Em palmares, Dandara morou
Lutou pela liberdade
O racismo ela não aceitou

A aula de musicalidade foi um sucesso, o que talvez se justifique por não ser uma aula convencional e com a progressão pedagógica proposta, fazendo com que os alunos e alunas se engajassem bastante na realização das atividades sugeridas. As duas últimas aulas tiveram que passar por adaptações, pois não foi possível contar com um grupo ou um mestre de capoeira em razão do horário. Quando realizamos a roda de capoeira,

fomos surpreendidos na atividade do maculelê, em função da adesão e do engajamento dos alunos, que, mesmo depois do fim da sequência didática, continuam perguntando quando vamos ter novamente a aula de maculelê. A seguir, a imagem da turma que fez a atividade do maculelê:



Figura 4 - Alunos e alunas durante a atividade de maculelê, na aula de Educação Física. (Eccard, 2022). Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A roda de capoeira aconteceu no pátio da escola, onde se juntaram todas as turmas envolvidas na sequência didática e outros alunos e alunas, de turmas e Anos diversos, que assistiam curiosos. Alguns até arriscaram entrar na roda. Vale ressaltar a importância dessa atividade para a construção de vínculos positivos com a escola. E o principal indicador da experiência positiva é o sorriso comum no rosto dos estudantes envolvidos nas atividades.

No último encontro, foi proposta novamente a atividade da nuvem de palavras, a fim de verificar se houve mudanças em relação à primeira nuvem feita na aula inicial.

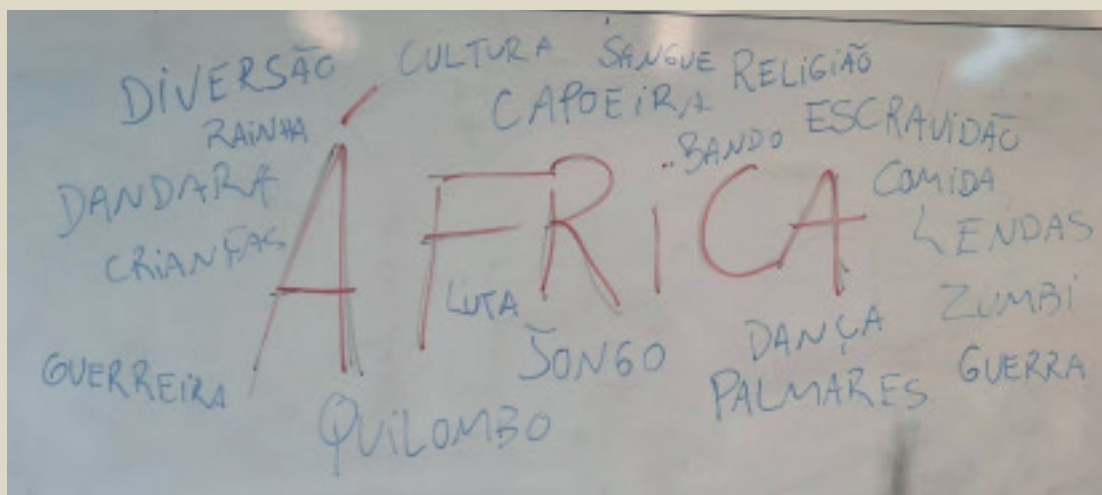


Figura 5 - Nuvem de palavras proposta na última aula da sequência didática. Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A atividade da nuvem de palavras é uma dinâmica realizada para verificar que tipo de associação é feita no contato com determinada palavra ou conceito. A palavra que escolhemos na primeira nuvem foi “África”, e identificamos o aparecimento de termos que associam o continente africano a coisas ruins, como “fome”, “guerra”, “pobreza”, entre outras de mesma natureza. Já na segunda nuvem, após a aplicação da sequência didática, pudemos verificar uma mudança de posicionamento dos alunos e das alunas em relação à associação que faziam ao escutar a palavra “África”, pois apareceram muitas afirmações positivas e algumas palavras que, antes, eram desconhecidas para eles, mas agora fazem parte do conjunto de palavras à “África”.

Houve uma mudança de perspectiva, e as palavras de cunho pejorativo, que apareciam mostrando a reprodução de estereótipos, foram trocadas por expressões que representam o que eles vivenciaram sobre a África na sequência didática. Os valores civilizatórios afro-brasileiros ajudaram os alunos e as alunas a construir outra perspectiva a respeito do que significam/significaram as contribuições do povo negro brasileiro na cultura e em diversas áreas do conhecimento.

CONCLUSÃO

O debate das relações étnico-raciais precisa avançar na Educação Básica, porque, enquanto compromisso com uma pedagogia antirracista, pode representar a redução de desigualdades raciais que, hoje, ainda se manifestam de forma profunda no Brasil.

Pesquisas apresentadas ao longo deste trabalho indicam que professores e professoras carecem de formação na temática das relações étnico-raciais. **As Leis 10.639/03 e 11.645/09** resolvem esse problema pela obrigatoriedade do ensino de cultura e história afro-brasileira, africana e indígena, mas não dizem quais espaços de formação serão criados para apoiar a prática docente.

Por essas razões, pesquisas realizadas na área das relações étnico-raciais são muito bem-vindas e necessárias atualmente, sendo importante que os professores atuantes no “chão da escola” compartilhem saberes, práticas e experiências positivas sobre suas atuações na área da educação antirracista. O presente trabalho nos mostra como é possível articular saberes, temáticas e discussões por meio de um saber afro-brasileiro, que carrega valores civilizatórios afro-brasileiros que vão contribuir para uma formação holística da criança, do adolescente e do jovem.

Tais valores nos ajudam a repensar um conjunto de práticas e costumes que só contribuem com um mundo sustentável, mas não colaboram com ele a longo prazo. Colocá-los em prática é contribuir para a construção de um grupo cooperativo, inclusivo, acolhedor, que conhece sua história e respeita

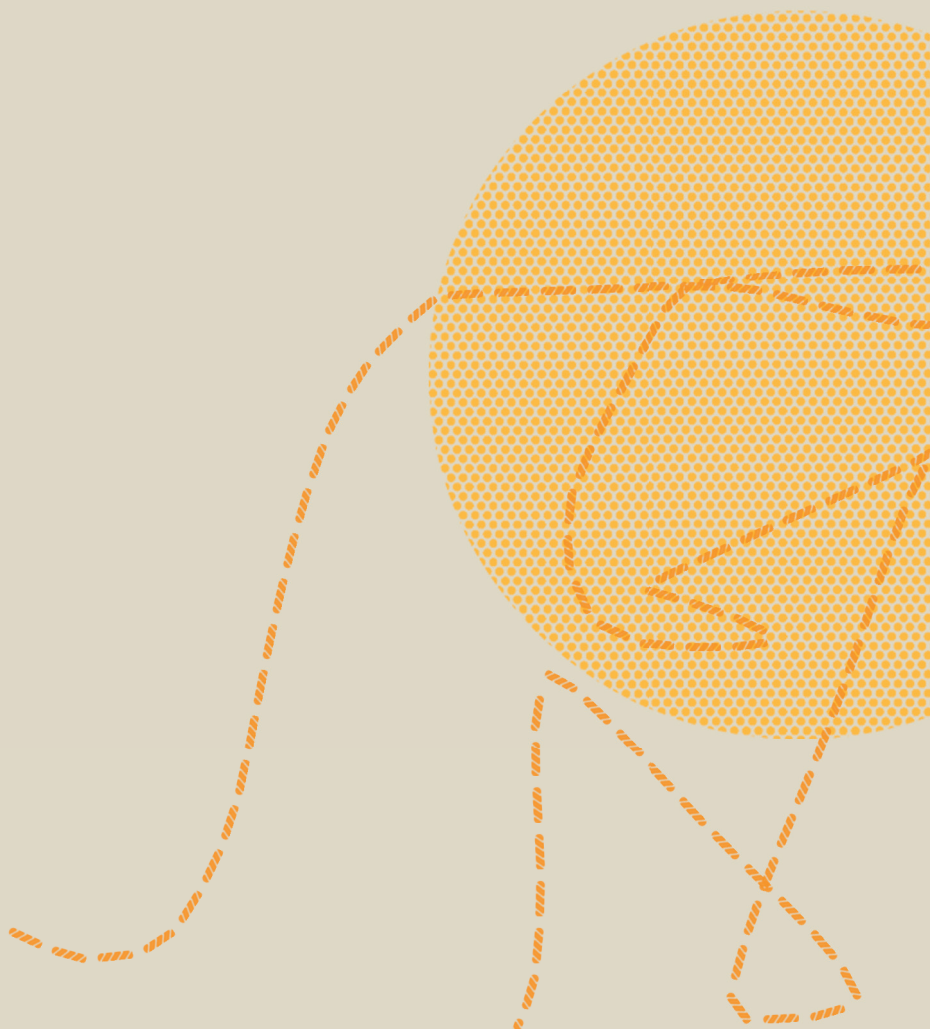
as diferenças. Esses alunos e essas alunas certamente levarão esses saberes para fora dos muros da escola e impactarão positivamente nas comunidades em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: _____ (org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 108.

TRINDADE, Azoilda. L. da. Valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDÃO, P.; TRINDADE, A. L. da. (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015. ●



O senhor do trem e a memória viva da escola de Samba Portela na aplicação da Lei 10.639

Marco Aurélio da Conceição Correa

Dandara cresceu ouvindo histórias de sua vó, histórias de uma África antiga, esplendorosa e rica, que vai muito além da dor da escravidão, como a maioria dos livros didáticos costumam abordar. Infelizmente, com os tempos nefastos em que vivemos, Dandara perdeu sua avó para a violência corriqueira da cidade do Rio de Janeiro. Desamparada, a moça começou a desaparecer, como se tivesse perdido o elo que a liga à vida com a partida de sua avó.

Até que, numa viagem de trem, deparou-se com um **griot**, uma manifestação da espiritualidade africana – o bamba Paulo da Portela atravessou a existência apenas para confortar a menina, que estava aflita com a ausência da vó. Paulo da Portela mostrou à menina que, apesar da partida física, há coisas que a vida não consegue tomar de nós; elas ficam cravadas nas entranhas da memória.



Figura 1

Dandara desceu em Oswaldo Cruz e encontrou a Velha Guarda da Portela. Agora, não se sente mais sozinha, pois percebeu que o que nos afeta não pode ser apagado das vias da história. O trauma continuado que vivemos desde a escravidão pode apagar uma árvore isolada, como a vó de Dandara, mas nunca terá a força de apagar uma floresta inteira. E, para os valores africanos, uma floresta é uma biblioteca viva de conhecimentos e memórias.

O curta-metragem *O senhor do trem (2021)*, em homenagem aos 50 anos da Velha Guarda da Portela, foi produzido pela Produção Campo 4 e dirigido por Aída Queiroz e Cesar Coelho. Com esse curta, trabalhamos ideias sobre ancestralidade, memória e musicalidade com crianças periféricas de duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, uma em Campo Grande, outra em Manguinhos. A partir de uma proposta antirracista, buscamos sensibilizar nossas turmas, exibindo o curta e instigando-as a refletir sobre a herança africana no Brasil. O público-alvo foram crianças do 1º Ano e do 3º Ano do Ensino Fundamental de escolas públicas das periferias da cidade do Rio de Janeiro. Cada turma tem em torno de 30 crianças, com idade entre 6 e 9 anos. Elas são majoritariamente negras, mas há também grande presença de filhos de nordestinos.

Enquanto assistíamos ao filme, buscamos evidenciar para as crianças que a nossa ancestralidade africana está viva no nosso dia a dia, sendo o samba uma das expressões culturais mais enraizadas em nossa cultura. Como apresentado no filme, a Escola de Samba da Portela, como outras agremiações, são *baobás* ancestrais, que mantêm viva a memória dos *griots*, fundamentais para a tessitura de nossa história. Não à toa, o samba é um dos patrimônios imateriais da cultura brasileira, visto que podemos conhecer o sumo da nossa cultura por meio de seus versos e ritmos.

Na exibição seguinte do filme, já nos deparamos com reações interessantes dos estudantes. Muitos deles se mostraram impactados com a história contada e se sentiram representados ao ver uma mulher negra como protagonista. O samba, no término do curta, causou empolgação. Os estudantes não sossegaram nas cadeiras, começando a sambar alegremente. Após extravasarem, para compartilharmos nossas impressões sobre o filme, reunimos as crianças em uma roda de conversa, onde elas apresentaram suas opiniões, tendo a musicalidade como fio condutor entre as falas. Muitas quiseram assistir ao filme novamente, principalmente para ouvir as músicas outra vez. Algumas ficaram receosas em aproveitar a dança, com medo de reprovação em razão da religião que seguem, mas, mesmo assim, acabaram “caindo no samba”. A ludicidade do audiovisual nos convida a conhecer outros mundos. Disparamos algumas perguntas para provocar reflexões sobre questões mais subjetivas à narrativa, como o trauma da escravidão, a importância das histórias em nossa memória e a força do samba nos dias de hoje.

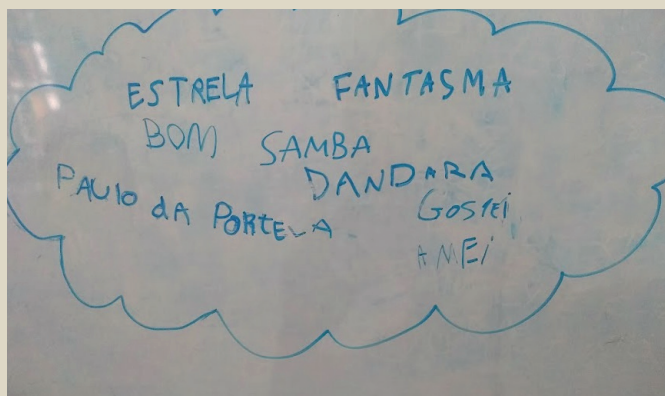


Figura 2

Após essa troca, as crianças foram convidadas a escrever palavras no quadro, pensando em como conteúdos mais sensíveis podem lidar com competências mais concretas, como a alfabetização tem sido em tempos pós-pandêmicos.

Criamos uma nuvem

de palavras com os escritos mais significativos que eles encontraram na narrativa do filme. O exercício da escrita foi produtivo, pois as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre algumas palavras importantes para os estudos das relações étnico-raciais, como “samba”, “Portela” e “África”. Encantar a palavra é uma forma de evocar o seu poder. Ao sentir a energia que uma palavra emana, as crianças desenvolvem com mais afinho os seus processos de alfabetização.

A figura do Paulo da Portela atua, na narrativa de *O senhor do trem*, como um *griot*, aquele que tem o dom e a responsabilidade de manter viva a história de um povo. Atualmente, o cinema cumpre essa função de narrador de uma comunidade, ao contar histórias que guardam a herança da tradição para um público que, muitas vezes, não teve a oportunidade de ouvir sua própria história. Esse aspecto se relaciona também com o que a pensadora Azoilda Loretto da Trindade (2005) afirma ao dizer que devemos explorar os “valores civilizatórios afro-brasileiros” na Educação Infantil, mas entendemos que não somente nesse segmento.

Para a autora, as culturas africana e afro-brasileira imprimem ao nosso país valores civilizatórios encontrados na forma de aspectos e características expressadas na nossa subjetividade, apresentando-se de maneira existencial, intelectual, material e cultural no nosso processo histórico-social. Nesse sentido, o curta trata de questões relacionadas a alguns dos valores apontados por ela, como a *oralidade* verificada na relação entre Dandara e Paulo da Portela, ou ainda entre a Velha Guarda da Portela, sua própria escola e seu território. É possível também explorar aspectos como a *corporeidade* e a *musicalidade*, uma vez que os estudantes não resistiram a batucar na mesa e a sambar quando o samba tocou no fim do vídeo.

É preciso destacar também a questão da memória expressa na ancestralidade, uma memória de potência, no sentido de que, por meio dos valores acima, observados no curta, a personagem Dandara consegue se sentir abraçada após um momento de tristeza, ressignificando assim sua jornada. Tal cena se torna ainda mais marcante quando nossos estudantes se

sentem representados pela personagem, seja por sua semelhança física com muitas de nossas crianças – como elas mesmas afirmaram em sala, dizendo o quanto se parecem com ela –, seja por identificarem o contexto social apresentado com sua realidade.



Figura 3



Figura 4

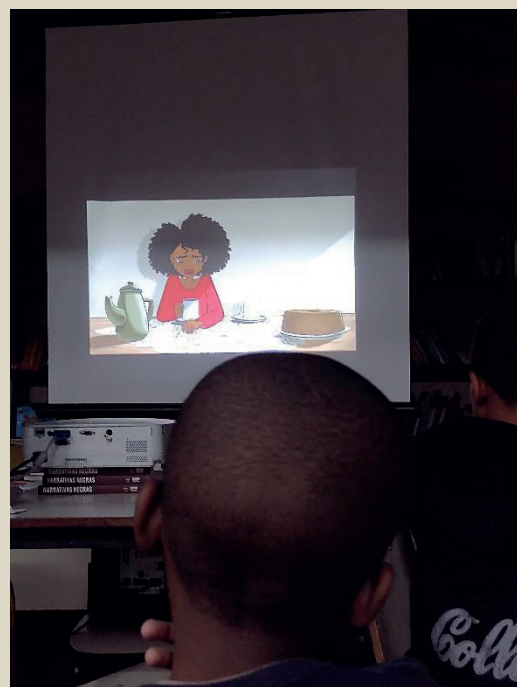


Figura 5

A questão da memória está relacionada com a ideia de que “a cultura afro-brasileira [...] sempre esteve comprometida com a libertação do povo negro” (NASCIMENTO, 2002, p. 202). Nesse sentido, precisamos, sobretudo enquanto professores, oferecer condições para que os jovens negros possam construir o que o autor chama de “terrível consciência histórica da esperança” (Ibid, 2002, p. 204), isto é, precisamos restaurar a história e a cultura da ancestralidade do povo negro no imaginário da sua cultura, como forma de transformação subjetiva e social (Ibid, 2002, p. 327).

O curta-metragem ainda é hábil ao trazer para esse aspecto da ancestralidade o território da Pequena África, no centro da cidade, e explorar o imaginário do subúrbio carioca através do trem.

O cinema é uma prática de educação antirracista, que frisa a importância da **Lei 10.639/03**, trabalhando com a sensibilidade do audiovisual para temas profundos e delicados. Além disso, é uma prática de coletividade, tanto no fazer quanto no degustar; ele ativa nossa energia vital ao nos permitir fantasiar outros mundos com suas narrativas. Em tempos de intolerância, é mais que importante demarcarmos o samba como um valor civilizatório nosso. A musicalidade do samba vai muito além de apenas um ritmo musical, pois, na experiência de uma roda de samba, diversos valores estão presentes, moldando outra forma de se organizar socialmente. A circularidade da roda e o seu poder coletivo criam maneiras de sentir o mundo que agem em contrapartida ao individualismo meritocrático que vivemos hoje.

O senhor do trem evidencia que o cinema é um dispositivo disseminador de ancestralidades, ao manter viva a memória de bastiões de nossa cultura, como a Velha Guarda da Portela, e ao ressignificar essas tradições para as novas gerações de forma lúdica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor, 2002.

QUEIROZ, Aída; COELHO, Cezar. **O senhor do trem**. Canal Campo 4 Produções Cinematográficas. YouTube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qBOgclNpCVQ>. Acesso em: 10 nov. 2022.

