



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



## TERMO DE APROVAÇÃO

Arilma de Sousa Soares

*“Corpo e negritude na escola: ações antirracistas de professores das artes”*

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Artes Cênicas,  
Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 08 de fevereiro de 2023.

### Banca Examinadora

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eloisa Leite Domenici (Orientadora)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celida Salume Mendonça (PPGAC/UFBA)

Prof. Dr. Tássio Ferreira Santana (PPGAC/UFBA)



Documento assinado digitalmente  
MARIA NAZARE MOTA DE LIMA  
Data: 16/02/2023 13:18:21-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Nazaré Mota de Lima (UNEB)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Haydée Petit (UFC)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**ESCOLA DE TEATRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

ARILMA DE SOUSA SOARES

**CORPO E NEGRITUDE NA ESCOLA:**  
ações antirracistas de professores/as das Artes

Salvador  
2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE TEATRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

ARILMA DE SOUSA SOARES

**CORPO E NEGRITUDE NA ESCOLA:**  
ações antirracistas de professores/as das Artes

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora em Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade da Bahia.

Orientadora: Profa. Dra. Eloisa Leite Domenici

Linha de Pesquisa: Tradições, contemporaneidade e pedagogia da cena.

Salvador  
2022

ARILMA DE SOUSA SOARES

**CORPO E NEGRITUDE NA ESCOLA:**  
ações antirracistas de professores das Artes

Tese apresentada para obtenção do grau de doutora em Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade da Bahia.

Orientadora: Profa. Dra. Eloisa Leite Domenici

## FICHA CATALOGRÁFICA

Escola de Teatro - UFBA

Soares, Arilma de Sousa.

Corpo e negritude na escola: ações antirracistas de professores/as das Artes /  
- Arilma de Sousa Soares. 2022.  
330 f. il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eloisa Leite Domenici.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro,  
2022.

1. Arte e educação. 2. Negros- Educação. 3. Negros- Identidade  
racial. 4. Racismo - Brasil. 5. Brasil - Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de  
2003. I .Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Título.

CDD 700

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Eloisa Leite Domenici (Orientadora)  
Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da  
Bahia - UFBA

---

Professora Doutora Raquel Sandra Haydée Petit (Membro)  
Universidade Estadual do Ceará - UFCE

---

Professora Doutora Célida Salume (Membro)  
Universidade Federal de Goiânia - UFG

---

Professora Doutora Maria Nazaré Mota de Lima (Membro)  
Universidade Estadual Da Bahia - UNEB

---

Professor Doutor Tássio Ferreira (Membro)  
Universidade Federal da Bahia - UFSB

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Exu, pela encruzilhada que permite tecer todo esse conhecimento, até o presente momento;

Agradeço à espiritualidade que me guia e inspira;

Agradeço aos meus pais, Terezinha de Souza Soares e Almir Ribeiro Soares, por terem gestado vidas, afetos e a oportunidade de estudos para mim e para todos os meus irmãos e irmãs; juntos, no Orum, vibram pela minha conquista;

Agradeço aos meus irmãos e irmãs, pela dedicação nesse propósito familiar de parcerias e afeto;

Agradeço a Eloisa Domenici, por nosso encontro precioso, sua sabedoria e dedicação à descolonização do ensino da dança, estando implicada nesse projeto de educação antirracista, no qual conta com a cooperação de atores sociais engajados.

Agradeço à banca por ter aceito o convite de partilhar saberes para esse estudo;

Agradeço à CAPES, pelo incentivo e apoio à pesquisa;

Agradeço aos professores do PPGAC-UFBA;

Agradeço a todos os funcionários que trabalham na Escola de Teatro da UFBA;

Agradeço à Escola de Dança da UFBA;

Agradeço a todos os colegas do PPGAC-UFBA;

Agradeço aos mestres do Centro Esportivo de Capoeira Angola: Mestre João Pequeno de Pastinha, Mestre Aranha, Mestre Zoinho e Mestra Nani, por toda ginga que vibra no meu corpo.

Agradeço aos mestres e mestras que me iniciaram na Dança Afro: Joaquim Lino, Silvia Rita, King, Marlene Silva, Augusto Omolu, Nadir Nóbrega, Mestre Macumba.