TRINDADE, Azoilda L. da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. In: **Valores afro-brasileiros na Educação**. Boletim 22, TV Escola/MEC, 2005. ●



A história que queremos saber

Maria Priscila dos Santos de Jesus



Figura 1

O projeto **A História Que Queremos Saber** nasceu inspirado no livro **A história preta das coisas: 50 invenções tecnológicas e tecnocientíficas de pessoas pretas**, de autoria da Prof.^a Dr.^a Bárbara Carine. Também nos serviu de inspiração o livro da autora Chimamanda Nigose Adiche, *O perigo de uma única história*. Ambos trazem provocações que nos fazem pensar sobre o quanto desconhecemos as contribuições históricas de pessoas pretas (africanos[as] ou em diáspora). E isso reverbera no silenciamento histórico de determinados grupos, como africanos e indígenas, em detrimento de narrativas históricas eurocentradas.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi alterada com a inserção da **Lei 10.639/03**, assegurando que escolas e demais instituições de ensino (públicas e privadas) insiram em seus currículos a temática “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”. No ano de 2008, a LDB foi novamente alterada, garantindo que a história e a cultura dos povos indígenas também fizesse parte dos currículos escolares – **Lei 11.645/08**.

Este projeto tem como principal objetivo garantir a execução da legislação, contribuindo para a valorização e o reconhecimento dos povos que, juntos, constituem a maior parcela da população brasileira, assim como para a construção afirmativa da identidade dos(as) nossos(as) estudantes de descendência africana e indígena e para a reeducação das relações raciais entre todos os sujeitos envolvidos no processo.

METODOLOGIA

A proposta metodológica consiste na inserção de informações sobre as contribuições dos povos africanos e indígenas nas mais diversas áreas do conhecimento, no passado e na contemporaneidade. Seguindo a priorização curricular da Secretaria Municipal de Educação (SME), é possível garantir as habilidades previstas para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Inglês, bem como para Educação Física e Artes. Nos eixos de protagonismo e roda de leitura, também é possível abordar as contribuições históricas e contemporâneas desses povos.

Roteiro de atividades que desenvolvemos e de algumas que estão em andamento no ano de 2022:



Figura 2

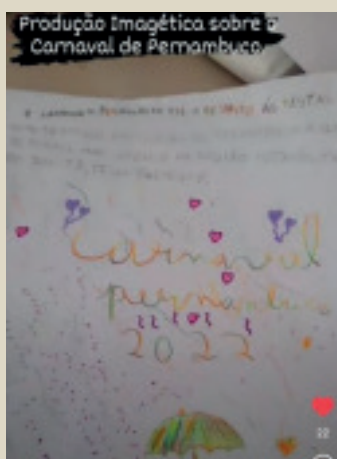


Figura 3

Fevereiro

Os Carnavais do Brasil – Apresentação das manifestações carnavalescas que acontecem em diferentes regiões do país e suas influências de matriz africana e indígena.

Protagonismo – De onde veio o quiabo? Pesquisa sobre a história do quiabo no Brasil; plantação das sementes do quiabo. (História, Ciências e Matemática).

Março

Roda de leitura – Literatura afro-referenciada.

Dia Internacional das Mulheres – *Heroínas Negras Brasileiras* (História e Língua Portuguesa).

Dia Internacional Contra a Discriminação Racial

(História, Artes, Ciências e Língua Portuguesa).



Figura 4 - Registro das crianças contemplando o painel criado por elas, em referência ao dia Internacional Contra a Discriminação Racial.

Abril

Roda de leitura – Literatura indígena.

Jogos e brincadeiras de origem indígena e africana.

(Educação Física, Artes, História e Geografia).

Protagonismo – Pesquisar alimentos de origem indígena presentes no nosso cotidiano. (Ciências e História).

Maio

“Maio Quilombola” – Resignificação do 13 de maio a partir dos movimentos de resistência negra à escravização.

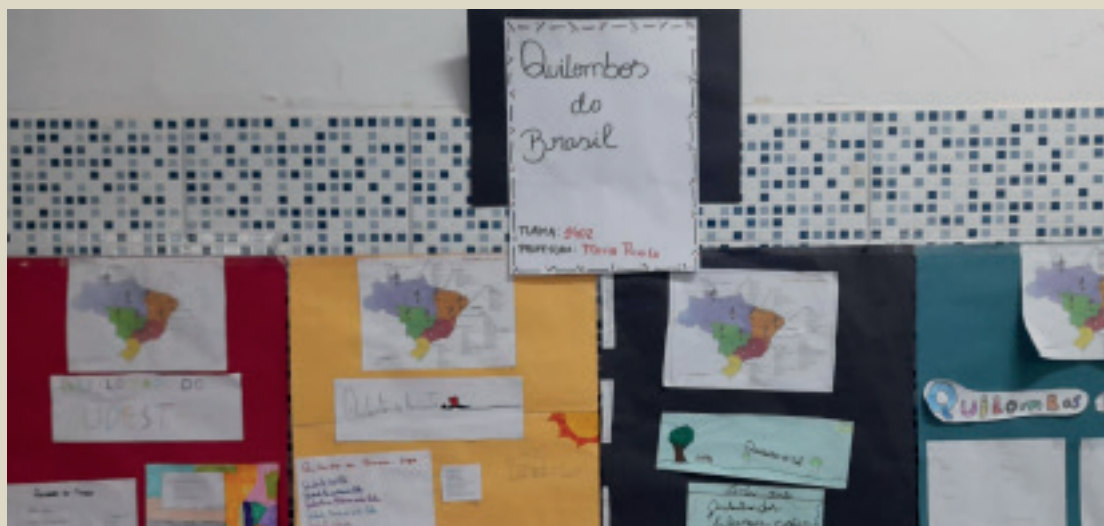


Figura 5 - Cartazes produzidos pela turma.

Realizamos o mapeamento de comunidades remanescentes de quilombos no Brasil e, especialmente, no estado do Rio de Janeiro. Visitamos o Quilombo Sacopã e entregamos aos quilombolas cartas produzidas pelas crianças, que contaram o que aprenderam a respeito do Quilombo.



Figura 6 - Visita ao Quilombo Sacopã.



Figura 7 - Cartas escritas pelas crianças para os quilombolas.

Junho e Julho

Literatura de cordel – *Heroínas Negras Brasileiras*, de Jarrid Arraes.

Luiz Gonzaga: o Rei do Baião – Trazendo a importância de Luiz Gonzaga para a musicalidade brasileira e apresentando canções do Rei do Baião. As crianças se inspiraram a escrever versos sobre a história desse grande artista. Confeccionamos cordéis homenageando sua trajetória e até fizemos uma apresentação para toda escola, dançando duas de suas mais belas canções.

Celebração do Dia Internacional das

Mulheres Negras – Contextualização da data e apresentação de vídeos sobre mulheres negras de referência no Brasil. A turma escolheu nomes de algumas autoras negras para conhecermos um pouco mais no retorno do recesso.



Figura 8

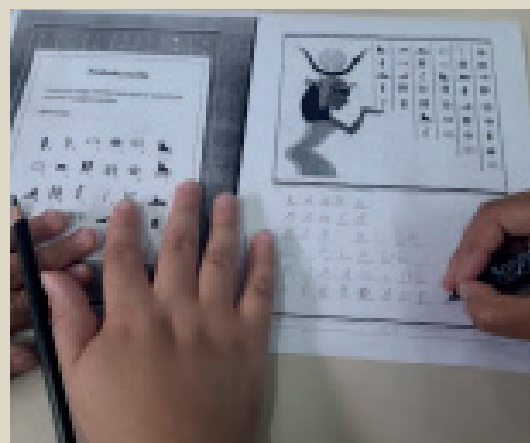
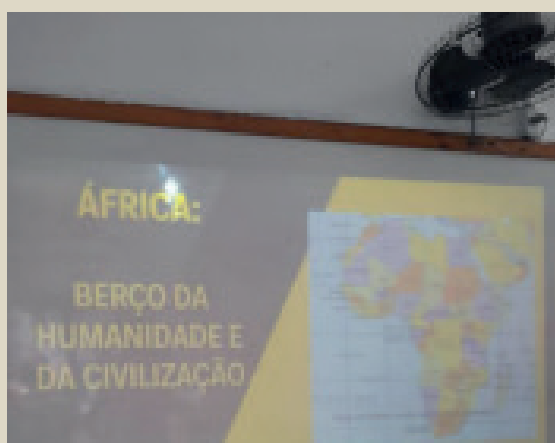
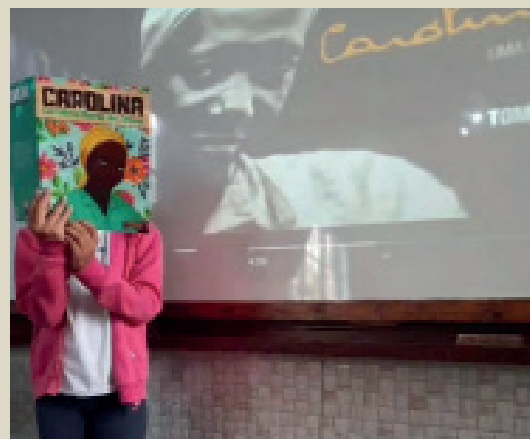
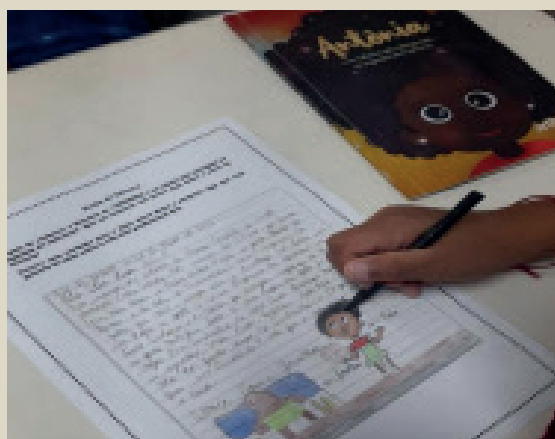
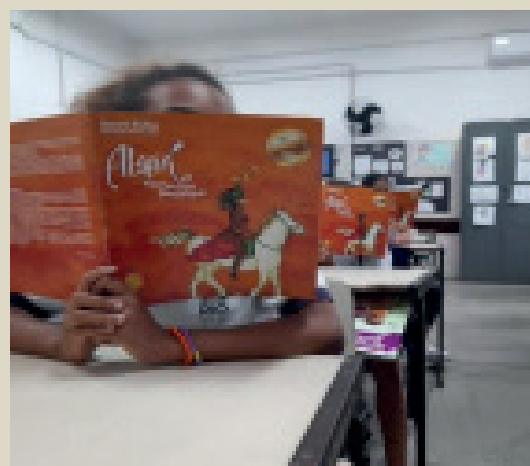
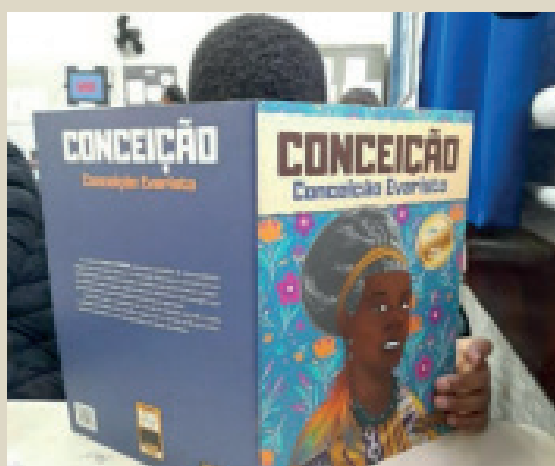
Agosto e Setembro

Literaturas Negras –

Dedicamo-nos a conhecer mais sobre a biografia e as obras de autores(as) como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Sônia Rosa, Sinara Rubia, Jarrid Arraes, Alan Alves Brito e Lázaro Ramos.

Outubro e Novembro

Estudamos sobre as grandes invenções pretas, inspirados no livro *A história preta das coisas*, da pesquisadora Bárbara Carine Pinheiro, indicado ao Jabuti 2022. O objetivo foi apresentar às crianças invenções que fazem parte do nosso cotidiano e foram desenvolvidas por mulheres e homens negros. A culminância dessa etapa será a releitura dessas invenções pelos olhos e mãos das crianças. Faremos uma exposição na escola e convidaremos as famílias e toda a comunidade escolar para conhecer um pouco mais sobre cada uma dessas invenções. Também será apresentado o nosso *Diário de Bordo*, com a leitura das impressões das crianças a respeito da experiência de fazer parte do projeto A História Que Queremos Saber, no ano de 2022.



Dezembro

Recebemos o escritor Alan Alves Brito, autor de *Antônia e os cabelos que carregam os segredos do universo*. Ele visitou nossa escola com o intuito de responder algumas das diversas perguntas que as crianças fizeram por meio de cartas no primeiro semestre.

Kwanza– Vamos conhecer a história que embasa a celebração pan-africanista Kwanza e entender os valores representados por essa festividade. ●



Do real fotográfico à atuação antirracista

Mauro Luís de Macedo da Costa

A atividade aqui apresentada teve como ponto focal a criação de uma ilustração que conseguisse transmitir, de maneira direta, rápida e bela, uma mensagem de força e autoestima para os alunos da rede. Não se reconhecer no espaço escolar, nos espaços de poder ou como destaque de beleza faz com que muitos alunos negligenciem seu potencial. Cabe aqui suscitar a criação de uma escada ascendente de reconhecimento e valorização de potenciais. Como preconiza Azoilda Trindade:

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. (TRINDADE, 2013, p. 132).

Dessa forma, torna-se importante entender que a energia vital está presente no simples ato de habituar-se a olhar e ser olhado com carinho. Da mesma maneira, a ideia de “corporeidade” difere de um olhar narcísico e implementa possibilidades de construção de saberes coletivizados, nos quais se compreende que a cooperatividade se finca em uma cultura amplamente diversificada e bela, assim como os muitos países contidos no continente africano.

O ponto de partida para a elaboração desta atividade artística surgiu

mediante a participação no desenvolvimento de uma formação para professores, aplicada na Escola de Formação Paulo Freire (EPF), denominada **“Como ser um professor antirracista”**. À frente dessa formação estiveram os professores Monique Oliveira (História), Élcio Arian do Carmo (Geografia) e Mauro Macedo (Artes Visuais). Coube ao professor de Artes Visuais a criação de atividades práticas que pudessem ser aplicadas nas salas da nossa rede municipal carioca e efetivassem as **Leis 10.639/03 e 11.645/08**.

A metodologia usada para essa atividade de criação tem como referência a arte-educadora Ana Mae Barbosa, que explica:

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (BARBOSA, 2002, p. 5).

A mesma autora pontua que uma atividade artística deve possuir um tripé: conhecer, fruir e fazer. Para tais ações, não existiria uma regra de sequência rígida. Contudo, qualquer novo conceito ou artista, tema de aula, deve ser apresentado por suas produções, convidando o aluno a observar e relatar o que percebeu sobre tal material. O fruir deve ser livre e pautado apenas na experiência estética dos alunos em interação com a obra. Depois, o fazer é possibilitado pela releitura da obra discutida ou, ainda, por uma inovadora criação artística que vise expressar como cada observador foi afetado pela obra.

A partir das ideias de Ana Mae Barbosa, foram apresentados aos professores participantes da oficina três obras de alguns artistas brasileiros de épocas distintas, todos eles negros: Heitor dos Prazeres, Rubem Valentim e Mulambö.

Heitor dos Prazeres viveu entre 1898 e 1966, foi compositor, cantor e pintor autodidata. Tornou-se um dos pioneiros na composição de sambas e participou da fundação das primeiras escolas de samba cariocas. Fez parceria com Noel Rosa na tão conhecida marchinha “Pierrô apaixonado”. Atuou em muitas profissões, mas só deu início à pintura em 1963, após a morte de sua esposa. Teve como principais temas retratados as festas populares, o samba e o cotidiano dos morros cariocas.



Figura 1 - PRAZERES, Heitor. **Carnaval nos Arcos da Lapa**. 1958.



Figura 2 - PRAZERES, Heitor. **Crianças brincando**. 1963.

Rubem Valentim também iniciou a pintura como um autodidata. Ele viveu entre 1922 e 1991, tendo como origem a Bahia. Sua trajetória teve início nas artes visuais, na década de 1940. Em 1953, formou-se em Jornalismo e, de 1957 a 1963, morou no Rio de Janeiro, onde se tornou professor assistente no Instituto de Belas Artes. Entre 1963 e 1966, morou em Roma como premiação obtida no Salão Nacional de Arte Moderna. Conseguiu passear pela pintura e pela escultura, sendo visto como uma boa referência do construtivismo brasileiro. Para tanto, recorre às formas geométricas e às cores, mostrando muitos elementos e símbolo das religiões de matriz africana.



Figura 3 - VALENTIM, Rubem. **Emblema**. 1978.

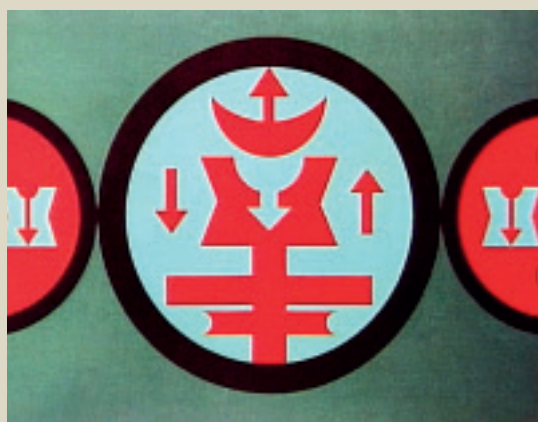


Figura 4 - VALENTIM, Rubem. **Emblemático**. 1981.

O último artista apresentado foi Mulambö, nascido em Saquarema, região praiana do estado do Rio de Janeiro. Graduado em Artes pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mostrou-se como um dos artistas mais promissores da nova geração, já tendo feito uma exposição intitulada “Tudo Nosso”, em 2019, no Museu de Arte do Rio (MAR), e outra chamada “Prato de Pedreiro”, no Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica. Sua prática gira em torno das forças que constroem o existir periférico no Rio de Janeiro. Por meio de materiais do cotidiano, como papelão, tijolo e fotos de redes sociais, a ideia é encurtar distâncias.



Figura 5 - MULAMBÖ.
Super-herói. 2021.



Figura 6 - MULAMBÖ.
Sebastião. 2019.

Após está fase de conhecimento e fruição sobre as obras e seus respectivos autores, apresentou-se outro artista, dessa vez internacional, o fotógrafo Michael Aboya, que também está ligado ao exercício de revelar a beleza e a potencialidade existentes no continente africano, mais especificamente na Nigéria. Uma de suas imagens, chamada “Songs of Freedom” (Sons da Liberdade), recebeu o prêmio internacional de fotografia “Agora Awards”. Todos os seus registros são bem explicados por sua fala:

Eu acredito que quando negros e indígenas contam suas próprias histórias, elas conseguem apresentar o seu país e seu continente de maneira nova para o mundo, mostrando o amor, a paz e a harmonia, e mostrando o lado positivo um pouquinho mais à mostra, deixando a negatividade para trás. Eu criei essa imagem para enfatizar o fato de que nós temos o poder de nos libertar de qualquer tipo de prisão mental, física, espiritual ou emocional. (ABOYA, 2019).

Quando a sequência da produção de Michael Aboya foi apresentada, todos os participantes da formação foram convidados ao fazer artístico. Foram distribuídas seis diferentes reproduções, em cópia, das obras do referido fotógrafo e apresentadas três questões: “Ao que desejamos dar foco?”, “Para quem?” e “Como?”.

Em grupo ou individualmente, os professores deveriam escolher uma das reproduções fotográficas e, depois, fazer intervenções nas fotos, buscando enaltecer ainda mais aquela representação.



Figura 7 - ABOYA, Michael. **Songs of Freedom**. 2019.



Figura 8 - ABOYA, Michael. **Sequência Songs of Freedom**. 2019.

Isso poderia ser feito por meio de inserção de textos, sobreposição de imagens, desenhos ou todas essas possibilidades juntas. Entretanto, tendo como foco o aumento da representatividade, já trazida pela imagem. Próximo aos participantes, foram dispostos sobre uma mesa variados tipos de materiais, como: imagens de revistas, rapéis coloridos, fitas coloridas, hidrocor, lápis de colorir, tesoura e cola. Tal exercício criativo visa colocar em prática o que explica Bell Hooks:

Na sala de aula, conectamos nossas histórias ao material indicado, usando-as para iluminar o trabalho. Trazer a inteligência emocional para a contação de histórias aumenta nossa consciência e percepção. (HOOKS, 2020, p. 93).

As produções foram expostas no auditório principal, onde aconteceu a formação, para que pudessem ser observadas por todos os participantes. Logo em seguida, foi dada a palavra aos participantes que desejassem fazer colocações sobre a obra e sobre as intervenções artísticas que produziram.



Figuras 9, 10 e 11

Toda a elaboração dessa atividade teve como norteador a utilização, de forma prática, de alguns dos conceitos afro-civilizatórios elaborados por Azoilda Trindade, mas sempre em consonância entre as habilidades e as competências descritas no Currículo Carioca. Podem ser destacados, pelo menos, quatro itens:

1. Identificar formas distintas das artes visuais, utilizando-se de suas percepções (órgãos dos sentidos);
2. Valorizar a sua própria imagem, reconhecendo-se como parte integrante de grupos de convívio;
3. Reconhecer a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais (Lei 11.645/08, Art. 26 e 27);
4. Desenvolver a observação estética: retratos em diferentes espaços e tempos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

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

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Brasília: TV Escola, 2013. Disponível em: www.hypeness.com.br/2019/11/inspirado-em-bob-marley-fotografo-de-gana-e-autor-da-melhor-foto-do-ano. ●

As princesas negras que nos inspiram

Cislene Chatack de Paula

A partir do projeto Rio de Leitores, a obra **Aláfia, a princesa guerreira** foi indicada para apreciação das turmas de 4º Ano. Após conhecer a narrativa do livro, a turma 1.404 se envolveu com a história da princesa do Reino do Daomé (continente africano), que foi levada para uma terra distante, escravizada, fugiu para o quilombo, resistiu e lutou pela liberdade do seu povo.

Tal interesse foi igualmente motivado pela temática dos diálogos desenvolvidos durante as aulas de História e Geografia, que abordaram o processo de formação da sociedade brasileira, levando em consideração a história dos povos originários e a imigração dos diferentes povos que vieram para o nosso país desde o período colonial.

A história de Aláfia possibilitou às crianças que inferissem sobre a escravização do povo africano, entendendo como eles foram obrigados a migrar para o Brasil e como se deu a resistência dos escravizados e a criação dos quilombos.

Considerando o interesse das crianças sobre a temática do livro, propus uma pesquisa para ser realizada em casa, a respeito das vivências de mulheres africanas, rainhas e princesas, escravizadas no período colonial. Durante a pesquisa, as crianças encontraram histórias de mulheres pretas (Amina de Zazau, Aina, rebatizada como Sara Forbes Bonetta, Nzinga Mbandi, Aqualtune e Sara Culberson) que lutaram pela liberdade do seu povo.

Personalidades históricas incríveis sobre as quais pouco ouvimos falar nos livros didáticos. Após a explanação das crianças sobre as suas pesquisas, sugeri à turma a elaboração de ilustrações e registros escritos sobre essas personalidades, que seriam expostos nos corredores da escola para toda comunidade escolar.

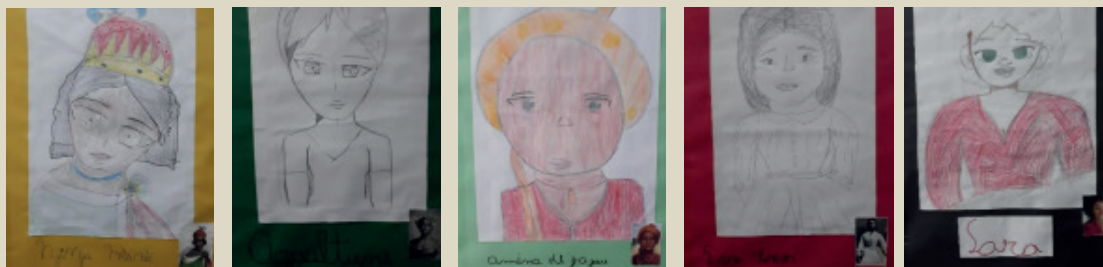


Figura 1 - Mural com ilustrações elaboradas pelas crianças, com foto de apoio. Amina de Zazau, Aina, rebatizada de Sara Bonetta, Nzinga Mbandi, Aqualtune, Sara Culberson.

Dando sequência à temática desenvolvida e considerando o interesse da turma por interpretar personagens de contos de fadas em suas brincadeiras, sugeri às crianças a ideia de prepararmos uma apresentação teatral para a comunidade escolar sobre a história da Alafiá. A proposta foi acolhida com entusiasmo pelas crianças e pela gestão. Portanto, iniciamos as preparações da peça teatral seguindo estas etapas: releitura do livro; adaptação da história, pois o tempo da apresentação não poderia ficar exaustivo para os intérpretes e para o público; divisão das funções (considerando as habilidades e os interesses de cada criança); seleção dos personagens e ensaios. A ornamentação da peça contou também com a participação de uma funcionária da escola, a tia Antônia.



Figura 2

Dessa forma, na semana das crianças, a peça “Alafiá, a princesa guerreira”, uma adaptação da turma 1.404, foi exibida para a comunidade escolar, inspirando docentes, estudantes e funcionários da Escola Municipal Bertha Lutz. ●

Da minha janela vejo meu bairro, vejo minha história

Natália Saraiva
Márcia Perdigão

JUSTIFICATIVA

Este projeto surgiu a partir de duas situações: a primeira foi após observarmos um grande interesse das crianças pelas atividades realizadas com espelhos, nas quais, geralmente, elas permaneciam um bom tempo admirando seus reflexos; e a segunda foi ao notamos certo entusiasmo e certa curiosidade dos pequenos quando, após a leitura do livro *Da minha janela*, de Otávio Júnior, propomos a eles que olhassem a vista da janela da sala de aula. Aproveitamos que a creche está localizada em Vila Isabel, um bairro com muitas história e de muita representatividade, e pensamos em algo que pudesse contribuir com o contínuo processo de autoconhecimento e autonomia, pois entendemos que ter consciência de nós mesmos e do nosso papel, da nossa importância, da nossa origem e da nossa história é o que permite sermos atuantes nos meios em que vivemos. O projeto foi dividido em quatro momentos.



Figura 1



Figura 2



Figura 3

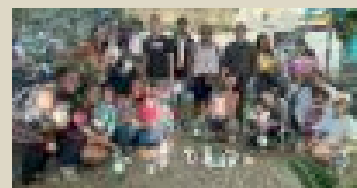
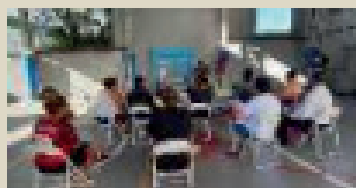
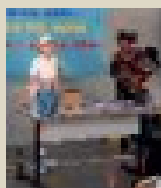
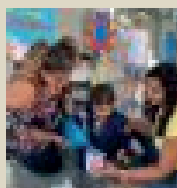
1º MOMENTO

Iniciamos nosso projeto trabalhando a autoestima das crianças, realizando atividades que destacassem as diferenças, enaltecendo cada uma delas. Usamos livros como *O cabelo de Lelê; Aquitã, o indiozinho; Com qual penteado eu vou?; Meu crespo é de rainha; Amoras; Pedrinho, cadê você?*, entre outros. E finalizamos com um grande baile real, intitulado “Todo menino é um rei”, inspirado na canção de Roberto Ribeiro – baseado nos livros *O pequeno príncipe preto* e *A princesa Anastácia*.

2º MOMENTO

Nesse segundo momento, falamos sobre o bairro. Para a realização dessas atividades, contamos com a ajuda dos responsáveis, que por meio de um questionário nos forneceram informações que deram continuidade às nossas ações. A partir dessas informações, foi possível saber quem morava no bairro, há quanto tempo morava, quais locais frequentava, entre outras coisas. Além disso, solicitamos aos responsáveis fotos da vista de suas janelas, da família e da fachada da residência de cada criança. Também utilizamos imagens de pontos específicos do bairro, como os supermercados, as praças, a quadra da Unidos de Vila Isabel, a calçada musical e os pontos específicos da escola, como o parquinho.

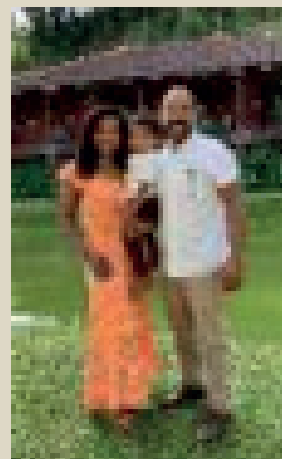
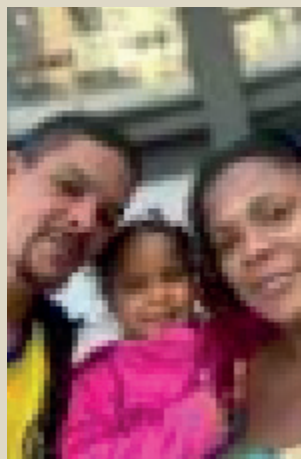
Esse material foi aproveitado em muitas atividades direcionadas à questão territorial. Conjuntamente, usamos as músicas “Carinhoso”, de Pixinguinha e João de Barro, “Feitiço da Vila”, de Noel Rosa, e “Ô abre alas”, de Chiquinha Gonzaga, que fazem parte da calçada do bairro. Na parte artística, realizamos uma releitura da pintura “Morro da Mangueira”, de Heitor dos Prazeres, onde intitulamos nossa obra de “Morro dos Macacos”, fazendo referência à comunidade vizinha à creche e onde moram muitas das nossas crianças. Nesta ocasião, as crianças também conheceram os personagens Martinha e Noel, os amigos de Vila Isabel, inspirados nas celebridades do bairro Martinho da Vila e Noel Rosa. Essa dupla veio para ajudar as crianças e suas famílias a identificar os problemas do bairro e buscar melhorias.



Figuras 4, 5, 6 e 7

3º MOMENTO

Neste momento, trabalhando a história das crianças. Falamos sobre as famílias e suas diversidades, sobre os diversos tipos de moradias, sobre as histórias dos seus respectivos nomes e sobre os objetos (em sua maioria, brinquedos e naninhas) que remetem a um momento importante. Aproveitamos a oportunidade e falamos a respeito do socioemocional, momento em que tentamos, de forma bem lúdica, abordar a comunicação não violenta, usando a obra “O menino”, do pintor Artur Timóteo da Costa, para trabalhar as emoções.



Figuras 8, 9 e 10

4º MOMENTO

Vamos finalizar nosso projeto com a atividade prevista para o dia 30/11/2022. Além da exposição dos trabalhos, pensamos em realizar o “Museu do Nada”, inspirado na atividade do professor Mário Chagas. A ideia é solicitar ao responsável que traga um objeto que remeta a um momento da família, e que essas histórias sejam compartilhadas com todos. Ao terminar a atividade, os objetos são devolvidos aos seus donos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que esse projeto proporcionou às crianças vivências e experiências muito significativas, que marcaram mais que qualquer registro. Esperamos que todas as histórias vistas da janela do berçário EI-13 sejam as primeiras de muitas que estão por vir. ●

Conhecendo o canto e cantando a sua história: nas águas com a Omi

Rosana Maria Moraes Viana

TRAJETÓRIA

Apresentamos à apreciação o projeto Conhecendo o Canto e Cantando a sua História: **Nas Águas com a Omi – “Uma cidade em uma ilha, um bairro em um canto da lagoa e uma unidade educativa que veio para diversificar”**. Partindo das diretrizes educativo-pedagógicas da Educação Infantil do município (Florianópolis – SC), que reconhecem como núcleo/âmbito da ação pedagógica a linguagem (gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita), as relações sociais e culturais (contexto espacial e temporal, identidade e origem), e a natureza (manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais), o projeto Conhecendo o Canto e Cantando a sua História surgiu dentro da unidade educativa. Seu planejamento político-pedagógico envolve crianças, educadores, voluntários e suas famílias em seu próprio ambiente, na sua própria cultura, considerando os aspectos sociais, históricos, culturais e ambientais da comunidade escolar em sua proposta de trabalho.

A partir de três personagens, representativos dos principais grupos étnicos que compõem a complexidade cultural regional – **Joana** (lusos-açorianos), **Ita** (indígenas), **Omi** (afrodescendentes), suas histórias, músicas e saídas de estudos – o projeto trouxe, de forma lúdica, crítica e divertida, temas essenciais para serem trabalhados na Educação Infantil e Básica: a expressão e as manifestações das culturas infantis em relação ao universo cultural que as envolve; o domínio de signos, símbolos e materiais; a apreciação e a experiência literária e estética com a música, com as artes plásticas visuais e com a linguagem escrita. Esta última no sentido de uma apropriação gradual dessa representação, na qual se privilegia a narrativa, as histórias, e a conversação, apoiadas na diversificação do acesso a um repertório literário e poético; no reconhecimento das diferentes formas de organização social; no respeito à diversidade nas manifestações culturais e normas de

funcionamento grupal e social; na ética da solidariedade e da tolerância, mediante experiências de partilha em espaços de vida social, relacionando as formas (re)conhecidas com outras diferentes das suas, aquelas do presente com as do passado, as próximas com as distantes, a base para a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo natural, incluindo as intervenções humanas sobre ele.

O projeto, de autoria da cantora e compositora Rosana Moraes, que atua como educadora musical voluntária na unidade de ensino, originou-se de um ensaio conceitual demonstrativo para o **Festival de Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)**, em 2013. Posteriormente, em 2014, foi desenvolvido por meio encontros semanais com as turmas das professoras Ana Lucia Tamutis, Maika Kinas, Evelize da Costa, Jacqueline de Jesus, Solange Volpato e Luana Geiss, e seguiu sendo executado pelo quadro de discentes em 2015. Gradativamente, surgem novos personagens, como o tucano Luiz, a graxaim Lise, a lontra Iracema, a estrela Martinha, a tartaruga Maria, e o caranguejo Oswaldo, que vêm trazendo novos temas a serem incorporados ao projeto.

Após a parceria em atividades educativas no ano de 2015, o **Programa de Educação Ambiental UÇÁ**, desenvolvido na Estação Ecológica de Carijós, se propôs a unir esforços com educadores e voluntários do **Núcleo de Educação Infantil (NEI) do Canto da Lagoa**, e trazer seu projeto Mundo Mangue nas Escolas até ele, integrando-o aos objetivos do projeto Nas Águas com Omi, no primeiro semestre de 2016. Essa parceria vem ao encontro do objetivo compartilhado: contribuir para um aprendizado contínuo e interdisciplinar, em um ambiente multicultural que estimule a curiosidade e o entusiasmo da exploração dos ambientes pelas ciências, pela leitura, pela música, pela brincadeira, pela arte, pelos estímulos sensoriais etc. – um ambiente que reconheça o ser humano como um ser natural inserido neste mundo, cheio de tons, sons, cores e texturas, de maneira a proteger todas as formas e expressões de vida, contribuindo assim para a formação de cidadãos atuantes e comprometidos com um mundo sustentável.

O projeto vem apresentando abrangência regional (com efetiva atuação nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul), com perspectiva de breve ampliação para a escala de abrangência nacional, envolvendo os estados do Rio de Janeiro, da Bahia e do Amazonas. Sua atuação se dá nas áreas rurais e urbanas, abrangendo, majoritariamente, populações de pescadores e agricultores familiares; e, secundariamente, populações urbanas e periurbanas.

Originalmente, esse projeto foi implantado e desenvolvido em Santa Catarina (2013-2017) e no Rio Grande do Sul (2018-2019). No período de 2020, com todas as implicações relacionadas à pandemia de covid-19, suas atividades

foram interrompidas, devido às dificuldades iniciais de atuação no âmbito da Educação Infantil. Já em 2021, a proposta foi adaptada ao novo contexto de socialização, no espaço virtual, e do Ensino a Distância. O atual planejamento do projeto prevê a continuidade das ações com as escolas parceiras (SC e RS), de forma presencial e a distância, além da sua extensão para os estados do Rio de Janeiro, da Bahia e do Amazonas (inicialmente, assegurada para o ano de 2022).

Esse trabalho vem sendo desenvolvido nos municípios de Florianópolis (SC), Rio Grande (RS) e Chuí (RS), com extensão programada, também, para as comunidades costeiras, dos municípios de Magé e Mangaratiba (RJ). Desde 2013, quando começou a ser desenvolvido, contou com a participação direta das crianças (majoritariamente filhos de pescadores e agricultores familiares) e dos estudantes de escolas da rede pública, e com a participação indireta de seus respectivos professores, nos estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

As atividades foram iniciadas em Santa Catarina, no bairro do Canto da Lagoa, município de Florianópolis, entre os anos de 2013 e 2017, e teve a participação de aproximadamente 600 crianças. No Rio Grande do Sul, as atividades foram iniciadas no município do Chuí, em 2018, com cerca de 100 crianças; e no município de Rio Grande, entre 2018 e 2019, com cerca de 200 crianças.

Em todas essas localidades de atuação, personagens, bonecos e roteiros das histórias, criados pelo projeto nos seus diferentes contextos ecológico-culturais, promovem a discussão sobre a diversidade étnico-racial, a discriminação, o racismo, as restrições econômicas e as necessidades especiais, problematizando os aspectos sociopolíticos de tais temas, mas enfatizando as possibilidades de crescimento coletivo, a partir do respeito, da tolerância, da inclusão e da integração interétnica, pluricultural e socioeconômica.

O projeto assume integralmente o processo participativo de seu planejamento e sua atuação. Assim, desde a sua concepção, a seleção e a definição das características dos personagens e dos temas de trabalho são organizados coletivamente, envolvendo crianças, professores e familiares. Toda a sistematização das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, para as apresentações pública e coletiva, durante a Festa da Família, é estruturada com apoio e participação direta desses segmentos sociais referidos.

Também em parceria com a direção, fizeram a mediação entre o projeto e as famílias, mantendo-as informadas e solicitando sua participação de várias formas e em momentos distintos. Então, as atividades foram avaliadas e reestruturadas, coletivamente, durante as Paradas Pedagógicas mensais do

NEI Canto da Lagoa, ajudando, assim, a construir um projeto democrático e participativo, significativo para todos.

Foram estabelecidos três tipos de participação em atividades contínuas, o que resultou em parcerias com unidades educativas da rede municipal de ensino, empreendedores sociais da área de entorno das UCs (Unidades de Conservação), artistas da região, órgãos colegiados, organizações não governamentais e governamentais.

Todo o material de pesquisa, promoção e difusão das atividades desenvolvidas (entrevistas sobre a história da comunidade, canções, vídeos, ensaios, cenários e material para as apresentações e festas públicas da escola) é proporcionado pela ação cooperativa e voluntariada das respectivas comunidades e instituições parceiras. Como exemplo desse esforço solidário, a comunidade do Canto da Lagoa organizou um bingo para arrecadar recursos financeiros, visando custear parte significativa das despesas de viagem da equipe proponente/executora do projeto para sua apresentação no II Seminário Luso-Brasileiro de Educação na Infância (Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2016).

PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA

Os professores e seus auxiliares de sala foram os responsáveis pela execução do projeto. A cantora Rosana Moraes visitava a escola uma vez por semana e ficava apenas meia hora com cada turma; portanto, na maior parte do tempo, eram os professores que incentivavam as crianças quando elas queriam cantar as canções ou falar sobre os personagens. Dessa maneira, trabalharam conceitos ambientais e culturais, e questões relativas à diversidade étnica; organizaram e executaram, junto à direção da escola, as saídas de estudo das crianças nos bairros sugeridos pela idealizadora do projeto; promoveram as saídas de estudo em ONGs, com ações de preservação da fauna local, qualificando a pesquisa proposta pelo projeto; ajudaram as crianças com a memorização das canções; e, além disso, uma das professoras sintetizou e contou para toda a escola a história “A flor do amor”, escrita por Rosana Moraes.