Gratidão a todos e todas que, nessas andanças, ora gingamos, outras dançamos: Verônica Navarro, Carol Diniz, Larissa Ferreira, Júlio Sanchez, Samira Sabry, Cláudia Gazola, Eleonice Lima, Lidiane Apolinário, Kaline Rocha, Eliene Santos, Lu de Itaparica, Cristiane Neres, e, em especial, às serpentes que apareceram a todo momento na Kalunga: Júlia Monteiro, Andréia Oliveira, Marina Guimarães e Maria Nazaré Mota de Lima;

Agradeço ao amigo Nego Bispo e a todos que acreditam na contracolônização.

## DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa aos meus pais que, recentemente, fizeram a travessia para o Orum; a ele e a ela, minha imensa gratidão, pela vida e pelos acessos aos estudos; assim pude chegar até aqui, e só tenho a AGRADECER E ABRAÇAR<sup>1</sup>, como vibra a canção:

*Abracei o mar na lua cheia  
Abracei o mar  
Abracei o mar na lua cheia  
Abracei o mar  
Escolhi melhor os pensamentos, pensei  
Abracei o mar  
É festa no céu é lua cheia, sonhei  
Abracei o mar  
E na hora marcada  
Dona alvorada chegou para se banhar  
E nada pediu, cantou pra o mar (e nada pediu)  
Conversou com o mar (e nada pediu)  
E o dia sorriu  
Uma dúzia de rosas, cheiro de alfazema  
Presente eu fui levar  
E nada pedi, entreguei ao mar (e nada pedi)  
Me molhei no mar (e nada pedi) só agradecei*

Aproveito para agradecer aos estudantes, servidores/as e professores/as da Escola Pública que conduziram, direta e indiretamente, minha travessia da educação básica ao ensino superior e as/os professores engajados/as que confiaram suas narrativas na construção dessa pesquisa.

---

<sup>1</sup> Composição: Gerônimo / Vevé Calazans.

Quando falamos tagarelado...  
e escrevemos mal ortografado  
Quando cantamos desafinado...  
e dançamos descompassado.  
Quando pintamos borrando...  
e desenhamos enviesado  
Não é porque estamos errando...  
É porque não somos colonizados<sup>2</sup>  
(Nego Bispo, 2020)

---

<sup>2</sup> Poema de Antônio Bispo dos Santos ou Nego Bispo. Escritor e liderança quilombola da comunidade Saco do Curtume, município de São João do Piauí, é autor de Colonização, quilombos: modos e significações. Disponível: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/nao-me-mandem-fazer-direito-eu-nao-sou-colonizado-provoca-nego-bispo>. Acesso em: 21/03/2021.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eloisa Domenici
- Figura 2** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Petit
- Figura 3** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Evani Tavares
- Figura 4** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Renata Dias
- Figura 5** Mestre Aranha
- Figura 6.** Mestre Aranha e Karla Geovanna
- Figura 7.** Mestre Augusto Omolu
- Figura 8.** Mestre Augusto Omolu e Arilma Soares
- Figura 9.** Mestra Silvia Rita
- Figura 10.** Mestra Silvia Rita e alunas
- Figura 11.** Mestre King
- Figura 12.** Mestre King
- Figura 13.** Dança afro na praça
- Figura 14.** Mestra Marlene
- Figura 15.** Mestra Nadir Nóbrega
- Figura 16.** Nadir Nóbrega
- Figura 17.** Nadir Nóbrega, Aline Santos, Arilma Soares
- Figura 18.** Thawan Dias
- Figura 19.** Júlia Monteiro
- Figura 20.** Autorretrato
- Figura 21.** Pérolas negras
- Figura 22.** Mandala Adinkras
- Figura 23.** Everton Machado
- Figura 24.** Taísa Ferreira
- Figura 25.** Bonecas Pretas
- Figura 26.** Literatura Infantil
- Figura 27.** Lorena Oliveira
- Figura 28.** Escola Histarte
- Figura 29.** Ero Eko
- Figura 30.** Jogos educativos
- Figura 31.** Abayomi com professores
- Figura 32.** Abayomi na melhor idade