PARTICIPAÇÃO DA COORDENAÇÃO E DA DIREÇÃO DA ESCOLA

A direção da escola deu todo o tipo de suporte para a execução do projeto, fazendo a mediação com a Secretária de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis e com a APP do NEI Canto da Lagoa, responsáveis pelas verbas da escola, garantindo as saídas de estudo, os materiais didático e artístico, o transporte, a alimentação etc. Além disso, assegurou a parceria voluntária da cantora e compositora Rosana Moraes, idealizadora do projeto, e fez o trabalho de acolhimento das famílias dentro da unidade, promovendo a participação calorosa da comunidade escolar no projeto.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE E DAS FAMÍLIAS DA REGIÃO

A comunidade se mostrou satisfeita em resgatar e compartilhar suas histórias com as crianças do NEI Canto da Lagoa, e foi representada, em algumas reuniões, por associações de bairro, APP e posto de saúde. As crianças visitaram algumas famílias tradicionais da região; viram e ouviram os casos da comunidade; receberam visitas de moradores, que lhes ensinaram coisas da cultura da região, como a arte da tarrafa e da canoa. O projeto foi apresentado oficialmente para a comunidade na 12ª Festa da Família do NEI Canto da Lagoa.

RELAÇÃO DA PROPOSTA COM O PATRIMÔNIO CULTURAL LOCAL

O projeto busca resgatar, junto à comunidade escolar, os valores culturais da região. Nele, é contada, de uma forma lúdica, a história da Lagoa da Conceição, desde sua colonização, valorizando os povos formadores de Santa Catarina e sua contribuição na construção da cultura local. As lendas e as crenças populares e religiosas também são valorizadas na história “A flor do amor”, ponto central do projeto, pois ambientam as crianças em um bairro que ainda possui uma natureza exuberante e tem um patrimônio cultural bastante conservado, como o Engenho de Farinha – de mais de 200 anos, situado em uma propriedade bem perto da escola –, visitado pelas crianças.

A principal estratégia implementada foi a adoção da identidade cultural regional (por meio das diferentes histórias e personagens criados) como elemento catalisador das conexões conceituais, filosóficas e pragmáticas entre as questões da interseccionalidade e as questões ecológicas regionais a serem abordadas. O processo utilizado, portanto, se baseou nas premissas da arte-educação musical e da educação ambiental, fazendo entender a necessidade de implantação progressiva e participativa, criativa e reflexiva, que envolvesse toda a comunidade escolar (educandos, educadores, gestores, familiares e vizinhos) em cada contexto socioambiental das distintas UEIs.

O programa se apoia em três personagens principais – Joana, Ita e Omi – e preza por parcerias, para a promoção de um ambiente multicultural, que estimule a curiosidade sobre os aspectos naturais e socioculturais regionais, por meio da integração entre as artes, as ciências e o patrimônio cultural regional, utilizando estímulos sensoriais e tendo como objetivo a sensibilização dos envolvidos quanto à importância da sustentabilidade e o incentivo das suas diferentes práticas no contexto de cada escola e comunidade. Além disso, a proposta busca uma integração entre educandos, educadores, voluntários e famílias em seu próprio ambiente, na sua própria cultura, levando em consideração diversos aspectos da comunidade em que a unidade escolar está inserida. Objetiva-se que a promoção de um intercâmbio entre as unidades educativas que fazem parte do projeto funcione como uma oportunidade de troca de experiência, cooperação e fortalecimento dessas unidades.

O planejamento e a execução do projeto têm sido desenvolvidos junto à equipe e à direção da escola sede, com o mapeamento de lideranças comunitárias e a identificação de aspectos naturais, ambientais e socioculturais, relativos aos contextos das respectivas escolas e às comunidades, além de oficinas multiculturais e eventos comunitários. Além do trabalho já realizado em cada unidade educativa, com os produtos finais das experiências geradas em cada local e suas descobertas, está previsto um intercâmbio entre elas, a fim de proporcionar a troca de experiências, desafios e potencialidades. Parte desse processo de intercâmbio já vem sendo efetuado, propiciando o contato efetivo entre as comunidades escolares da Ilha de Santa Catarina (Florianópolis – SC) e da Ilha dos Marinheiros (Rio Grande – RS), e o resgate das festividades do Boi de Mamão, latentes na memória das pessoas mais idosas do extremo sul do país, revitalizado pela conexão com a escola do Canto da Lagoa.

Somos convictos de que a sensibilização na infância pode promover mudanças de pensamento e valoração a longo prazo, pois as crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm o seu universo pessoal de significados ampliado; elas se tornam cidadãs e cidadãos críticos, conscientes da sua condição física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica, e, desse modo, tendem a atuar assertivamente no mundo em que vivem. Tal sensibilização atua no incremento de sua percepção crítica, tornando-as capazes, eficazes e propensas a atuar ou intervir na gestão da socio e da biodiversidade, como procuramos semear e difundir.

Assim, não só os educandos são integrados nesse processo; as famílias e a comunidade são elos cruciais, que interagem dentro desse ambiente educativo. Projetos que preveem a sustentabilidade socioambiental dos territórios costeiros e das unidades de conservação necessitam estar presentes nesses espaços de forma contínua, facilitando o fluxo de informações (científicas, artísticas e patrimoniais), estabelecendo laços afetivos e efetivos, que levem a comunidade a atuar em outro patamar (reflexivo e corresponsável) nos assuntos relacionados à conservação da natureza e do seu patrimônio cultural.

Mesmo reconhecendo a pertinência e a relevância das iniciativas, dos projetos e das instituições que promovem o desenvolvimento das referidas competências, dos conhecimentos e das potenciais aplicações práticas, a equipe do projeto (em suas diferentes versões regionais) – representada por sua idealizadora, pelo conjunto de educadores da UNIs e pelos colaboradores envolvidos – sempre optou por focalizar os seus esforços na ampliação da percepção dos valores comunitários, e no desenvolvimento e fortalecimento destes (considerando o seu patrimônio natural e cultural) entre as crianças participantes, pois entende que tais valores possam ser mais robustos,

duradouros, flexíveis e adaptativos para o reconhecimento dos problemas socioambientais, e também para um processo de gestão compartilhada mais eficaz, justo e equilibrado.

Entendemos também que esse contexto, de maior justiça ambiental, prepara cada criança cidadã e sua comunidade para melhor administrarem as diversas opções de geração de emprego e renda, de modo sustentável, para que a coletividade possa usufruir, no presente e no futuro, dos benefícios da utilização de seu patrimônio natural e cultural.

O projeto provoca um novo olhar para os ambientes e problemas socioambientais que circundam a unidade educativa, fazendo com que toda a comunidade escolar parta para uma aventura que seguirá o caminho das águas. A escolha do tema e a condução das atividades foram definidas pelos professores de classe, orientados pela artista e idealizadora dessa ação, Ro Moraes, com apoio técnico de especialistas da área socioambiental.

O projeto atuou consistentemente na Educação Básica (especificamente na Educação Infantil, com crianças de até 5 anos), a partir da parceria entre a proponente-executora e o Núcleo de Educação Infantil (NEI) Canto da Lagoa (na Lagoa da Conceição, Florianópolis – SC), com posterior difusão para o extremo sul do Rio Grande do Sul (Rio Grande e Chuí), e atual planejamento para expansão, envolvendo os Estados do Rio de Janeiro, da Bahia e do Amazonas.

Entendemos que a forma e o processo em que a iniciativa do projeto foi mais inventiva/criativa/inovadora estão centrados na adoção da estratégia de utilização da identidade cultural regional, enquanto eixo aglutinante, provocativo e estimulante de apresentação e discussão qualificada de questões interétnicas e político-econômicas na Educação Infantil, definidas como de caráter obrigatório pela **Lei 10.639/03**.

O desafio, neste caso, está em explicitar temas com aspectos tão problemáticos, envolvendo conflitos sócio-políticos recorrentes, com raízes históricas, para crianças em fase de descoberta do mundo e da sociedade. O cuidado para evitar qualquer componente dogmático está sempre presente, seja na escolha e na definição dos personagens, seja na construção de histórias e canções, pois todo esse conjunto visa à ampliação da percepção, o que envolve a sensibilização das crianças em relação ao seu entorno natural e ao universo social em que estão inseridas.

Esses problemas históricos são reconhecidos de forma gradual, porém sempre há possibilidades de serem revertidos, pela atuação de abertura ao diálogo e pela cooperação entre os diversos personagens, que transitam entre tempos e contextos socioambientais e político-econômicos justamente para proporcionar às crianças visões diferenciadas sobre os mesmos

temas. A interação e a sobreposição contínua entre os diversos problemas elencados e as possibilidades de superação sugeridas nas histórias estimulam o senso de organização e participação ativa do indivíduo quanto aos destinos de sua comunidade, a exemplo dos personagens. Por isso, é tão importante e decisivo que cada personagem remeta à identidade cultural de cada região, assegurando sua plena identificação pelas crianças, que, assim, podem assimilar, criticar e superar os problemas e traumas históricos.

Como o projeto se concentra na formação e no fortalecimento de valores éticos comunitários, os seus resultados mais expressivos não se traduzem em indicadores quantitativos, mas no reconhecimento coletivo de mudanças significativas, constatadas nas respectivas escolas e comunidades.

Entre tais resultados, muito simbólicos quanto ao incremento desses valores, destaca-se a grande transformação na percepção, na receptividade e na interação das crianças em relação às bonecas que retratam biotipos de populações de etnias indígenas e negras, as quais eram invisibilizadas ou desprezadas anteriormente. Nesse ponto, deve ser lembrado que o projeto iniciou sua atuação no extremo sul do país (SC e RS), região com um passado histórico fortemente atrelado ao sistema escravagista, que subjugou as populações de etnias indígenas e negras, gerando preconceitos e discriminações recorrentes.

Até muito pouco tempo, era praticamente impossível localizar bonecos ou personagens associados a etnias indígenas e negras nas suas escolas e comunidades. Quando algum educador tomava a iniciativa de promover sua inserção, tais elementos eram normalmente desprezados, porque o processo de discriminação étnico-racial havia sido historicamente naturalizado. Com o desenvolvimento das atividades do projeto, houve a progressiva desconstrução dessas verdades deformadas, e as crianças passaram a reconhecer os desenhos e bonecos dos personagens, suas histórias e canções como parte integrante de seu mundo, pois neste mundo não havia mais lugar para qualquer forma de discriminação. Atualmente, as crianças de todas as escolas e comunidades já atendidas pelo projeto convivem, brincam, discutem e interagem, intensa e continuamente, com bonecos, histórias e canções dos personagens de todas as etnias, superando os antigos comportamentos excludentes. E tais resultados simbólicos se manifestam concretamente por meio do respeito e da alegria que essas crianças manifestam em seus encontros e atividades com crianças de aldeias indígenas, comunidades quilombolas e outras comunidades com diferentes raízes étnicas ou padrões socioeconômicos.

RESUMO

Iniciamos o projeto Conhecendo o Canto e Cantando sua História em março de 2014, com encontros semanais. A cantora e compositora Rosana Moraes,

sua idealizadora, chegava em nossa escola com seu violão “cor de rosa” e, aos poucos, trazia os personagens. Ela começou pela menina Joana e sua canoa de Garapuvu; logo em seguida, foi a vez do indiozinho Ita; e, por último, da menina negra Omi. As músicas, de fácil memorização, eram aprendidas rapidamente pelas crianças. Para construir o cenário em que ocorria a história desses três personagens infantis, saímos pelas trilhas do bairro e visitamos um engenho de farinha antigo e o rio.

Nesse lugar, iríamos ambientar nossa história “A flor do amor”. Os personagens de Joana, Ita e Omi se conheceram vivendo no mesmo lugar, mas em épocas diferentes da história do Canto da Lagoa. A ação foi tomando significado e envolvendo todos na Escola, principalmente as famílias, visto que as crianças começaram a cantar as músicas em casa, fazendo os pais se interessarem pelas letras. Além disso, os personagens foram construídos com algumas características que pudessem contemplar elementos pontuados no Projeto Político-Pedagógico. Entre eles: a Joana, com sua canoa de Garapuvu, representa a Lagoa e sua cultura mais atual; o Ita, que aprecia muito as frutas do local, representa o povo indígena que povoou a Ilha e ainda vive em nossa região; e a Omi, menina negra, filha de africanos moradores do Quilombo da Lagoa no século XIX, criada para trabalhar questões relacionadas ao preconceito étnico.

Durante o desenvolvimento do projeto, observamos alguns aspectos importantes no comportamento das crianças. Primeiramente, elas passaram a contemplar e admirar as águas da Lagoa da Conceição, na expectativa de ver a Joana navegando em sua canoa de Garapuvu. Depois, passaram a se interessar mais pelas frutas no horário do lanche, enquanto cantavam a música do Ita. Em seguida, começaram a disputar as bonecas negras, que antes eram desprezadas, para brincarem de Omi. Outro grande marco do projeto ocorreu durante a 12ª Festa da Família. Na apresentação da história “A flor do amor”, as pessoas se comoveram com os elementos culturais presentes no enredo e, a partir daí, se envolveram ainda mais com o projeto. Durante todo o ano, realizamos saídas de estudo com as crianças, para conhecerem as belezas naturais do bairro e as ações de preservação da fauna local. O projeto continua dando sequência à exploração das riquezas do bairro. As crianças, agora, começaram a aprender as músicas dos animais que compõem a fauna do Canto da Lagoa. E, assim, surgem novos personagens, como o tucano Luiz, a graxaim Lise, a lontra Iracema, a estrela Martinha e a tartaruga Maria, que vêm encantando e cantando a nossa história.

Número e idade dos participantes: 80 crianças com idade entre 2 anos e 6 meses e 6 anos, integrantes de 4 turmas diferentes da mesma escola.

Capacidade de continuidade da proposta: incluindo este projeto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola como um projeto coletivo,

acreditamos assegurar a continuidade e a ampliação da proposta, que, do ponto de vista dos educadores, tem muita importância, pois consegue ultrapassar os muros da escola e dialogar diretamente com a comunidade.

OBJETIVOS

1. Contar para as crianças, de forma lúdica, a história da colonização da Lagoa da Conceição, bairro onde está localizada a escola, resgatando e valorizando a participação do negro e do índio.
2. Conhecer a cultura local e identificar os aspectos que se mantêm preservados nos dias atuais.
3. Reconhecer a importância do meio ambiente e das riquezas naturais existentes na nossa região, abrangendo a fauna e a flora locais.
4. Oferecer informações para que a visão de mundo das crianças seja ampliada e elas consigam estabelecer relação entre o meio ambiente local e global.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Encontros semanais com a cantora Ro Moraes, que apresentava e cantava as músicas dos personagens Joana, Ita e Omi com as crianças.

Passeios e caminhadas na comunidade e na região, envolvendo todos os profissionais da escola, para apresentar as belezas naturais e culturais às crianças.

Características dos participantes: profissionais da Educação Infantil, famílias da Lagoa da Conceição, crianças da rede municipal de Florianópolis.

REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DESENVOLVIDO E/OU SUA CONTÍNUA APLICABILIDADE

Este projeto foi um marco para resgatar e consolidar o trabalho coletivo que vem sendo realizado no Núcleo de Educação Infantil Canto da Lagoa. Por meio das brincadeiras, da música e de uma história fantástica, foi possível aproximar as famílias, as crianças e os profissionais, ampliando conceitos e trazendo luz para a reflexão de temas importantes, que envolvem a preservação e o respeito à diferença.

Vozes Silenciadas: Festival de poesias produzidas pelos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em busca da valorização das próprias identidades

João Paulo Dias de Araújo
araujodimjpa@gmail.com

Monique de Souza Santos
souzasantosmonique@gmail.com

Cada ataque lançado contra as culturas das ruas do Rio de Janeiro é um tijolo a mais no edifício de uma catástrofe civilizatória. Não podemos silenciar sobre ela. Tirem da cidade o complexo de saberes sofisticados das ruas que nos forjaram, silenciem os batuques que ressoaram nas noites de desassossego, afagaram as almas e libertaram os corpos, e o que sobrar? Corpos sem nomes, disciplinados para o trabalho, aprisionados, fichados, adoecidos, amontoados, desencantados. Corpos mortos em vida numa cidade em que os mortos vivem e dançam como ancestrais.”
(SIMAS, 2022, p. 48).

Como mulher preta, nascida e criada em São Gonçalo (região metropolitana do Rio de Janeiro), professora das redes municipal e estadual do Rio, atuante em escolas do bairro do Anil, em Jacarepaguá, pude perceber, após dois anos de experiência nesses espaços, o quanto as identidades eram desrespeitadas e silenciadas cotidianamente. Alguns corpos eram silenciados

simplesmente por serem proibidos de existir.

Como lecionava numa escola de turno único como professora de Língua Portuguesa, mantive bastante contato com a realidade dos estudantes, visto que cumpria 6 aulas semanais por turma, o que fez com que eu tivesse mais contato com as dores não verbalizadas dos discentes. Percebi, ainda, que dar voz aos preconceitos silenciados que preenchiam os espaços daquelas salas de aulas era meu papel, pois só enxergava o que acontecia ali quem já havia passado por uma vida de dores suportadas e silenciadas.

Diante da observação desse problema, decidi que, no próximo mês de novembro, no ano de 2019, um projeto seria realizado visando à minimização da quantidade expressiva de preconceitos que eram multiplicados pelos professores, pelos estudantes e pela equipe gestora, que consideravam “mimimis” as reclamações sobre os casos de preconceitos.

Nas conversas diárias com o professor Joao Paulo Dias de Araújo, de Geografia, que dividia as turmas comigo, encontrei parceria para desenvolver um trabalho antirracista e de pertencimento, que abrangesse um número maior de participantes e alcançasse outra realidade presente em nossa escola: ser morador de espaços populares. Tal trabalho foi possível em razão do professor JP, como é carinhosamente chamado pelos estudantes, ser nascido e criado em Rio das Pedras, espaço popular que divide com a maior parte do nosso público estudantil.

Escrevemos, então, o projeto **Vozes Silenciadas**, um festival de poesias pensado e apresentado por dois “ditos excluídos” da sociedade (inclusive daquela escola na qual fomos vítimas de atitudes racistas): eu, a mulher preta, periférica, mãe solo, e ele, o homem pardo, filho de nordestinos e morador de um espaço popular.

Convocamos todo os estudantes da nossa escola, inclusive das turmas que não eram nossas, para escreverem poesias que dessem voz às dores que sentiam. Para incentivar o engajamento, colocamo-nos no mesmo patamar dos estudantes, ao expressarmos como nos sentíamos diante de atitudes racistas que teimavam em silenciar e padronizar os nossos corpos, as nossas origens.

Para a surpresa de todos, o número de poesias produzidas foi tão expressivo que o projeto, que seria uma simples atividade dentro da feira multidisciplinar organizada pela gestão escolar daquela época, furtou a cena e virou a atração principal. Foi o primeiro festival de poesias da escola, com direito a troféus para os primeiros lugares e medalhas de ouro, prata e bronze para as demais colocações.

Nosso maior desafio passou a ser a seleção das 20 melhores poesias num

universo de mais de 45 textos muito bem escritos, que relatavam diversas dores silenciadas: racismo, xenofobia, preconceito contra portadores de deficiência física, homofobia, intolerância religiosa, entre outras. Dividimos os 20 textos escolhidos em duas categorias: na primeira, concorriam os textos produzidos pelos estudantes do 6º Ano e do 7º Ano; na segunda, competiam os do 8º Ano e do 9º Ano.

Uma banca foi organizada para a seleção dos finalistas. Ela foi composta por professores da própria unidade escolar e, a fim de garantir a imparcialidade nos resultados, não escolhemos professores atuantes nas respectivas turmas. Compuseram a banca os seguintes docentes: Deise Alves, de Língua Portuguesa; Letícia Zambelli, de Ciências; Marcel Cavalcanti, de Educação Física; e Marcelle Rodrigues, de Artes.

No dia da seleção, decoramos o auditório, cenário escolhido para as apresentações, com todas as poesias produzidas pelos participantes. Intérpretes previamente escolhidos e ensaiados emocionaram as muitas pessoas que assistiram aos variados gritos reveladores daquelas vozes silenciadas. É importante mencionar a emoção e o orgulho que observamos nos olhares dos estudantes-autores ao serem surpreendidos pela exposição dos próprios poemas nas paredes daquele espaço.

Nós nos preocupamos com os mínimos detalhes. O professor João Paulo e eu fomos os apresentadores do evento. Ele usou uma camisa personalizada, com os dizeres “Eu sou a favela”, e eu usei, como de costume, uma pantalonada de tecido afro-referenciado. Foram organizadas várias sessões para o acompanhamento das apresentações dos intérpretes, que também usavam algum adereço que simbolizasse o tema de cada poema. Os professores e funcionários que acompanharam as turmas ficaram admirados com a beleza dos textos expostos.

Durante os intervalos, vários estudantes tomaram coragem e pediram para ler poesias que já estavam escritas, mas não foram entregues a nós, simplesmente porque eles tinham vergonha e, na verdade, por já estarem acostumados a permanecer em silêncio.

O resultado de empoderamento e pertencimento daquele lugar foi facilmente identificado, pois houve um ato que culminou em emoção; vimos uma estudante muito introvertida, que tinha muita dificuldade para caminhar, pedir ajuda para ir até o palco, uma vez que ela própria queria ler o poema que escreveu. Ela foi aplaudida de pé por todos que estavam ali.

Atravessados pela pandemia nos anos subsequentes (2020 e 2021), não realizamos ainda a segunda edição do festival de poesias, que funcionou como aprendizado para muitos, principalmente para nós, professores, que vimos

uma simples ação virar um projeto tão grandioso. Até hoje, eu e o professor JP somos abordados nos corredores da escola e um aluno ou outro nos relembra do quanto aquele festival de poesias mudou sua forma de existir naquele espaço e na vida. E isso não tem preço.

A seguir, compartilhei os poemas produzidos, respectivamente, por mim e pelo professor João Paulo, lidos por nós mesmos na abertura do nosso lindo festival Vozes Silenciadas.

POEMA 1

A Solidão da mulher negra

Monique Souza Santos

A solidão da mulher negra
A voz que aqui vos fala
Levantou-se a fim de gritar
É a sombra forte de um corpo que fala
E não há quem a faça calar
Voz do corpo que desejo provoca
Sensualidade aos olhos de muitos
Mas amor que de verdade merece
Vos é negado aos gritos pelos mesmos muitos.
A pesquisa, seu moço, já mostra:
Quanto mais escura a minha pele
Mais sozinha e triste me colocas.
Não entristeço por ódio à minha raça
Mas porque o seu ódio me tocas.
Sou mulher
Sou negra
Mãe solteira e, ainda,
Independente.
Tenho honra o suficiente para depender apenas de mim e de Deus.
Dou voz e vez a várias malês
Que, na luta pela causa da solidão da negra mulher,
Encontram no dia a dia força e coragem
Para levantar-se de toda mesa

Quando o amor não estiver sendo servido.

Chega de ser apenas alvo de olhares; estes sensuais,
Chega de ouvir que sou gostosa,
Chega de me dizer que a mulher negra
Sabe como se faz
Sou, na verdade, a mulher que grita em busca de paz.

Paz esta que pede socorro, clamando para o fato histórico que enxerga os corpos negros femininos apenas como fonte única de prazer,
Sensualidade
E falta de amor.

Quem te disse, seu moço, que eu não sei amar e não mereço ser amada e reconhecida como esposa e não apenas amante?
Nesta terra de gigantes eternos colonizadores
Ninguém há de me calar,
Subestimar

Ou ainda me fazer chorar a lágrima da mulher escrava que a sociedade teima em cultivar.
Por isso eu repito, seu moço:
A voz que aqui vos fala
Levantou-se a fim de gritar
Voz forte de um corpo que fala
E não há quem o faça calar

POEMA 2

Do rio

João Paulo Dias de Araújo

Eu sou do Rio, dos Rios.

Eu sou do Rio das Pedras e do Rio de Janeiro.
Da cidade maravilhosa, por inteiro.
Eu sou do Rio do lado de cá, às vezes estou por lá.
Não que pra mim não exista a cidade partida.
É que sou camaleão, me adapto rapidamente.
Permeio mais de uma classe social, sou inteligente.
Eu sei com convicção a classe social a que pertenço.
Sou do rio das mazelas, do rio das favelas.
Onde a solidariedade tenta vencer a desigualdade quase diariamente.

Os moleques com fome brincam descalços contentes, contrariando a biologia.
Vivemos na sociedade do caos. Estamos do lado da exclusão, da ausência.
Ausência de quase tudo.

Eu só queria conseguir enxergar um futuro promissor para esses moleques.
Muitos são bons por essência.
Nem vou discutir competência, se falta oportunidade.
Só vejo desemprego.

Enquanto isso, do outro lado da margem, desespero, isolamento, grades, busca de proteção

Esse é meu Rio, o da contradição.

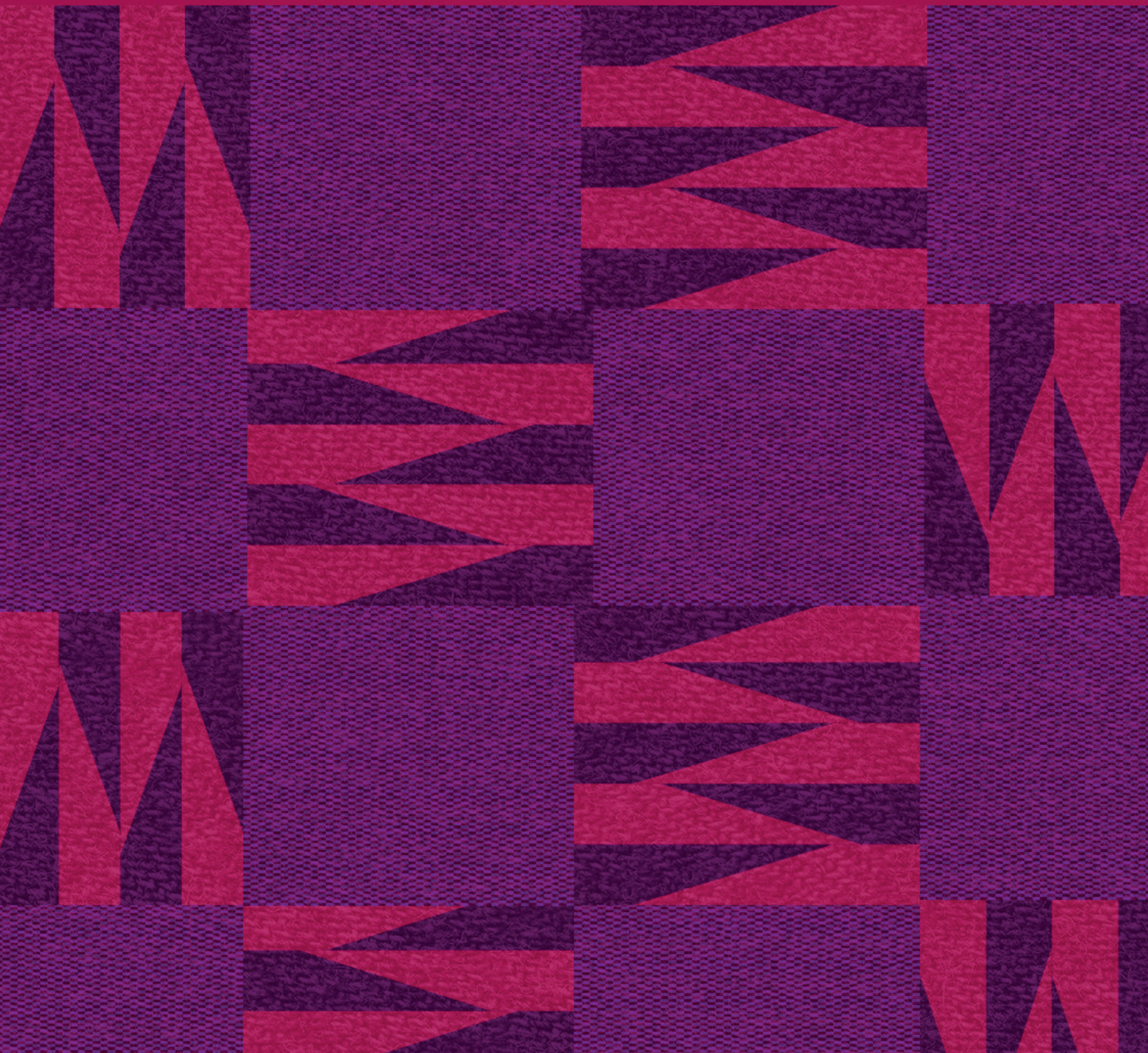
A minha cidade de São Sebastião anda mal.

Entre os rios do Rio, meu povo parece nadar contra a correnteza.

Eu tenho certeza que isso pode mudar.

Enquanto isso eu vivo nas margens dos rios do Rio tentando sobreviver. ●

Experiências
fora da escola



Fotografia com celular: uma ferramenta de inclusão

O projeto Fotografia com celular: uma ferramenta de inclusão oferece aulas gratuitas de fotografia com **smartphones** em regiões periféricas. Ele foi criado visando contemplar um público bastante específico e fortemente afetado pela crise crescente que enfrentamos: mulheres microempreendedoras que moram em áreas periféricas da cidade do Rio de Janeiro e que, muitas vezes, são responsáveis por sustentar famílias inteiras com a renda de pequenos negócios.

Poucos meses após o início do projeto, deparei-me com uma chamada da Secretaria de Políticas e Promoção da Mulher, que buscava mulheres interessadas em compartilhar conhecimentos com outras mulheres em espaços públicos, no projeto voluntário Mulher Cidadã.

Então, no Dia da Mulher de 2021, foi inaugurada, junto à Secretaria, a Oficina de Fotografia de Produtos com Celular. Oferecida inicialmente na Vila Olímpica Clara Nunes, em Acari, bairro da zona norte do Rio de Janeiro que está entre os 3 IDHs mais baixos da cidade, essa oficina contemplou dezenas de mulheres que já tinham ou estavam prestes a ter um negócio e buscavam ferramentas que conferissem a esses empreendimentos destaque no mercado.

Com a expansão do projeto pela Secretaria, essas oficinas ocuparam também uma sala no Museu do Amanhã, no Centro do Rio de Janeiro, atendendo à população da região portuária. As oficinas de fotografia aconteceram até setembro, fechando um ciclo de 6 meses, e retornarão em fevereiro de 2022.

A escolha do uso de **smartphones** como ferramenta serve para desmistificar a fotografia e promover a inclusão digital e a popularização da técnica – considerando que, atualmente, grande parte dos aparelhos celulares possuem câmeras e que as ferramentas tradicionais da fotografia são inacessíveis para a maioria da população, assim como a contratação de serviços fotográficos profissionais para a criação de catálogos de produtos e imagens para venda.

O foco em fotografia de produto, abrangendo também serviços e gastronomia, ocorre porque grande parte dos negócios se utiliza de redes sociais e aplicativos de venda **online** como plataformas de divulgação e vendas, que funcionam como combustível para os empreendimentos geridos por essas mulheres. Com isso, o objetivo da oficina é valorizar o que elas vendem e fazer com que seu negócio tenha um impacto maior nas redes sociais, que se reverta em vendas e, conseqüentemente, auxilie na sua geração de renda e das pessoas à sua volta. O conteúdo ensinado pode e deve ser replicado pelas alunas, que são estimuladas a criar parcerias com as colegas de turma, tendo a chance de analisar quais estruturas e conhecimentos possuem juntas e podem ter um impacto maior em seus negócios.

Em outubro de 2021, o projeto se expandiu: ganhou um curso com duas turmas e carga horária de 34 horas, oferecido na Casa da Mulher Carioca Tia Doca, em Madureira. Essa casa, que é um espaço de acolhimento à mulher, em toda sua diversidade, é também gerida pela Secretaria da Mulher.

O curso apresenta ferramentas introdutórias sobre iluminação, enquadramento, entre outras, sempre adaptadas ao uso do celular. Além disso, conta com diversas linguagens, como o retrato, o autorretrato, a fotografia urbana etc., e com um conteúdo sobre fotografia de produto oferecido nas oficinas.

O projeto, que ocupa territórios periféricos e atende uma população majoritariamente negra, tem como missão apresentar uma visão antirracista dentro da arte. Para isso, as técnicas apresentadas em aula são acompanhadas da constante exposição e valorização de trabalhos e trajetórias de artistas negros, periféricos, indígenas e latinos, entre outras diversidades apontadas como referências em sala e que, pela visão eurocentrada das artes visuais, não são comuns nos tradicionais livros de arte e fotografia.

Proporcionar esse contato, que muitas vezes é o primeiro, com foco em artistas que trabalham a autoestima, seus territórios e as diversas questões pertinentes à racialidade e ao gênero em suas obras é, também, uma forma de gerar identificação, estímulo à produção e confiança. Ademais, em parceria

com todo o trabalho desenvolvido pela Casa da Mulher, contribui para o fortalecimento da autoestima das alunas, tanto como mulheres, em toda sua diversidade, quanto como artistas.

Com duração de 4 meses, esse curso prevê a realização de uma exposição ao final do período – uma forma de valorizar o trabalho, a visão e a trajetória das mulheres que concluírem o projeto, além de contribuir com o currículo artístico daquelas que desejarem participar de outras exposições futuras.

SOBRE A AUTORA

Sou professora de Fotografia, pós-graduada em Fotografia e Imagem pelo IUPERJ. Moradora de Ricardo de Albuquerque, zona norte do Rio de Janeiro, enfrentei muitos obstáculos para ter acesso à fotografia, principalmente por não ter tido contato com iniciativas de promoção da arte e ter precisado encontrar sozinha os caminhos dessa profissão. Durante a pós-graduação, comecei minha atuação em projetos de impacto social, tendo sido professora de Arte e Fotografia na Casa Amarela, no Morro da Providência, ao longo do ano de 2019, com o projeto Pequena Escola de Fotografia, idealizado em parceria com Thayná Bonin e citado na 3ª edição do Jornal da Zona. Minha construção como artista e professora se dá, diariamente, no contato com meus alunos, com outros artistas e com outros professores, e na constante busca por conhecimento mediante a pesquisa independente e os cursos livres de temáticas diversas, como gênero, raça, política, entre outros. ●

Escrevivências nas linhas do desenhar

Andressa Oliveira e Luana Alves

A oficina Escrevivências nas Linhas do Desenhar nasceu da inquietação de criar com as crianças um diálogo sobre as suas vivências no território onde vivem. Ela foi criada para a Colônia de Férias do Mandela, em julho de 2021. A proposta era que ela fosse feita com crianças de 7 a 9 anos. Participaram da oficina, aproximadamente, 30 crianças.

Nossa motivação para por esse projeto em andamento era trazer a relação de “escrita”, do ser que conta história e quais histórias, tendo como referência Carolina Maria de Jesus, uma escritora semianalfabeta, moradora de favela, que traz em sua escrita a potência de uma narrativa própria, à qual a escritora Conceição Evaristo vai chamar de “escrevivência”. Como é a “escrevivência” das crianças no coletivo a partir do território? E quais as possibilidades dessa “escrevivência” acontecer por meio de desenhos? Foram essas as principais motivações para a atividade. Ao iniciar a oficina, perguntamos se alguém conhecia Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, depois fizemos uma breve apresentação de ambas, contando sobre suas vivências e suas relações com a escrita. Mediante a aproximação de imaginários, perguntamos às crianças se elas conseguem se ver nessas mulheres e em suas narrativas.

A proposta para a atividade era que ela fosse desenvolvida em conjunto com as crianças, partindo de um primeiro diálogo sobre o que é o território para elas e como seria escrever sobre ele coletivamente. O objetivo era construir, a partir dessas narrativas, uma história “única”, que, em um segundo momento, seria ilustrada pelas crianças – considerando a perspectiva da escrita de Carolina Maria de Jesus e a ideia de “escrevivência” de Conceição Evaristo, e trabalhando a relação da troca oral para a imagem.

A aproximação de narrativas se deu mediante a seguinte dinâmica: a história só pode continuar com a fala do outro para assim construir a fala própria. E isso pensando nas possibilidades dessa história – que não se baseia em

apenas uma vivência, e sim em várias, do seu início ao seu fim, através da ideia de imagens, de quantas possibilidades existem dessa história ser contada apenas com imagens, sem escrita. O objetivo era criar um mural que fosse público, para que outras pessoas pudessem ver e produzir suas próprias histórias a partir dessas imagens, trabalhando a ideia do coletivo: “só posso me construir a partir da narrativa do outro”, assim como “só continuo a história através da fala do outro”. Esse trabalho possibilita os imaginários de uma história do território pela perspectiva dessas crianças, que trazem consigo as múltiplas formas do que é experimentar esse território e dialogar com ele diariamente.



Figuras 1, 2, 3 e 4. Fonte: Lais Pinheiro

Na experiência realizada na Colônia de Férias do Mandela, a narrativa apresentada pelas crianças passou pelo mundo da fantasia de super-heróis, por espaços do território que transitam e pelas pessoas que elas conhecem. Então, podemos ver que a história narrada oralmente por elas vem de um lugar da vivência, como idealizado na oficina. Os desenhos refletiam, de forma construtiva, as representações imagéticas das crianças, que se conectaram com o espaço que estavam ocupando, a praça próxima à Biblioteca Parque de Manguinhos.

Quando escrevemos a oficina, pensávamos em implementá-la apenas na colônia de férias, mas estamos analisando o que deu certo e o que não deu, para continuarmos com ela em outros espaços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Nação TVE RS. **Especial Dia das Crianças: “Lápis de cor”**. YouTube, 13 out. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XFn6ppXY-fI>.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2017.

Literafro, UFMG. “Carolina Maria de Jesus”. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>.

Literafro, UFMG. “Conceição Evaristo”. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. ●

O despertar das consciências: experiências no debate étnico-racial e antirracista em projetos de educação não formal

Adriano Silva da Rocha e Bernardo de La Vega Vinolo

Adriano Silva da Rocha
adriano.rocha@sescrrio.org.br

Bernardo de Vega Vinolo
bernardo.dvega@gmail.com

A escritora Grada Kilomba diz que o racismo é uma problemática branca. Os sujeitos brancos, na luta contra o racismo, devem usar seus espaços de privilégio e dar espaço para grupos que não o possuem. Discutir o racismo pelo viés da branquitude e começar a se responsabilizar pela perpetuação do racismo. Aos negros, a autora diz que devem buscar a “cura” com os iguais, por meio da solidariedade em coletividade, do estudo e do conhecimento da sua história, da sua ancestralidade e do seu legado, promovendo o **despertar da consciência**.

O professor Silvio Almeida nos alertou que o racismo se manifesta de forma estrutural no Brasil. Há anos que o Movimento Negro denuncia que aqui subjaz uma latente opressão racial contra os negros. Talvez não exista nada que conteste com maior eficiência a democracia racial do que a própria situação do negro brasileiro. Passados mais de cem anos de abolição, a maioria dos negros está nos extratos mais baixos da sociedade – são os meninos de rua, são aqueles que abandonam as escolas com mais frequência e são os que mais morrem. Se não há explicação biológica, só pode ser fruto de um processo social que desmente a democracia racial e escancara o racismo estrutural vigente na sociedade brasileira.

O programa Educação do SESC RJ tem como proposta de atuação contribuir para promoção de mudanças que favoreçam o crescimento pessoal e social, concretizado por meio de atividades de educação não formal. O princípio fundamental da nossa ação é reconhecer e valorizar crianças, jovens, adultos e idosos como sujeitos de conhecimento, que pensam, elaboram, realizam, repensam e reconstróem. Dessa forma, entendemos a educação como um processo contínuo e dinâmico, que estabelece relações com a realidade em vistas à transformação social. O SESC RJ, em cumprimento ao seu papel de agente educador e propositivo, e reconhecendo a realidade em que estamos inseridos, vem intensificando sua agenda de combate ao racismo estrutural brasileiro.