## RESUMO

A tese apresenta os trajetos epistêmicos artísticos e pedagógicos percorridos e sistematizados por professores/as negros/as, dando visibilidade e protagonismo a suas práxis. A pesquisa objetivou investigar processos envolvendo as Artes e o trabalho do profissional desta área de conhecimento no contexto escolar, com propósito e compromisso com uma educação antirracista, tendo o corpo negro na centralidade desse estudo. Dois desafios se imbricam, neste sentido: ensinar artes e abordar relações étnico-raciais, pois sabemos que o racismo existe nesse contexto, de forma velada, fator que prejudica o avanço educacional de estudantes negros/as, bem como afeta o trabalho destes profissionais, ainda que amparados pela Lei 10.639/03. A pesquisa apresenta a experiência de “professores engajados” (hooks, 2013) com a causa antirracista, sendo atores sociais, protagonistas implicados na construção da sua práxis, que partem das suas “bacias semânticas” (MACEDO, 2012). Entrevistamos seis professores negros/as vinculados à rede de pública de ensino, municipal e estadual, para se posicionar sobre representatividade, negritude, empoderamento negro e estratégias de combate/enfrentamento ao racismo, confluindo suas narrativas com outros pesquisadores negros/as e epistemologias já elaboradas em prol de uma educação equânime. A inspiração parte da minha trajetória pessoal como Artivista negra e tem propósito “contracolonizador”, como sugere, Antônio Bispo dos Santos, no sentido de avaliar o quanto a instituição escolar mantém uma estrutura colonizadora. Como resultado, encontramos práticas exitosas e caminhos que denotam afirmação, posicionamento político e Artivismo, cabendo também a revisão do currículo escolar, por isso a ideia de “denegrir” os saberes ocidentais, no sentido positivo da palavra, e avançar no aprofundamento dos saberes étnico-raciais, aumentando o sentimento de pertencimento e o protagonismo, compreendendo a intersecção que atravessa cada professor/a no seu contexto cultural e sociodemográfico.

**PALAVRAS-CHAVE:** ANTIRRACISMO; ARTES; EDUCAÇÃO BÁSICA; LEI 10.639/03; NEGRITUDE.

## **SUMMARY:**

The thesis presents the artistic and pedagogical epistemic paths traveled and systematized by black teachers, giving visibility and protagonism to their praxis. The research aimed to highlight the Arts and the work of the professional in this area of knowledge in the school context, with purpose and commitment to an anti-racist education, with the black body in the centrality of this study. We highlight two challenges encountered by engaged teachers: the first, teaching arts, and the second, how much it addresses the study of ethnic-racial relations, because we know that racism exists in this context, in a veiled way, a factor that greatly impairs the educational advancement of black students, as well as affects the work of these professionals, even if they are covered by Law 10.639/03. The research affirms art as epistemology of teaching, and presents the experience of "engaged teachers" (HOOKS, 2013, p.22) with the anti-racist cause, being social actors, protagonists involved, in the construction of their praxis, who start from their "semantic basins" (MACEDO, 2012), we interviewed six black teachers linked to the teaching network to position themselves on representativeness, blackness, black empowerment and strategies to combat/confront racism, flowing their narratives with other black researchers and epistemologies already elaborated in favor of an equitable education. The inspiration is part of my personal trajectory as a black Artist and goes against other teachers, also black and artists and has a "countercolonizing" purpose, as Suggested by Antônio Bispo dos Santos, so I update my way of looking and evaluating how much the school and higher education have a colonizing structure. Thus, we have seen powerful results, successful practices and paths that denote affirmation, political positioning and activism, and it is also up to the review of the school curriculum, so the need to "denigrate" western knowledge, in the positive sense of the word, and advance in the deepening of ethnic-racial knowledge, increasing the feeling of belonging and protagonism, understanding the intersection that crosses each teacher/his cultural and socio-demographic context.