Este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto CONSCIÊNCIAS, iniciativa da Gerência de Educação do SESC RJ, assim como seus resultados preliminares na unidade de Madureira. O projeto visa fomentar o pensamento crítico e a mudança de comportamento dos participantes, para que possamos contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, combatendo o racismo e suas interseções. Com uma programação multilinguagem, distribuída por três unidades do SESC RJ, entre os meses de abril e dezembro de 2022, envolvemos professores, pesquisadores, artistas e público em um debate acerca do racismo, buscando estratégias para a sua superação e evidenciando a contribuição do povo negro para a formação da sociedade brasileira.

Para que um indivíduo que sofre opressão social se perceba enquanto um ser oprimido, ele precisa ter consciência sobre a realidade à qual está submetido. Igualmente, o indivíduo opressor deve se conscientizar sobre sua prática e suas implicações. Isso se aplica também ao advento do racismo estrutural, que é internalizado pelos que sofrem e por aqueles que o praticam. A tomada de consciência nos faz perceber que o racismo é uma grande mazela no país, e que precisa ser combatido diariamente. A educação, no que lhe concerne, não pode ficar alijada desse processo. Segundo Paulo Freire: ***“A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.***

Nesse contexto, a equipe de educação do SESC RJ, unidade de Madureira, em parceria com a Gerência de Educação, desenvolveu a fase inicial do projeto, com uma programação fundamentada nos conceitos da ancestralidade, da valorização de trajetórias e costumes, das estruturas do racismo e da proposição de novos futuros. A programação foi dividida em três eixos:

1. Novembro é todo dia – em que discutimos representatividades, conhecimentos e histórias a partir do instrumento do educar: literatura e oralidade;

2. Memória, acervo e patrimônio negro – em que abordamos a história negra a partir de acervos vivos e museais;

3. Presente e futuro: Como estamos e como vamos? – em que debatemos sobre o racismo e discutimos perspectivas futuras para a população negra.

A idealização do projeto, nessa primeira fase, teve como alicerce dois simbolismos africanos: o Sankofa e o baobá. O conceito de **“Sankofa”** (em que **“Sanko”** = voltar; **“fa”** = buscar, trazer) tem sua origem em um provérbio dos povos de língua Akan, da África Ocidental: **“não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”**. Como símbolo, ilustra um pássaro mítico, que voa para frente, mas tem a cabeça voltada para trás, carregando no seu bico um ovo, o futuro. Consonantemente, abordamos os três tempos nessa perspectiva, pensando o futuro e entendendo o presente a partir do passado. Já o baobá simboliza a ancestralidade e os saberes tradicionais africanos, sendo considerado uma árvore sagrada para muitas etnias. Na perspectiva de resgate simbólico do que fora negligenciado, adotamos o baobá como um instrumento de ressignificação originária.

A programação ocorreu nos meses de maio a julho, com atividades presenciais e virtuais, dentro da instituição e em instituições parceiras, como escolas locais, e em associação com museus, como o Museu de Favela, o Museu Sankofa e o Museu de História e Cultura Afro-brasileira. A programação contou com oito oficinas, quatro cursos, três mesas redondas, cinco palestras, três rodas de conversa, um roteiro turístico pela Pequena África, dois lançamentos de livro, quatro cinedebates e uma apresentação artística para os mais diversos públicos, além de postagens e artigos nas mídias sociais. Reunimos estudantes, pesquisadores e artistas brasileiros e estrangeiros, majoritariamente mulheres negras, abordando temáticas como “branquitude”; racismo; desenvolvimento profissional e acadêmico; valores civilizatórios afro-brasileiros; ancestralidade, patrimônio africano etc. Ao total, obtivemos um alcance de mais de 35.000 atendimentos, em meio físico e virtual, durante o período do projeto.

Em conclusão, entendemos que a superação do racismo é de responsabilidade de todos: brancos e pretos, instituições públicas e privadas, toda a sociedade civil. Nessa perspectiva, a partir do projeto CONSCIÊNCIAS, buscamos somar esforços com pessoas e instituições que possuem o propósito de implementar ações de combate ao racismo e resgatar a autoestima preta. Assim como realizado no SESC Madureira, seguiremos atuando em prol da equidade social e étnico-racial, caminhando juntos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em alinhamento aos nossos valores institucionais.

PALAVRAS-CHAVE

Serviço Social do Comércio; projeto CONSCIÊNCIAS; relações étnico-raciais; educação não formal; educação antirracista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SESC. **Carta da Paz Social.** Rio de Janeiro, 1946.

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

The background is a solid dark orange color. It features several abstract elements: a series of dashed orange lines that curve and intersect across the upper half of the page; two large, semi-circular shapes in the top right and bottom left corners filled with a fine halftone dot pattern; and a faint, thin vertical line running down the center of the page.

Debates

Generificando o homem negro

Henrique Restier da Costa Souza

No Brasil, os estudos dos homens e das masculinidades têm sido um campo com crescimento e interesse vertiginosos nos últimos anos. Os homens se tornaram seres “generificados” e, desse modo, sujeitos de diferentes análises vindas dos mais diversos movimentos sociais e perspectivas teóricas. Não obstante o crescimento e o dinamismo desse campo, ainda é possível constatar uma lacuna em relação às análises sócio-históricas que se debruçam sobre os processos de constituição das masculinidades dos homens negros, sobretudo no **Sul Global**, como o Brasil. Em geral, essas masculinidades são tratadas como meros recortes, com um alcance muito limitado de reflexão. Por outro lado, não é comum, no campo das relações raciais, o homem negro aparecer como categoria de análise central – geralmente ele aparece diluído nas categorias de “negro” ou de “pessoas negras” e, portanto, não é generificado.

Isso faz com que ele seja um personagem de alta exposição e pouca reflexão prática, não só sobre a incidência do racismo e do sexismo sobre seu corpo e subjetividade, mas também em relação às suas marcantes contribuições na construção do patrimônio material e imaterial negro-brasileiro. Dessa maneira, o homem negro se tornou uma espécie de enigma, pois é aquele que todos veem e com quem todos interagem; contudo, pouco se conhece sobre suas especificidades do ponto de vista dos marcadores de raça e gênero. Muitas vezes, no âmbito do debate público, ele aparece de maneira ambígua, tanto nos setores progressistas quanto nos conservadores. Por um lado, surge como a síntese de todos os males da população negra: violência, insensibilidade, preterimento, alienação, preguiça e abandono fazem parte de tal vocabulário.

Enfim, o “degenerado perfeito”, sobretudo aqueles oriundos das classes populares e trabalhadoras. Por outro lado, é visto como um privilegiado pela “estrutura patriarcal”, sem maiores detalhes sobre como no plano prático seriam possíveis esses privilégios.

Desse modo, penso ser fundamental que, cada vez mais, as abordagens sobre os fenômenos sociais mais diversos agreguem efetivamente reflexões sobre o gênero masculino negro. Tal movimento tem o potencial de abrir um conjunto de novas percepções sobre um tema ainda pouco explorado pela literatura especializada de raça e gênero, a saber: a experiência diaspórica dos homens negros no Brasil e no mundo.

De que maneira poderíamos abordar economia, trabalho, política de segurança, saúde, seguridade social, habitacional e educacional, entre outros tópicos, agregando os homens negros como um vetor relevante na produção e na interpretação de indicadores socioeconômicos e de políticas públicas e comunitárias? Um exemplo, de acordo com Manolo Florentino e José Côes, entre o século XVIII e primeira metade do século XIX, ***“todas as empresas escravistas se pautavam pela compra majoritária de homens” (FLORENTINO; GÓES, 2017, p. 53).*** No cais do Valongo, no Rio de Janeiro, um dos maiores mercados de escravos das Américas no século XIX, até a primeira metade desse mesmo século, ***“a cada quatro africanos comercializados... três eram homens” (FLORENTINO; GÓES, 2017, p. 53).*** Isso significa que, por três séculos, a despeito das diferenças regionais, os homens negros foram a maioria esmagadora dos escravizados comercializados por lá. Mas o que isso pode significar do ponto de vista sociológico, histórico e psicológico nas dinâmicas das relações raciais e de gênero no Brasil contemporâneo é ainda algo a ser explorado. De qualquer forma, ao trazer o homem negro, racializado e generificado, para o centro dos grandes debates nacionais, toda uma realidade latente poderá emergir, impactando várias áreas do saber, além de potencialmente legitimar os homens negros como pensadores sobre si e o mundo que os circunda.

A questão é que tanto a racialização quanto a generificação podem ser importantes, especialmente na área educacional, visto que a literatura especializada indica que os meninos negros detêm os piores índices, seja em relação à distorção idade-série, à evasão, à expulsão, às sugestões para atividades de recuperação ou mesmo quanto à relação professor-aluno. Assim, mais pesquisas na área podem apontar panoramas mais realísticos das iniquidades educacionais, que favoreçam proposições de políticas educacionais específicas para meninos e jovens negros, visando sua permanência e o avanço no sistema educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FLORENTINO, M.; GÓES, J. R. **A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico.** Rio de Janeiro, c. 1790 - c. 1850. São Paulo: Editora Unesp, 2017. ●

O corpo como transformador social - uma intervenção didática para quando a coisa tá preta

Gustavo Cantisani

Este artigo propõe uma intervenção didática que visa desenvolver a reflexão individual e coletiva acerca da condição sócio-histórica do corpo negro após a abolição da escravidão no Brasil. Tal processo se daria por meio da metodologia de análise iconográfica e semiótica do clipe “A coisa tá preta”, de Elza Soares e MC Rebecca, possibilitando assim a observação dos discentes quanto à representação dos seus corpos em âmbito social e os desdobramentos para sua autopercepção

Após mais de trezentos anos de escravidão, e mesmo após a abolição, o corpo negro ainda era palco de um conjunto de representações negativas e discriminatórias, que, por não terem sido confrontadas pela sociedade brasileira, ainda são recorrentes nos dias de hoje. Tendo em vista a importância dos debates sobre a discriminação racial ainda no Ensino Básico, propomo-nos a direcionar nossa intervenção partindo de uma reflexão a respeito de como os discentes entendem seu corpo socialmente, mediante a análise dos signos presentes no videoclipe e da correlação com o conteúdo programático previsto na BNCC²⁶.

METODOLOGIA

Com isso, tenciona-se, ao propor a análise do videoclipe, fazer os educandos desenvolverem uma visão crítica e analítica, entendendo-o como uma fonte histórica e aproveitando todos os aspectos possíveis para a reflexão. Sendo assim, a aula se assemelha a um estudo de caso, uma metodologia ativa, em que o professor apresenta uma situação real e pede aos discentes que

26. Este conteúdo programático encontra-se em: COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5 – Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

resolvam o caso, para que assim o estudante se aproxime do conhecimento prático além do teórico. A partir da análise do clipe, é possível apresentar como se exerce o ofício do historiador: fazendo uso da análise de fontes, apontando como é possível usufruir das informações que o clipe nos passa e que reflexões nascem a partir dele.

A proposta da atividade é seguir os pensamentos de Paulo Freire (2011), trazer o discente para o centro da reflexão, tornando-o sujeito ativo de seu aprendizado e permitindo a leitura do mundo que o cerca, e como ele a enxerga através da produção de um mapa mental em que irá questionar a construção do seu corpo socialmente. Dessa maneira, o discente irá refletir sobre sua corporeidade e as problematizações que ela envolve, e como os signos que o corpo carrega podem ser encarados como bons ou ruins, dependendo do ponto de vista que se aprende a olhar ao longo da vida. O exercício consiste na confecção de um mapa mental no qual o estudante irá desenhar a si mesmo em uma folha.

A partir desse autorretrato, as questões irão se apresentar em, no mínimo, 3 eixos (abrindo margem para mais perguntas conforme a mediação do professor.), simbolizados por cabeça, coração e pele. O “eixo CABEÇA” é onde todas estas questões podem ser levantadas: Como você identifica a função social de seu corpo? Quais lugares ele ocupa e quais lugares ele pretende ocupar? Por quais lugares ele anda? Como ele se expressa, se veste e anda? Ele é bem aceito por onde passa? O “eixo CORAÇÃO” diz respeito a como o discente se enxerga: Como você se identifica? Você é negro, branco, pardo, amarelo, vermelho? Você é favelado, suburbano, carioca, ou seja, o lugar onde você reside faz parte da sua identidade? O gênero musical que você gosta influencia em como você se expressa? Você é funkeiro, pagodeiro, roqueiro? Já o “eixo PELE” representa como a sociedade enxerga a condição social do seu corpo: Como as pessoas definem seu tom de pele? Pessoas como você são estereotipadas na televisão? Como a polícia vê sua pele, seu estilo ou seu jeito? Quais são os lugares em que esperam que você esteja, e em quais deles você não costuma ser bem aceito?

Esses são exemplos de perguntas que podem ser feitas por meio do exercício proposto. Muitas dessas perguntas têm um caráter reflexivo profundo, porém devem ser enfrentadas quanto antes, pois se entende que a análise proposta nos oferece diversas possibilidades de engrandecer o entendimento da negritude em sala de aula, possibilitando também a reflexão individual de cada estudante a respeito de como ele exerce sua corporeidade.

Tendo isso em vista, é importante que os educandos tenham noção de sua corporeidade, não como conceito, mas como prática. O que seus corpos, roupas, cabelos, adereços, danças, músicas e hábitos manifestam?

Independentemente de sua raça ou etnia, como eles manifestam sua corporeidade? Como eles veem sua cor e como acham que os outros a veem? As discussões são profundas e sensíveis, mas não se deve ter receio de que sejam feitas em sala de aula, visto que, quanto mais se posterga essas questões, mais nossa sociedade se prende ao passado ao falar de relações étnico-raciais.

Portanto, o uso das metodologias ativas aproxima o conteúdo analisado no vídeo da reflexão proposta no mapa mental, desenvolvendo a autonomia, o espírito crítico e a cidadania nos estudantes, conforme proposto por Marina Garcia de Oliveira (2017, p.74). Com isso, mediante a organização da população negra em relação aos seus conhecimentos, como filosofia, sociologia, arte e outros tantos meios, o “escurecimento” dos saberes quebrará os grilhões que podem surgir na vida da população negra, bem como instituir uma transvaloração cultural (HALL, 2003, p. 220). Por essas considerações, miramos no desafio de combater o racismo estrutural, que encontrava a sua manutenção em um currículo excludente dos aspectos étnico-raciais nos processos históricos do Brasil. É entendendo como funcionam os mecanismos sociais que permeiam os corpos e as suas interações que se pode construir, segundo Foucault, uma arqueologia das ciências humanas (2015, p. 242). Acredita-se que a intervenção possibilitará a problematização de tais questões, bem como que os estudantes irão compreender e localizar esse conceito dentro do currículo e nas questões cotidianas.

CORPOREIDADE PRETA

Na história da cultura ocidental, tendemos a entender o corpo, a mente e as interações sociais como instâncias distintas, porém, ao pensarmos sobre o conceito de corporeidade, essa distinção se desfaz. Ao falar sobre corporeidade, entendemos que o corpo é uma mescla de culturas, expressões, ações, pensamentos e significados, assim como nos mostram CASTALDO & BRAGA:

Aparentemente, o corpo pertence à natureza: seu metabolismo, fisiologia, ergonomia, biomecânica etc., são similares a de muitos animais. Essa divisão dualista entre corpo e alma (corpo/natureza x alma/cultura) constitui o Ocidente desde a Antiguidade e obscurece o quanto o corpo humano (qualquer corpo humano) é resultado de relações sociais e apropriações culturais. Cada corpo é também constituído por discursos (adjetivos, elogios, valorização/recusa de certas partes) e por saberes diversos (tradição, medicina, bioquímica, etologia, antropologia, feminismo etc.) e expressa a resultante complexa de muitas componentes sociais. (2011, p. 875-876).

Sendo assim, nosso corpo é constituído, de forma complexa, por um emaranhado de conexões, o que nos permite deixar de distinguir o corpo como uma dicotomia motora e mental. Com isso, nota-se a necessidade de entender a corporeidade também em seu caráter comunicativo. Já que o corpo carrega culturas, discursos e saberes, podemos entender que o corpo é também histórico, pois tem presente de traços construídos socialmente em um tempo e espaço distinto; ou seja, ser negro não tem a mesma conotação em todos os lugares e tempos históricos, tal como as simbologias culturais expressadas também são vistas de diferentes formas, conforme o tempo e espaço, como apresentado por Maria Augusta Salin Gonçalves:

A forma de o homem lidar com sua corporalidade, os regulamentos e o controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas, sim, uma construção social, resultante de um processo histórico. O homem vive em um determinado contexto social com o qual interage de forma dinâmica, pois, ao mesmo tempo em que atua na realidade, modificando-a, esta atua sobre ele, influenciando e, até podemos dizer, direcionando suas formas de pensar, sentir, e agir. Assim, as concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporalidade e as suas formas de comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais. A cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideais nas dimensões intelectual, afetiva, moral e física, ideais esses que indicam à Educação o que deve ser alcançado no processo de socialização. O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. (2008 p. 13).

Isto posto, conseguimos entender que o corpo carrega uma história que muitas vezes é motivo de orgulho. Contudo, nem sempre a premissa é verdadeira, na prática. O Brasil foi o último país a abolir a escravidão nas Américas, e o peso que isso representa para os corpos negros é enorme: anos de eugenia, branqueamento e racismo cravaram marcas que frequentemente tentam ser escondidas.

Simone de Beauvoir afirma que não se nasce mulher, torna-se mulher. Lélia Gonzalez, filósofa negra brasileira, parafraseando essa afirmação, diz: “a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha etc... mas tornar-se negra é uma conquista” (CONZALEZ, 1988d, p. 2). Desse modo, entende-se que o corpo é parte de uma construção social que não só carrega uma história como também a comunica. Isso fica claro ao ver a apresentação de Nátaly Neri no vídeo “A mulata que nunca chegou”²⁷, ao nos apresentar a expectativa de se tornar mulata e a frustração por não alcançar seu desejo. Nátaly nos diz que, quando criança, ela se sentia feia por não se encaixar nos padrões de beleza de sua época, construídos por brancos. Entretanto, havia uma expectativa de que ficaria bela na adolescência, ao envelhecer, e se tornaria “mulata”, o que ela entendia como sinônimo de “mulher preta cobiçada”, que teria curvas, seria sedutora e saberia sambar. Isso é um exemplo de como o corpo pode ser uma construção social e histórica. O que acontece é que o racismo estrutural impõe como uma das poucas possibilidades às mulheres pretas: ser a “mulata” exportação ou a serviçal invisível – as “mulatas” ou não se aceitam ou se submetem à objetificação.

Contudo, a “mulata” que Nátaly sempre esperou nunca chegou e, com isso, os desdobramentos dessa espera se tornaram obstáculos emocionais em sua vida social. Como consequência, Nátaly vê-se diante da asfixia social que a filósofa brasileira Sueli Carneiro narra: o sexismo e o racismo produzem sobre as mulheres negras sequelas emocionais e danos severos à saúde mental, rebaixando, assim, a autoestima e indicando uma perspectiva de vida de cinco anos a menos em relação às mulheres brancas (CARNEIRO, 2011, p.127).

Cabelos, bocas, narizes e roupas são alguns exemplos de histórias que nosso corpo conta. Porém, aos negros foi ensinado que essa história não é motivo de orgulho. A tendência é que eles procurem se branquear para serem aceitos, assim como demonstra Frantz Fanon (2008) em **Pele negra, máscaras brancas**. Segundo esse autor, o negro não deve mais ser colocado diante do dilema “branquear ou desaparecer”, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir (2008, p. 95), que passa pela aceitação de sua negritude²⁸, por tanto tempo rechaçada, resgatando o orgulho da história que o corpo negro carrega e expressa em si pelo simples ato de ser.