**KEYWORDS:** ANTI-RACISM; ARTS; BASIC EDUCATION; LAW 10.639/03; BLACKNESS.

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1. PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO</b> .....	<b>24</b>
1.1 Eloisa Domenici.....	30
1.2 Sandra Haidé Pettit .....	33
1.3 Evani Tavares .....	35
1.4 Renata Lima .....	37
<b>2. MENINA, QUEM FOI SEU MESTRE?!</b> .....	<b>39</b>
2.1 Mestre Aranha.....	42
2.2. Augusto Omolu.....	48
2.3 Silvia Rita .....	53
2.4 Mestre King .....	59
2.5 Marlene Silva.....	63
2.6 Nadir Nóbrega.....	69
<b>3 DEZENOVE ANOS DA LEI 10.639/03</b> .....	<b>78</b>
3.1 Reconhecer o racismo na escola .....	81
3.2 A educação das relações étnico-raciais .....	89
3.3 Por que a educação precisa ser antirracista: poderiam as artes cênicas contribuir para uma cultura antirracista na escola? .....	109
<b>4 COLONIZAÇÃO E CONTRACOLONIZAÇÃO: uma perspectiva quilombola/quilombista</b> .....	<b>116</b>
4.1 Pan-africanismo .....	125
4.2 Amefricanidade .....	128
4.3 Afrocentricidade .....	131
4.4 Quilombismo .....	133
4.5 Percursos Epistêmicos: pedagogias contemporâneas.....	138
<b>5 O LUGAR DE FALA DO PROFESSOR DE ARTES NA ESCOLA</b> .....	<b>145</b>
5.1 Professores/as Negros/as .....	153
<b>6. CONFLUÊNCIAS ARTÍSTICAS PEDAGÓGICAS</b> .....	<b>182</b>
6.1 Confluência Artística I: Denegrir na Escola Pública.....	182
6.2 Confluência Artística II - As Negr(A)Titudes com Ações Antirracistas .....	194
6.3 Confluência Artística III: Artivismo Negro, desde a Lei 10.639/03.....	205
<b>7 COMEÇO, MEIO E COMEÇO: Dança da Abayomi</b> .....	<b>215</b>
APÊNDICE A: ENTREVISTA: PROFESSORA SILVA RITA CERQUEIRA ....	236
APÊNDICE B: ENTREVISTA EVERTON MACHADO .....	244
APÊNDICE C ENTREVISTA JÚLIA MONTEIRO .....	257

APÊNDICE D: ENTREVISTA LORENA OLIVEIRA.....	269
APÊNDICE E: ENTREVISTA TAISA FERREIRA.....	279
APÊNDICE F: ENTREVISTA THAWAN DIAS.....	294
APÊNDICE G: ENTREVISTA NÁDIR NÓBREGA.....	306
APÊNDICE H: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....	316
APÊNDICE I: REFERÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL .....	317
APÊNDICE J: REFERÊNCIAS: ARTE / EDUCAÇÃO e ARTES da CENA.....	330

## INTRODUÇÃO

Sou Arilma Sousa Soares e gosto de me apresentar como capoeirista e artista da dança. Minha trajetória artístico-pedagógica envolve saberes como capoeira, artes cênicas, negritude e educação. Na capoeira, gingo com dança e, na dança, gingo com capoeira. Gosto dessa afirmação para ressaltar que foram os indígenas, os capoeiristas, religiões de matriz africana e os quilombolas que estão na resistência até hoje, na linha de frente de toda nossa história. Sou herdeira de pescador, Almir Ribeiro Soares, de onde recebo a influência de todo o saber que vem da maré, da cultura da pesca, da leitura do mar, dos rios, dos ventos e da lua; e, por outro lado, de uma mulher com saberes culinários, que nutria nosso corpo, Terezinha de Souza Soares, a qual nos criou com muito tempero e sabor; na nossa família, somos, ainda, seis irmãs e irmãos.

Iniciei na Dança, profissionalmente, no grupo QMITACÍ, Espaço YAÔ<sup>3</sup> e grupo de Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA)<sup>4</sup>, sendo estes três espaços de valorização e pertencimento da cultura afro-brasileira, lugares geridos por pessoas negras, com atuação expressiva em Salvador. É neste lugar de resistência que vou para um reencontro social de valorização da minha autoestima, para pensar a centralidade do corpo negro.

Em seguida, fui aos poucos conhecendo outros mestres/as da capoeira e dança afro, dentre eles o Mestre King, o Mestre Augusto Omolu; além disso, estagiei em seu projeto cultural comunitário YAÔ, em 2000, conheci a Mestra Silvia Rita e a Mestra Nadir Nóbrega<sup>5</sup>, no Projeto Viver com Arte<sup>6</sup>, com quem até hoje mantenho relação de proximidade e troca de saberes na Dança.

---

<sup>3</sup> Sobre o projeto IAÔ: <https://www.facebook.com/augustomolu>. Disponível em: 16/07/2020.

<sup>4</sup> Centro esportivo de Capoeira Angola (CECA). Disponível em: <https://www.facebook.com/cecaajpp.salvador>. Acesso em: 21/09/2020.

<sup>5</sup> Currículo Lattes Nadir Nóbrega de Oliveira. Disponível em: [CV: http://lattes.cnpq.br/6047537294014947](http://lattes.cnpq.br/6047537294014947). Acesso em: 29/11/2020.