O CORPO, DO ÀIYÉ AO ÒRUN

Para entendermos a formação de um corpo negro, é necessário entender a

27. NERI, Nátaly. A mulata que nunca chegou | Nátaly Neri | TEDxSaoPauloSalon. YouTube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O2TBfKeBbRw&t=185s>. Acesso em: 3 dez. 2021.

28. Entendemos negritude tal como Aimé Césaire, para quem a negritude é o simples reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação de seu destino, sua história e sua cultura. Podendo ser entendido por 3 palavras: “identidade”, que configura ser negro com orgulho; “fidelidade”, que consiste em ter alguma ligação com a África, a terra-mãe; e “solidariedade”, que se define pela ligação de todos os negros ao redor do mundo e pelo sentimento de ajudar na preservação de uma identidade comum (MUNANGA, 2012, p. 47). Para um debate mais aprofundado sobre o tema, ler *Negritude: usos e sentidos*, de Kabengele Munanga.

sua ligação com o sagrado. Claramente, como abordado anteriormente, não se trata do corpo biológico, e sim de toda a ambientação cultural advinda das heranças africanas e, principalmente, dos elementos religiosos africanos e diaspóricos que constroem esse corpo negro.

Não se pretende adentrar a fundo numa discussão sobre religiosidades africanas. Entretanto, é de suma importância para nossa análise entender como essa religiosidade se comunica com o corpo. As religiões afro-diaspóricas, diferentemente das religiões de livro (cristianismo, islamismo, judaísmo), não contêm uma base fixa de mitos e ritos. Sendo assim, estas variam em termos de locais, determinações e tradições, não existindo uma padronização de culto.

Para o povo de axé²⁹, o corpo é, em primeira instância, o meio de interlocução com o sagrado, conforme aponta o historiador Luiz Antônio Simas, que, em sua palestra concedida à instituição Casa Comum³⁰, difere da lógica judaico-cristã que nos permeia, em que o corpo é fonte do pecado. As culturas afro-ameríndias trabalham o corpo como fonte potencial de contato com os deuses.

A valorização do corpo como elemento primordial para a conexão com a ancestralidade sacralizada é uma constante nas memórias exercitadas entre os povos de religiões de matriz afro-diaspórica. (CARDOSO & PINHEIRO, 2018, p. 43).

A interação do corpo com o religioso é evidenciada durante as práticas rituais, seja por meio das danças, do cantar e das coreografias, seja no entoar dos gritos. Existe um **Itan** (mito africano) que exemplifica a relação entre corpo e deuses:

Conta-se que, no princípio da era humana, não havia separação dos espaços de existência dos orixás e dos humanos, sendo que estes tinham livre acesso ao Òrun – a morada dos orixás, que fazia limites com Àiyé – a terra, ou a morada dos humanos. Essa coexistência foi harmoniosa e preenchida com muitas confraternizações, até que num dia um humano chegou até o Òrun tocando os elementos desse ambiente com as mãos sujas. O espaço

29. Optamos por usar o termo “povo de axé” para definir todos os grupos que praticam uma religião de matriz africana, sendo a palavra “axé” usada para descrever a energia sagrada, que traz vida e mantém humanos e orixás em constante comunicação e harmonia. (CARDOSO & PINHEIRO, 2018, p. 47).

30. SIMAS, Luiz Antônio. **Conversa com Luiz Antônio Simas sobre o bairro do Estácio na Casa Comum**. YouTube, 2016. (1h20m01s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RgOW27phAas&t=2315s>. Acesso em: 28 mar. 2021.

do Òrun, representado pela cor branca que representa os orixás *Funfun*, ficou tocado pelas impurezas humanas. Oxalá reclamou com Olorun, criador do mundo, que prontamente atendeu às reclamações, separando os espaços do Òrun e o Àiyé. Com a divisão entre os dois mundos, tanto os humanos quanto os orixás perderam a vontade de confraternizar e festejar a existência como outrora. Assim, após perceber as reclamações dos humanos e dos orixás, Olorun consentiu que, de vez em quando, os orixás pudessem visitar os humanos, que os receberiam através de seus próprios corpos. Assim, os humanos evocavam sua ancestralidade através de oferendas e música ritual, através de atabaques, xiquerês e adjás. Os orixás então tomavam o corpo dos humanos, para poder dançar junto com eles, na roda do xirê. Assim teria surgido as mais diversas manifestações da religiosidade afro-diaspórica, como o candomblé e o batuque. (CARDOSO & PINHEIRO, 2018, p. 44-45).

Sendo assim, é possível ver que o corpo estabelece centralidade nas cosmovisões afro-diaspóricas. Não é possível pensar religião sem pensar corpo, e não é possível pensar o corpo negro sem pensar a religião, pois é através dele, por meio do transe, que se estabelece o contato com deuses, ancestrais, encantados e entidades diversas. O corpo mantém a memória ancestral contendo em si “divindades, ancestrais e até mesmo integrantes da comunidade – que divide experiências pautadas em costumes, tradições, artes e ofícios” (ANTONACCI 2015, p. 145 apud CARDOSO & PINHEIRO, 2018, p. 48). Não se deve entender que as relações entre a corporeidade e o sagrado se restringem em interações puramente corpóreas, como o transe ou os rituais que acessam o corpo biológico, mas também nas formas que estes corpos se expressam.

ESCURECENDO AS COISAS

Ao evocar a arte e a vida de Elza Soares e MC Rebecca com o clipe “A coisa tá preta”, aplicamos seus signos e simbolismos como ferramentas pedagógicas, uma vez que se pretende realizar essa análise a partir das suas trajetórias, o que auxiliará a destrinchar os limites e as possibilidades do jovem negro no âmbito sociopolítico e a consolidação das suas estruturas nas relações socioculturais.

A aula iniciará com a exibição do clipe “A coisa tá preta”, de Elza Soares e MC Rebecca, e o destrinchamento dos símbolos e signos expostos na narrativa da obra. A canção se inicia com MC Rebecca proferindo a frase: “Quem não sabe de onde veio, não sabe pra onde vai”, indicando o conceito africano de

“Sankofa” (“san” – voltar, retornar; “ko” – ir; “fa” – olhar, buscar e pegar), que parte da compreensão de um provérbio dos povos da África ocidental de língua Akan. O provérbio é a concepção de que é necessário conhecer o passado para ressignificar o presente e, apenas assim, construir um futuro. Partindo dessa intenção, Rebecca estrutura o videoclipe visando à demonstração histórico-cultural da jornada dos corpos negros no âmbito social. Na cena seguinte, Rebecca canta: “Desde pequena eu aprendi o que cai do céu é chuva / Se quiser ganhar, meu bem, tem que ter luta”, apontando o histórico de meritocracia do nosso país; isto é, a necessidade de lutar constantemente, não apenas por ascensão financeira, mas por legitimação de direitos civis ou simplesmente por respeito em conversas cotidianas.

A capoeira é uma tradição brasileira que envolve a luta “dançada”, e, para os corpos negros e diaspóricos, dançar é algo sagrado. É por meio dos ritmos que parte da comunicação com o sagrado é estabelecida, tornando os rituais religiosos momentos musicais e dançantes, em que se pode dizer que entendemos o orixá por uma sincronia estabelecida entre dança, ritmo e cores (AMARAL, 2005, p. 54 apud ARAÚJO & DUPRET, 2012, p. 56).

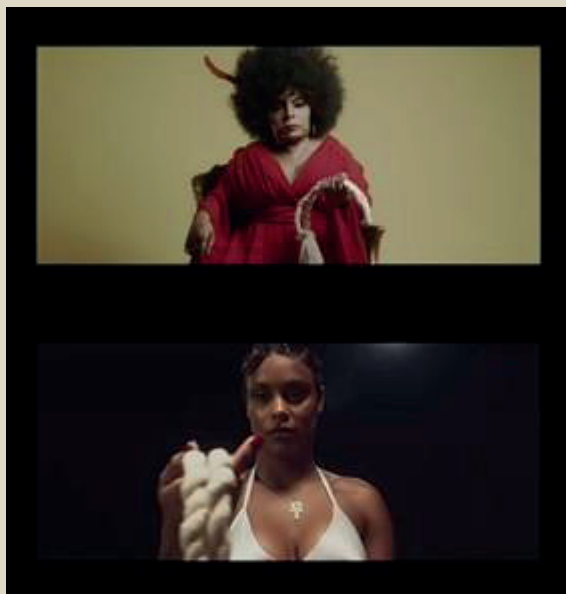
O corpo se expressa pela dança, dialogando com os ritmos e os adornos que o envolve, possibilitando o alcance do ápice da convivência entre humanos e ancestrais/divindades, o transe (CARDOSO & PINHEIRO, 2018, p. 47).

Dessa maneira, o que se entende como corporeidade é algo sagrado para a cultura afro-diaspórica, de forma que até a luta é dançada pelos diversos toques³¹, que ditam os ritmos e golpes, ou mais, tal qual o toque de Cavalaria ou Iúna³². Considerando tais aspectos, o clipe remete ao histórico de Rebecca com a dança, visto que ela iniciou sua carreira como passista da Escola de Samba Unidos do Salgueiro.

Por esse motivo, a MC versa: “Natural do Rio de Janeiro / Onde preto favelado é destaque só no mês de fevereiro”, referenciando ao período de carnaval, no qual a cultura negra ganha o **status** de cultura nacional, entretanto já foi – e em certa medida ainda é – marginalizado e ridicularizado durante a história, assim como o funk, principal gênero musical da carreira de Rebecca. Sendo assim, a inexistência de políticas públicas de acolhimento que asseguram a integração e a proteção social demonstra que a exclusão e a marginalização da população negra são práticas antigas, que se perpetuam em diversos meios e âmbitos. Agora, muito pungentes por meio das redes sociais, de

31. Existe uma variação catalogada por Waldeloir Rego de até 18 toques da capoeira, mantendo um número mínimo de 5 principais toques, sendo eles: São Bento Grande, São Bento Pequeno, Cavalaria, Iúna e Benguela (REGO, 1968, p. 64).

32. O toque era usado para denunciar a presença do Esquadrão de Cavalaria, que atuava contra os candomblés e os capoeiras. O toque de Iúna demarca os níveis hierárquicos da capoeira, permitindo que apenas mestres ou docentes entrem na roda. Costuma-se usar golpes mais elásticos e não se permite o toque entre jogadores, o que torna a dança muito técnica.



Figuras 2 e 3 - O Passar da Corda - frames 0:21 - 0:26 seg. do videoclipe “A coisa tá preta”.

curtidas e seguidores nas redes, os meios das práticas mudam, mas a estrutura opressora é a mesma, segundo afirma Muniz Sodré: “A persistência da forma social escravista consiste principalmente na reinterpretação social e afetiva da ‘saúde do escravo’” (2018, p. 14). Em mesma escala, a capoeira se tornou alvo de perseguição após o período pós-abolicionista, ou seja, os rituais das culturas e dos festejos negros passaram por lei a serem considerados características de um cidadão criminoso. A vadiagem é, portanto, uma ferramenta de cercear as

expressões culturais dos negros, regulando o lazer, as tradições, as artes e, até mesmo, a religião, visando moldar o corpo negro a partir do poder que o cerca, construindo valores a partir do que se julga “bom” e desconstruindo fundamentos considerados “maus”; tendo em vista que é necessário dominar os corpos para não ocorrerem desalinhos, insubordinação e rebeldia. Para tal, a disciplina é necessária na fabricação de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2002, p. 119).

A corda branca representa o grau de mestre na capoeira. Ao passar a corda branca para Rebecca, Elza simboliza a Deusa **Maat**³³, entregando a habilidade de lutar para o negro. Além disso, também pode ser compreendido como a permissão de Elza para Rebecca poder contar a sua história e prosseguir com seu legado.

O videoclipe tem o intuito de narrar a história do negro no Rio de Janeiro, fazendo um paralelo entre os estereótipos criados entre o samba e o funk, gêneros musicais dominantes na cultura carioca. Como dito anteriormente, o dançar assume uma perspectiva ritualística sagrada para as culturas afro-diaspóricas, e o samba nasce dessa influência. O tambor – chamado de “**Ngoma**” nos cultos angolo-congoleses – é por si só uma divindade, saudada antes das cerimônias. O **Itan** referente ao surgimento de **Ngoma**³⁴ nos dá uma perspectiva de sua importância para a cosmovisão das religiões afro-diaspóricas, visto que foi **Ngoma** que trouxe a alegria e permitiu

33. Maat é uma deusa que representa um conjunto de princípios morais e éticos que orientavam a vida cotidiana no Egito Antigo, estes princípios podem ser traduzidos por expressões como ordem, justiça, equilíbrio e harmonia (2020, p.54).

34. O mito foi musicado por Marcelo D2 e Luiz Antônio Simas através de uma entrevista concedida pelo historiador e foi repostado pela fundação L’association Oyà pour l’Art et la Culture Afro-diasporique. MARCELO D2 & CRIOLO. **Tambor, O Senhor Da Alegria**. Rio de Janeiro: Pupila Dilatada: 2020.

que a criação continuasse. Assim, Rebeca se torna a representação de Mercedes Baptista, primeira bailarina negra do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Rebecca está em um pedestal – assim como a estátua de Mercedes, localizada na região conhecida como Pequena África, com grandes personalidades femininas do samba, ou, como são chamadas popularmente, “matriarcas do samba”. Tia Ciata, Jovelina Pérola Negra, Clementina de Jesus e Dona Ivone Lara estão “coroadas” nas imagens que representam a “realeza” do samba, demonstrando, portanto, a grande influência e liderança dessas mulheres no âmbito do samba, ritmo que contém diversos princípios dos rituais presentes nas religiões de matrizes africanas, como a presença dos tambores (“**Ngoma**”) e das danças, mas também é um símbolo de resistência. Um dos pontos fundamentais para entendermos o samba é a síncope presente em todo batuque afro-diaspórico: ela se apresenta no espaço entre o tempo e contratempo. E o samba é o som que se produz nessa fresta que é a síncope, são os diversos batuques emaranhados entre o tempo e o contratempo. Tanto no **jazz** quanto no samba a síncope se mostra diferenciada, pois estimula o ouvinte a preencher o tempo vazio com danças, palmas, respostas e muito mais (SODRÉ, 1998, p. 11). Ou seja, a síncope é o que se cria nas frestas, algo que simboliza bem uma cultura de resistência como a cultura negra, o que se faz no que era pra ser um vazio. Segundo Muniz Sodré: “O corpo exigido pela síncope do samba é aquele mesmo que a escravidão procurava violentar e reprimir culturalmente na História brasileira: o corpo negro.” (SODRÉ, 1998, p. 11).

Porém, o samba não se restringe somente a um estilo musical ou forma de resistência, ele sempre foi um meio de sociabilidade. Por intermédio do samba, é ensinado como se vive e se morre, como comer, amar, odiar, se vestir e muito mais. É onde se transmite filosofia, que não se difere da arte: na Diáspora Negra, a música consistiu em linguagem performática e no meio pelo qual se expressaram ideias (THOMPSON, 2011 apud AZEVEDO, 2018, p. 45). Portanto, o símbolo das “matriarcas do samba” toma uma nova configuração ao levar tudo isso em consideração, indo muito além de representantes de um estilo musical dessas mulheres neste âmbito. Durante a cena, Rebecca canta:

**“Eu tive que rebolar pra não cair no esquema
E rebolando eu aprendi a bagunçar o sistema
A pretinha sem vergonha, funkeira, maluca
É vizinha do playboy lá na Barra da Tijuca.”**

Colocando-se como “pretinha sem vergonha, funkeira, maluca”, Rebecca destaca estereótipos utilizados discursivamente de forma pejorativa, ao incapacitar a capacidade intelectual de mulheres negras e funkeiras, mas ao final a cantora expõe seu atual local de moradia, a Barra da Tijuca, bairro de luxo da capital carioca.



Figura 4 - Rebecca e as “matriarcas do samba” (frame 0:47 do videoclipe “A coisa tá preta”). Então, Rebecca informa em seu discurso que estereótipos não a impediram de ascender financeiramente, porque, “rebolando”, aprendeu a “bagunçar o sistema”, o que significa que há um local social estruturado, no racismo e no sexismo, para pessoas negras no Brasil. Todavia, Rebecca, Elza e outros milhares de negros permanecem lutando e se emancipando das amarras sociais.



Figura 5 - O autoconhecimento através da ancestralidade (frame 2:55 do videoclipe “A coisa tá preta”).

Oxum é uma divindade de matriz africana que carrega consigo um espelho, objeto que apresenta uma das maiores características de Oxum: o autoconhecimento. Nessa obra, ao encarnar Oxum, Elza entrega seu espelho a Morena (filha de Rebecca), representando uma nova geração de jovens negros. Portanto, Oxum entrega a habilidade do autoconhecimento para a nova geração de descendentes. É necessário que esses símbolos sejam

entendidos não só como uma associação puramente religiosa, mas também cultural, pois os signos advindos das religiões de matriz africana não se encerram no campo religioso, sendo também parte da manifestação cultural negra, tendo ou não um vínculo religioso estabelecido.



Figura 6 - A visão de Morena no espelho - frame 3:30 do videoclipe “A coisa tá preta”.

Em seguida, ao olhar para o espelho, Morena não enxerga seu reflexo. A visão é de todas as mulheres que integram o clipe, incluindo um espectro de Elza. A simbologia de Elza como uma aparição divina remete, mais uma vez, à assimilação de Elza a Deusas, além da simbolização da ancestralidade. O vínculo entre passado e presente é novamente estruturado para o entendimento da importância de **Sankofa**, passando a ideia de que o conhecimento ancestral simboliza a força para as lutas de descendentes. Ou seja, o conhecimento sobre a cultura negra é um transformador social e libertador de amarras sociais. É o que Elza e Rebecca entoam no refrão da canção:

**“Por que a fome é negra
Se negra é a beleza?
Se todo mundo canta e ‘tá feliz
É que a coisa ‘tá preta.”**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se entender que, ao longo do tempo, diversos corpos negros passaram por repressões com o intuito de docilizá-los³⁵, para que se adequassem aos padrões impostos. Aqueles que não se adequassem e insistissem em manifestar suas culturas sofreriam, em geral, algum tipo de medida disciplinadora, como reformatórios, cadeias e instituições manicomiais, ou seriam empurrados para a margem da sociedade. O funk, por exemplo, é considerado por muitas pessoas um gênero musical associado ao crime³⁶; muitas delas veem no estilo de vestimenta, cabelo e adereços, ou nas músicas e danças, prerrogativas suspeitas ou criminosas, tal como ocorreu no passado com o samba, que também era associado ao crime, porém, hoje, é aclamado.

Determinadas formas de se expressar costumam carregar estereótipos que se pretende combater em sala de aula, mostrando que a cultura negra tem uma história muito diversa. Acreditamos que, por meio do conhecimento, é possível superar o preconceito, compreendendo que a cultura africana e afro-diaspórica é muito mais que “fome e macumba”, ela é bela, riquíssima, forte e viva até hoje. Propomo-nos a apresentar, mais profundamente, esses símbolos em sala de aula, para que, quando o discente escutar sobre **Oxum**, **Maat**, **Sankofa** e candomblé, ou mais, ele não tenha uma visão embaçada a respeito do que representam, e sim entenda as diversas camadas do que de fato é, por exemplo, a alusão à orixá Oxum, que vai além do campo religioso, perpassando pelo campo simbólico e reflexivo, onde o espelho retoma ao autoconhecimento e assim por diante; ou, quando escutar algo referente a Maat egípcia, ele entenda que ainda estamos falando de uma deusa africana, mas também sobre algo além disso, como a ética e a moral. Espera-se que assim esse discente possa ver que a pluralidade cultural africana é gigantesca. Com isso, entende-se que o videoclipe em análise é muito enriquecedor, uma vez que apresenta uma gama de discussões e possibilidades a serem questionadas e apresentadas.

Logo, nossa proposta de trabalho escolar pretende que o educando consiga identificar que símbolos ele carrega, quais culturas o cercam e de que forma ele as manifesta, como ele se entende e como é reconhecido socialmente e quais problemas isso traz ou não. Por fim, entendemos que, enquanto sociedade, devemos praticar cada vez mais a aceitação das diferentes formas de se manifestar culturalmente; entendemos que o corpo negro não deve ser docilizado ou embranquecido culturalmente para ser aceito; e, por

35. Foucault define corpos dóceis como: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 1987 p.118).

36. As notícias referentes ao caso são: “MC’s de sucesso são alvo de operação da polícia de SP contra tráfico de drogas”, de 25 mar. 2021. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/mcs-de-sucesso-sao-alvos-de-operacao-da-policia-de-sp-contr-trafico-de-drogas-24940884.html>. Acesso em: 9 jun. 2021; “Sugestão de tornar o funk uma manifestação criminosa é rejeitada”, 9 set. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/09/20/sugestao-de-tornar-o-funk-uma-manifestacao-criminosa-e-rejeitada>. Acesso em: 9 jun. 2021.

fim, entendemos que esse corpo, com cabelo, roupas, adereços e estilos, sejam eles quais forem, não vale menos que qualquer outro. Um dos nossos papéis enquanto educadores é superar os estigmas históricos associados às manifestações culturais negras e estimular o confronto de ideias por meio da educação. Para isso, são necessárias mais aulas com conteúdos antirracistas e antissexistas, que estimulem reflexões e questionamentos, o que, além de gerar conhecimento, tornará os discentes cidadãos conscientes das desigualdades do mundo e da sua importância na estrutura social.

FONTES

ALVES, Rebecca; SOARES, Elza. **A Coisa Tá Preta (Clipe Oficial)**. Direção de Felipe Thomaz. Produção de Beatriz Leirinha. Realização de Sony Music Entertainment. Intérpretes: MC Rebecca & Elza Soares. Roteiro: Jonathan Raymundo. Música: A Coisa Tá Preta. 2020. (3 min.), videoclipe, son., color. Série A Coisa Tá Preta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aiKdLiicOwU&lc=UgyOIS6QqFYQqv94PE54AaA BAg>. Acesso em: 4 jun. 2021.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Anderson L. A. de; DUPRET, Leila. “Entre atabaques, sambas e orixás”. **Revista Brasileira de Estudos da Canção** – ISSN 2238-1198, v. 1, ed. n. 1, p. 52-63, Natal, 2012.

AZEVEDO, Amailton M. “Samba: um ritmo negro de resistência”. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 70, p. 44-58, Brasil, ago. 2018.

CARDOSO, Paulino de Jesus F.; PINHEIRO, Lisandra B. M. “Reflexões sobre corpo e musicalidade nas experiências da religiosidade afro-brasileira”. **Revista Brasileira de História das Religiões. ANPUH**, ano 11, n. 31, p. 43-64 – ISSN 1983-2850, Maringá, mai./ago. 2018.

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

DOS SANTOS, Myriam S. “A prisão dos ébrios, capoeiras e vagabundos no início da Era Republicana”. **Revista TOPOI**, v. 5, n. 8, p. 138-169. Rio de Janeiro, jan./jun. 2004.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Poder-corpo. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 242.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia e autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GASTALDO, Édison Luis; BRAGA, Adriana A. "Corporeidade, esporte e identidade masculina". **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 875-893, dez. 2011.

CONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir**: Corporeidade e Educação. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

CONZALEZ, Lélia. "A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social". **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988d.

COMES, Nilma. "A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática". **Revista Perseu**, São Paulo, n. 17, 2019.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 294-334.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias Africanas**: uma introdução. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

OLIVEIRA, Marina G. de. Metodologias ativas no ensino de História: um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica. In: **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 150.

RECO, W. **Capoeira angola**: um ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Itapuã, 1968.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SODRÉ, Muniz. Uma lógica perversa de lugar. **ECO-Pós**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 9-16, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2XddQkl>. Acesso em: 22 maio 2021. ●

Ensaio
artísticos

Oxum e a força dos rios

Anne Caroline Assis e Costa

Era um dia de domingo quente e gostoso, em que a família toda se unira na Cachoeira de Sucupira. Na época da cheia, a queda-d'água ficava que era uma beleza só. Parecia uma enorme saia de tule balançando ao vento, enfeitada de arco-íris. A água era límpida e geladinha. Costoso nadar na lagoa que se formava, cercada de árvores enormes e cheirosas, nascidas da força vermelha do cerrado mineiro. A primaiada se esbaldava nas delícias do dia, quando a tia avisou:

— Tá na hora!

E começou a levantar acampamento em meio aos protestos infantis:

— Ah, agora não!

— Está cedo...

— Ainda não andei no bote do tio Có!

— E eu quero ir só mais uma vez!

— A senhora sempre estraga tudo!

Mas tia Maria era daquelas que fala uma vez só, e sentenciou:

— Não se brinca com a força do rio! Daqui a pouco tem tromba-d'água.

Os tios foram juntando suas crias, amarrando suas trouxas e pegando o rumo da estrada. Mas um grupo decidiu descer o rio mais uma vez. “Só até ali, vai ser rápido”. Os primos mais velhos navegaram até a primeira curva do rio uma última vez. E a mãe gritou do fuscão:

— Se enrola na toalha, ou vai de ônibus!

Por fim, já amarelando o dia, com as nuvens cor de cobre e a brisa fresca

acariciando os lírios-do-brejo, só restavam Carol, sua irmã Manu, o pai, a tia Jô conta de todos no instante em que o bote virou. Carol fechou os olhos e pediu “me ajuda, minha mãe!”. Sacudida pela correnteza, a criança abriu os olhos e percebeu-se no fundo do rio. Tentou segurar numa pedra, mas não deu: a força das águas era demais. Impulsionar-se nas rochas era impossível: estava sendo arrastada! Quis seguir pra a margem, mas era fustigada contra sua vontade. “O que faço?”, pensou. Suas forças se esvaíram, sendo difícil lutar contra o rio.

Difícil não, era impossível. Sentiu-se enfraquecer e, já desfalecendo, ouviu o barulho do seu coração: tum-tum, tum-tum, tum-tum, como música tomando conta de tudo. No azul lamacento, pareceram surgir centenas de folhas amareladas. Elas dançavam nas águas, ao som daquela melodia, e o estranho balé formava a saia de um vestido.

A teia do tempo enredou a pequena naufraga em suas linhas invisíveis. A menina continuou a ouvir seu coração: tum-tum, tum-tum, como se houvesse tambores à sua volta.

Ela estava cercada de peixes que reluziam como espelhos, e o redemoinho de folhas formara, finalmente, um belo vestido rodado, trajado por uma linda mulher, enfeitada de laços e fitas, colares e contas, braceletes e pulseiras. Era uma rainha!

Reparando no brilho do espelho e na espada em suas mãos, a criança notou que era também uma guerreira. Seu rosto coberto por contas cintilantes, formando uma cortina acima dos lábios, deixava entrever a beleza sobrenatural. Seria ainda uma deusa. Maravilhada e temerosa, perguntou:

— Senhora, quem é você?

— Sou Oxum Iyalòdé, a mais poderosa das mulheres, a mãe da vida, a dona das águas. Sou Òsun Opará, a Senhora da Espada, Yeye Ipondá, Yeye Karé, mãe de Legun Edé. Venho da nascente dos rios, do princípio dos tempos, sou Yeye Ipetu. Sou Yeye Ayaalá, avó dos rios, dona dos segredos! Òsun Abotô, feiticeira das águas. Estou na mansidão dos riachos, no cantar das cachoeiras, na força dos rios. Sou Oxum, mãe da água doce, senhora da fertilidade, protetora das crianças. Sou a orixá da força feminina, muitas em uma só, como são os percursos do rio. Não se entra em minhas águas sem pedir licença ou prestar reverência. Respeite a força das águas, é o que te digo. Você pediu minha ajuda e aqui estou. Não lute contra a turbulência, entregue-se à correnteza, transforme-se em rio.

E a menina aceitou. Doou-se ao rio. Parou de lutar e entregou-se ao curso. Nos braços de Mamãe Oxum navegou. Transformou-se em água. Era o rio. Era

a queda da cachoeira. Varria os seixos do leito, levando os galhos da margem. Já não tinha medos, só a certeza do poder que compartilhava pertencendo à natureza. Não morreria afogada, era água. Dissolvendo-se, pertencia ao todo.

O barulho das águas sussurrava “Ora Yê Yê Ô” e saudou a orixá numa língua retirada de sua massa ancestral, ritmada pelas batidas do seu coração:

**“Oxum, eu te chamo.
Não te chamo por causa da morte. [...]**

**Te chamo para que tenhamos saúde.
Para que não sejamos vitimados pela ira
das águas. [...]**

**Oxum, nos proteja para que não haja
problemas entre nós, teus filhos.
Para que sempre haja paz em nosso lar.
Que nossos objetivos não se voltem
contra nós.**

**Dá-nos axé!
A quem estiver doente, dá saúde. [...]**”

— Vai, menina. Eu concedo seu desejo. E lembre-se: sempre que a tromba-d’água vier, transforme-se em água, seja o rio. Aceite o curso e ele vai te levar aonde você precisa estar. – respondeu Oxum.

Carol se viu gente de novo, pele e sangue quente pulsando do coração. Foi à tona e viu-se agarrada pelas mãos sôfregas do tio. Lembrou-se do pai, dos outros, gritou desesperada por sua irmã:

— Manu! Manu!

Em meio ao barulho ensurdecedor da correnteza, ouviu ao longe:

— Irmã, estou aqui!

As crianças continuaram chamando umas às outras, num desespero aliviado e trêmulo. Em pouco tempo, todos estavam fora do rio, pisando exaustos na terra vermelha, coberta das sementes de sucupira. O pai arrastando o bote amarelo, as meninas abraçadas, prometendo nunca mais se largar, e os tios cambaleantes pelo esforço empenhado.

A criança olhou pra trás. A enchente passara e o Rio Sucupira corria novamente tranquilo, farfalhando nas margens. Ela apertou um seixo que prendera em suas mãos e repetiu sussurrando o conselho da Iyabá: “Quando a tromba-d’água vier, transforme-se em rio, seja água”. ●

Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI)

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
Organization of Ibero-American States (OEI)

Museu de Arte do Rio

Museo de Arte de Río
Rio Art Museum

Mariano Jabonero
Secretário-Geral da OEI
Secretario General de OEI
General Secretary of OEI

Directora Ejecutiva del MAR y
Coordinadora Nacional de
Proyectos Especiales de la OEI
en Brasil

Coordinadora Nacional de
Administración y Finanzas

National Administration and
Finance Coordinator

Raphael Callou
Diretor e Chefe da
Representação da OEI
no Brasil

Executive Director and National
Special Projects Coordinator
in Brazil

Rodrigo Rossi
Coordenador Nacional
de Cooperação e
Desenvolvimento

Director y Jefe de la
Representación de la OEI en
Brasil

Alexandro Lima
Coordenador-Geral de
Administração

Coordinador Nacional de
Cooperación y Desarrollo

Director and Head of the OEI
Representation in Brazil

Coordinador de Administración
General

National Cooperation and
Development Coordinator

Sandra Sérgio
Diretora Executiva do
MAR e Coordenadora
Nacional de Projetos
Especiais da OEI no Brasil

General Administration
Coordinator

Amira Lizarazo
Coordenadora Nacional
de Administração e
Finanças

Luiz José da Silva
Gerente Nacional de
Administração

Gerente Nacional de
Administración

<i>National Administration Manager</i>	<i>Operations and Assets Manager</i>	<i>Hydraulic Maintenance Technician</i>
Telma Teixeira Gerente Nacional de Implementação	Jaqueline Roversi Gerente de Eventos	Alice Silveira Produtora da Escola do Olhar
<i>Gerente Nacional de Implementación</i>	<i>Gerente de Eventos Events Manager</i>	<i>Productor de la Escola do Olhar Producer of Escola do Olhar</i>
<i>National Implementation Manager</i>	Marcelo Henrique Andrade Gerente de Comunicação	Amanda Minguta Assistente Administrativa
Lícia Moura Gerente Nacional de Desenvolvimento	<i>Gerente de Comunicación Communication Manager</i>	<i>Asistente Administrativa Administrative Assistant</i>
<i>Gerente Nacional de Desarrollo National Development Manager</i>	Matheus Silva Gerente de Planejamento e Projetos	Amanda Rezende Assistente de Curadoria
Fábio Ferreira Mendes Gerente Nacional de Tecnologia	<i>Gerente de Planificación y Proyectos</i>	<i>Asistente de curador Curator Assistant</i>
<i>Gerente Nacional de Tecnología National Development Analyst</i>	<i>Planning and Project Manager</i>	Andréia da Silva Oliveira Educadora
Marcelo Campos Curador Chefe	Patrícia Dias Gerente de Educação e Escola do Olhar	<i>Educadora Educator</i>
<i>Curador Jefe Chief Curator</i>	<i>Gerente de Educación y Escola do Olhar</i>	Bruna Nicolau Museóloga
Amanda Bonan Gerente de Curadoria	<i>Education and Escola do Olhar Manager</i>	<i>Museóloga Museologist</i>
<i>Gerente de Curaduría Curatorship Manager</i>	Stella Paiva Gerente de Produção	Caroline Silva Analista de Infraestruturas e Sistemas
Andrea Zabrieszach dos Santos Gerente de Museologia	<i>Gerente de producción Production Manager</i>	<i>Asistente de Infraestructuras y Sistemas</i>
<i>Gerente de Museología Museology Manager</i>	Alexandra Souza Assistente de Arquitetura	<i>Infrastructure and Systems Assistant</i>
Gisele de Paula Gerente de Operações e Patrimônio	<i>Asistente de Arquitectura Architecture Assistant</i>	Caio Corato Estagiário de Museologia
<i>Gerente de Operaciones y Activos</i>	Alverindo Borges Oficial de Manutenção Hidráulica	<i>Pasante de Museología Museology Intern</i>
	<i>Técnico de Mantenimiento Hidráulico</i>	

Cayo Lima
Assistente Administrativo

Asistente administrativo
Administrative assistant

Daiani Araújo
Educadora

Educadora
Educator

Fernando Porto
Educador Pleno

Educador
Educator

Gabriela Estolano
Educadora

Educadora
Educator

Guilherme Marins
Educador

Educador
Educator

Herbert Miranda
Educador

Educador
Educator

Jean Carlos
Assistente de Curadoria

Asistente de curador
Curator Assistant

João Viveiros Jorge
Estagiário de Comunicação

Pasante de Comunicación
Communication Intern

Josecleiton dos Santos
Oficial de Manutenção
Elétrica

Técnico de Mantenimiento
Eléctrico

Electrical Maintenance
Technician

Karen Merlim
Bibliotecária

Bibliotecaria
Librarian

Keith Soares
Analista Administrativa

Analista Administrativa
Administrative Analyst

Luana Santos
Estagiária de Museologia

Pasante de Museología
Museology Intern

Lucas Pires
Assistente de Diretoria

Asistente de la Junta Directiva
Assistant to the Board of
Directors

Marcos Inácio Meireles
Supervisor de Montagem

Supervisor de Instalación de
Obras de Arte

Artwork Installation Supervisor

Maria Rita Valentim
Analista de Educação

Analista de Educación
Education Analyst

Márcia Santos
Produtora Executiva

Productor Ejecutivo
Executive Producer

Nara Campos
Bibliotecária e Mediadora
Cultural

Bibliotecaria y Mediadora
Cultural

Librarian and Cultural Mediator

**Nathan Emerenciano
Comes**
Assistente de Operações
e T.I

Asistente de Operaciones y TI
Operations and IT Assistant

Nicholas Bastos
Assistente de Produção

Asistente de Producción
Production Assistant

Pietra Motta
Educadora

Educadora
Educator

Priscila Zurita
Assistente de Museologia

Asistente de museología
Museology Assistant

Priscilla Souza
Educadora de Projetos

Educadora de Proyectos
Project Educator

Renata de Almeida
Assessora de
Comunicação

Asesor de Comunicación
Communication Advisor

Renato Dias
Montador*Administrative assistant Escola
do Olhar**Técnico de Instalación de Obras
de Arte***Yago Feitosa**
Educador de Projetos*Artwork Installation Technician**Educador de Proyectos
Project Educator***Rosinaldo José de
Oliveira**
Supervisor de Manutenção*Técnico de Mantenimiento
Hidráulico**Hydraulic Maintenance
Technician***Ruanna Sander**
Produtora da Escola do
Olhar*Productor de la Escola do Olhar
Producer of Escola do Olhar***Saturno Douglas**
Assistente de Produção*Asistente de producción
Production Assistant***Tatiana Paz**
Educadora*Educadora
Educator***Thainá Nascimento**
Assistente de Projetos*Asistente de Proyecto
Project Assistant***Wellington Rodrigues
Ribeiro**
Assistente Administrativo
Escola do Olhar*Asistente administrativo Escola
do Olhar***PREFEITURA DO
RIO DE JANEIRO***Rio de Janeiro
City Hall
Ayuntamiento de
Rio de Janeiro***Eduardo Paes**
Prefeito*Alcalde
Mayor***Marcus Faustini**
Secretário Municipal de
Cultura*Secretario Municipal de Cultura
Municipal Secretary of Culture***Flávia Piana**
Subsecretária de Cultura*Subsecretaria de Cultura
Commissioner of Culture***Douglas Rezende**
Chefe de Gabinete – SMC*Jefe de Gabinete
Chief of Staff***Heloísa Queiroz**
Gerente de Museus*Gerente del Museos
Museums Manager*

CONSELHO MUNICIPAL DO MUSEU DE ARTE DO RIO – CONMAR

Consejo Municipal del Museo de Arte de Río

Municipal Council of the Rio Art Museum

Luiz Chrysostomo
Presidente

*Presidente
President*

**José Roberto Marinho,
Geny Nissenbaum,
Hugo Barreto, Marcus
Faustini,
Luiz Paulo Montenegro,
Marcelo Calero, Paulo
Niemeyer Filho
Pedro Buarque de
Holanda, Ronald Munk**
Conselheiros

*Consejeros
Counselors*

**INSTITUTO ODEON
Correalização**

*Co-realización
Co-realization*

Carlos Gradim
Diretor Artístico
*Director Artístico
Artistic Director*

Roberta Kfuri
Diretora de Operações
e Finanças

*Directora de Operaciones y
Finanzas*

Chief financial officer

Márcia Rego
Coordenadora de
Produção

*Coordinador de producción
Production coordinator*

**Alexa Oliveira, Alice
Corrêa, Douglas Bastos,
Leandro Moraes,
Letícia Falcão, Raphaela
Machado, Renato
Alexandre,
Thaynara Rosa, Vanda
Batista**
Equipe Técnica

*Equipo Técnico
Technical Team*

**CONSELHO DO
INSTITUTO ODEON**

Bruno Pereira
Presidente

*Presidente
President*

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

*Consejeros
Counselors*

Ficha catalográfica Jornada de Educação Étnicos-Raciais

J82
2023

Criar é um ato de coragem: registro da IX e X Jornada de Educação Étnico - Raciais [recurso eletrônico] / Organizador: Patrícia Dias, Rajnia de Vito, Ciulia de Vito, Priscilla Souza - Rio de Janeiro Escola do Olhar 2023

179 p.:il.color;

Formato: pdf

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

E-book: modo de acesso World Wide Wed

Livro publicado em decorrência da Jornada de Educação Étnico-Racial realizada no Museu de Arte do Rio em julho de 2022.

ISBN: 978-65-994602-9-6

1. Educação. 2 . Grupos étnicos - Brasil. 3. Cultura Afro-brasileira. I. Dias, Patrícia. II. Vito, Rajnia de. III. Vito, Ciulia de. IV. Souza, Priscilla. V. Museu Arte do Rio. VI. Organização dos Estados Ibero-americanos.

CDU 37:39

CDD 370.11