Nestes espaços de formação comunitária, vivenciei a dança afro-brasileira, a capoeira e a percussão, portanto esses foram os lugares que conduziram, de forma significativa, minha corporeidade, para entender o potencial da dança afro e da capoeira como processo de luta, saberes e resistência do cosmo percepção afro-brasileira e que pude, mais adiante, ressignificar e me desenvolver no âmbito educacional, conforme veremos a seguir.

Meus passos na Dança foram cada vez mais inspirados nesses mestres e mestras, apesar das dificuldades financeiras para manter a frequência nas aulas e compreensão da vida acadêmica, em contraposição aos desafios de afirmação profissional, de modo que foram muitas as descobertas acionadas no corpo, dando sentido e significado a minha trajetória artística até a formação profissional no Curso Técnico Profissionalizante de dançarino e coreógrafo na Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB); no Curso Livre de Teatro da UFBA; na graduação em dança na UFBA até o doutorado em Artes Cênicas, também na UFBA.

Destaco, a seguir, as experiências que considere mais potentes na graduação em Dança e que confluem com a pesquisa atual, através das quais percebi a importância dos cursos de extensão, pois estabeleciam diálogos com a comunidade externa, muitas destas registradas em artigos científicos publicados em revistas e/ou livros. Participei de dois projetos de extensão e, recentemente, atuei como pesquisadora/professora colaboradora deste mesmo programa.

Em 2003, participei da Atividade Curricular Comunitária (ACC) Teatro-educação, sob coordenação do Professor Sérgio Farias <sup>7</sup>. Já em 2005, participei da ACC – Dança em quatro estações: a poética do cotidiano, sob coordenação dos professores David Iannitelli, Sergio Souto e Lêda Muhana

---

<sup>6</sup> Viver com Arte. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2016/04/especial-hype-projeto-na-bahia-usa-arte-e-educacao-para-transformar-a-vida-de-jovens-em-situacao-de-rua/>. Acesso em: 16/11/2020.

<sup>7</sup> Prof. Dr. Sergio Coelho Borges Farias. Disponível em: [CV: http://lattes.cnpq.br/5121688341162778](http://lattes.cnpq.br/5121688341162778). Acesso em: 08/07/2020.

Lannitelli<sup>8</sup>. Ambas as atividades foram direcionadas para atender o público externo à universidade. Percebo estas ações num processo muito potente de retroalimentação, potencializando interesses para os dois lados.

Desde 2019, atuo como professora colaboradora na Atividade Curricular Comunidade e Sociedade (ACCS): Conexões Afropindorâmicas Gênero, Interseccionalidades e Saúde, sob a Coordenação da Professora Marina Guimarães<sup>9</sup>. Neste retorno à atividade extracurricular, desta vez na docência do ensino superior, o diferencial desta proposta do ACCS foi a vinda de mestre/as dos saberes na universidade e, assim, pude refletir sobre minha trajetória ao longo de vinte anos na Dança e de como seria projetar caminhos dentro do ensino superior.

Nesse processo de doutoramento tive duas perdas pessoais, que a sensação até agora é como se tivessem tirado um pedaço do meu corpo, o que mudou completamente a minha vida. A primeira, e mais difícil, foi a da minha mãe; ainda que tenha sido no curso natural da vida, é um sentimento indescritível. Sendo desmotivador conciliar os estudos com a dor, nesse período, tomei a decisão de me exonerar do cargo de professora em Natal/RN e voltei a morar em Salvador, para fazer companhia ao meu pai. Passamos juntos três anos de muito afeto, risadas, conflitos, e fui me dando conta da importância da nossa aproximação; ao mesmo tempo que foi um período difícil para ambos, estávamos vivenciando de forma diferente o nosso luto.

Percebi que meu pai andava meio confuso desde a partida da sua esposa, afinal, foram cinquenta e cinco anos juntos, e notei que ele começou a ficar esquecido, como gostava de dizer: “Estou me sentindo como cego em meio a um tiroteio”. Ele sabia muito ditos populares, dizeres, que traziam leveza a nossa convivência e ao seu sentimento de ausência que nem ele conseguia expressar. Aos poucos, começou a adoecer, tudo muito rápido e intenso, vindo a falecer.

---

<sup>8</sup> Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. [Leda Maria Muhana Martinez Lannitelli](http://lattes.cnpq.br/4183336617709068). Disponível em: [CV: http://lattes.cnpq.br/4183336617709068](http://lattes.cnpq.br/4183336617709068). Acesso em: 08/07/2020.

<sup>9</sup> ACCS: Conexões Afropindorâmicas Gênero, interseccionalidades e saúde Mental (PROEXTUFBA), sob a coordenação de Marina Guimarães Vieira. Disponível em: [CV: http://lattes.cnpq.br/8492506640162601](http://lattes.cnpq.br/8492506640162601). Acesso em: 30 jul. 2020.

Realizar uma pesquisa sobre contexto escolar é algo bem provocador. Por se tratar de um campo de instabilidades, gerou muitas sensações, e a mais persistente é a de desistência, ao ouvir coisas do tipo: “Para que falar disso? A escola nunca vai mudar!!”, numa mistura de devaneio e utopia. O desânimo bate e penso que será mais um material engavetado pois, afinal, como combater uma estrutura tão fortalecida e introjetada, cheia de normas e regimentos, e na qual o poder de decisão foge das nossas mãos? ao mesmo tempo, essa estrutura é frágil na sua missão “de educar a todos”, ainda que mudanças tenham ocorrido e apesar de todos os programas educacionais criados, na verdade, nada ainda mudou substancialmente, não há uma política educacional de Estado.

A pesquisa almeja falar por si só, partindo do lugar de implicação, onde sujeito e objeto vivenciaram a Arte e a Educação, sendo que o observador, no caso eu, também é observado pelo seu campo de estudo, Arte/educação, o que provoca a natureza dos resultados tantos outros distintos pontos de vista e caminhos que podem ainda ser trilhados, perspectivando mudanças.

Parte desse estudo rememoro minha vivência como mulher negra nascida na periferia de Salvador/Ba, da minha formação na dança e atuação como artista e educadora na rede pública de ensino, esta é uma pesquisa autoetnográfica que cruza três campos: Artes, Negritude e Educação, cujas pessoas entrevistadas e suas ações artístico-pedagógicas estão implicadas na afirmação da negritude na escola, lugar no qual também me reconheço, através da construção da minha prática pedagógica na área de Dança.

Neste tecido de memórias afloradas, compartilho mais algumas experiências, agora atuando profissionalmente como licenciada em Dança, que foram fundantes e me motivaram a acreditar na importância dos estudos voltados à cultura afro-brasileira e às artes cênicas. Deste modo, destaco caminhos artísticos e educativos em duas experiências marcantes que tecem pontos de articulação e envolvimento com essa pesquisa, pois ambas partem da experiência estética na Arte e na Cultura. Em 2003, participei do espetáculo de teatro cuja dramaturgia contava a história de Salvador em circulação nas escolas públicas, um projeto de fomento artístico-educacional, em que os estudantes eram levados ao teatro. O segundo, em 2006, Corpo e Cordel: uma

Ópera Nordestina, um projeto de dança no contexto escolar<sup>10</sup>, e que objetivava falar da importância da preservação da natureza. Ambos eram espetáculos apoiados por editais de fomento, que levavam os estudantes ao teatro e, após cada apresentação, promovia-se roda de conversa, para que os estudantes compartilhassem suas impressões, curiosidades e inquietações, apostando na estesia como construção crítica, cognitiva e reflexiva destes acerca da temática do espetáculo.

Em seguida, já como docente, atuei como agente comunitária da Escola do Saber<sup>11</sup>, em Camaçari (Região Metropolitana de Salvador), na qual dávamos aula nos centros comunitários de cada bairro. A experiência de levar a dança em ponto cultural de cada bairro me fez entender como cada comunidade configurava seus movimentos culturais e faziam destas suas ações políticas. Mais adiante, assumi o cargo de professora efetiva da Educação Básica no Município de Natal-RN.

Mas, em que medida as Artes trazem outras epistemologias afrorreferenciadas para a escola e, de fato, se consegue aplicá-las? Como as Artes podem corroborar na aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08, para favorecer a construção de uma sociedade mais equânime? Penso que não sendo a Lei apenas uma pauta identitária necessitaria da cooperação de todos/as, por isso a ênfase em compreender a Arte como epistemologia de ensino. Tais reflexões se tornaram recorrentes após a conclusão da minha dissertação do mestrado<sup>12</sup> intitulada PIBID Dança na UFBA e na UFRN: política de cooperação na docência.

Assim, partimos das linguagens artísticas, para nutrir e resgatar esses conhecimentos que são performados, ou seja, enunciados no e com o corpo, não escritos no papel, mas na nossa cultura afro-brasileira. Justificamos com a

---

<sup>10</sup> Espetáculo Corpo e cordel uma ópera nordestina, grupo GAIA: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mkL83xHvDEY>. Acesso em: 18/12/2020.

<sup>11</sup> Sobre a Cidade do Saber: Disponível em: <https://m.facebook.com/pg/cidadedosaber/posts/>. Acesso em: 14/12/2020.

<sup>12</sup> Dissertação de Mestrado: Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25676>. Acesso em: 08/04/2021.

necessidade de percorrer pelos caminhos da contracolônização diante do modelo de ensino atual, o que implica sair de uma concepção hegemônica, a qual impõe uma história contada apenas por um ponto de vista. A questão racial perpetua o estigma social do fracasso, da repetência, do abandono e da evasão escolar para muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos; por isso, reforçamos a necessidade de construir outras estratégias de ensino para reverter essa realidade, buscar caminhos que valorizem e afirmem os povos negros e indígenas que tiveram seus direitos cerceados, desde o período da colonização até os dias atuais. Pensar numa educação pluriversal é almejar um reposicionamento da nossa história e cultura afro-brasileira para elaborar nossos propósitos físicos e materiais e de emancipação e fortalecimento da nossa subjetividade.

O racismo epistêmico atravessou meu primeiro semestre no doutorado no PPGAC quando, na disciplina Seminários Avançados, os estudantes tinham como atividade finalizar o semestre apresentando umas das bibliografias que fosse fazer parte da pesquisa. Eu apresentei o livro *Colonização, Quilombos: modos e significados*, do Mestre Quilombola Antônio Bispo do Santos e realizei dinâmicas com a turma para exemplificar melhor algumas temáticas do livro. Entretanto, houve incompreensão por parte da professora da disciplina, que afirmava que o autor era “desconhecido na academia” não poderia validar meu trabalho. Nesse dia, eu e a turma consideramos que ocorreu uma situação de racismo científico, seguida de uma atitude xenofóbica, até porque, nesse mesmo dia, uma colega estrangeira também foi tratada de forma hostil, demos prosseguimento a uma denúncia de racismo e xenofobia, elaboramos uma carta de repúdio, contando com a assinatura dos outros colegas, reunimos a gestão para falar do ocorrido; entretanto, a direção da universidade pediu que não levássemos adiante, pois já havia outras denúncias no setor administrativo.

O racismo e suas facetas são constrangedores para quem vive na pele; ele é algo muito difícil de superar, e quis acreditar que, por estar nesse patamar de formação, o doutorado, isso não estava acontecendo, de novo e mais uma vez. Por outro lado, essa situação me aproximou do Mestre Antônio Bispo dos

Santos e tive a oportunidade de relatar para ele a situação, quando ele me tranquilizou, com a seguinte frase: “Esse é mais um afronte para com os saberes dos nossos ancestrais”, numa parceria que resultou a produção do livro: *Confluências Afropindorâmicas* e, juntos, participamos de palestras em evento na universidade. Nesse sentido, vejo trajetos circulares, abertos a mudanças, uma vez que minha corporeidade, atravessada pela Arte, educação e cultura, se renova, dando sentido a propósitos pessoais e profissionais.

A tese está dividida em sete seções, a primeira seção; PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO, tem como objetivo refletir sobre o processo de doutoramento e apresentar alguns dos profissionais que contribuíram com a pesquisa, configuração e sistematização da tese. São quatro olhares distintos, sendo uma delas a orientadora da pesquisa, além, de mais três pesquisadoras que participaram na qualificação da tese. Na oportunidade, também me apresento novamente e relato alguns pontos de mudança de rota que se deram ao longo do percurso acadêmico, através da partilha de saberes. Apresento a polifonia de vozes e de corpos negros que compuseram este estudo, por isso, durante a escrita da tese, haverá momentos, que verso sob minhas experiências pessoais e específicas, usando a primeira pessoa do singular, e, em outras, trago vozes coletivas, utilizando assim, a terceira pessoa do plural.

Segunda seção, MENINA, QUEM FOI SEU MESTRE?! ressalto os trajetos artístico-profissionais de alguns mestres/as que fizeram parte da minha formação como artista/docente e ressalto a importância dos mestres dos saberes, dentre eles: Mestre King<sup>13</sup>, em seguida, o Mestre Augusto Omolu, que comenta sobre a Dramaturgia do Orixás; nesse mesmo período de iniciação na Dança Afro, conheci duas Mestras, a Silvia Rita e a Mestra Nadir Nóbrega<sup>14</sup>, ambas no Projeto Viver com Arte<sup>15</sup>, com quem até hoje mantenho relação de

---

<sup>13</sup> Sobre o Mestre King. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa638091/mestre-king>. Acesso em: 08/07/2020.

<sup>14</sup> Currículo Lattes Nadir Nóbrega de Oliveira. Disponível em: [CV: http://lattes.cnpq.br/6047537294014947](http://lattes.cnpq.br/6047537294014947). Acesso em: 29/11/2020.

<sup>15</sup> Viver com Arte. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2016/04/especial-hype-projeto-na-bahia-usa-arte-e-educacao-para-transformar-a-vida-de-jovens-em-situacao-de-rua/>. Acesso em: 16/11/2020.

proximidade e troca de saberes, apresento a mestra Marlene Silva, de Belo Horizonte, e o Mestre Aranha, da capoeira Angola.

Terceira seção, DEZENOVE ANOS DA LEI 10.639/03, apresenta uma análise crítica de alguns pontos relativos ao Parecer da Lei 10.639/03, além de revisitar alguns documentos oficiais do Parecer CNE/CP nº 003/2004<sup>16</sup> e do Plano Nacional de Implementação, refletindo sobre a “maioridade” da lei, sobre a sua aplicabilidade por meio das Artes cênicas e a necessidade de uma revisão nas unidades de ensino. Comento alguns avanços do ponto de vista epistemológico e as pesquisas científicas que tecem reflexões pertinentes às políticas afirmativas, bem como a inserção destas, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Quarta seção, COLONIZAÇÃO E CONTRACOLONIZAÇÃO: na perspectiva quilombola/quilombista, dedica-se a contextualizar, a colonização e a contracolônização, nas vozes dos autores Aimé Césaire, Beatriz Nascimento e Antônio Bispo dos Santos. Esses autores denunciam a manutenção dos processos de colonização, suas várias referências epistêmicas, várias formas de coexistir, diversos caminhos de combate e tensionamento para a construção de pedagogias contemporâneas que partem do conhecimento africano e deságuam no Pan-africanismo, Afrocentricidade, Quilombismo, Amefricanidade. Dentre outros, entrecruzamos pensamentos de autores que confluem com os nossos propósitos para a arte/educação, conceitualizando o estudo da antinegitude (VARGAS, 2019), Necropolítica (MBEMBE, 2015), Racismo Estrutural (ALMEIDA, 2020), Racismo Recreativo (MOREIRA, 2019), Africanidades (MUNANGA, 2005).

Os capítulos a seguir estarão aqui representados como parte do desdobramento da análise do estudo e têm como propósito trazer inspirações epistêmicas e modos de entendermos a pluridiversidade dos povos de trajetórias que nos afetam e nos inspiram na construção de outros modelos de ensino.

---

<sup>16</sup> CONSELHEIROS: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 13/11//2020.

Na quinta seção, O LUGAR DE FALA DO PROFESSOR DE ARTES NA ESCOLA, defende a Arte como epistemologia de ensino, e apresenta a experiência de professores entrevistados, sua prática e, a metodologia desta tese, baseada na etnopesquisa implicada. Tendo em vista, que são profissionais negros/as implicados na construção da sua práxis, vendo assim, a necessidade de “denegrir” os saberes ocidentais, no sentido positivo da palavra, e avançar no aprofundamento dos saberes étnico-raciais, aumentando o sentimento de pertencimento e o protagonismo, compreendendo a intersecção que atravessa cada professor/a seu contexto cultural e sociodemográfico.

Nessa pesquisa, ainda que as/os estudantes não tenham sido convocados, sua voz ressoa na narrativa dos/as docentes entrevistados/as, tornando-se parte desse projeto que materializa a atuação deste no seu campo de estudo. Para falar de Arte na escola, fizemos um breve levantamento de referências da produção de conhecimento sistematizada sobre Arte/educação e Artes da Cena, o que dá consistência à pesquisa e pode ser vista no apêndice.

Sexta seção, CONFLUÊNCIAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS, aborda o procedimento utilizado para a análise das entrevistas, assim, elaboramos dez questões, e a primeira, trata do perfil dos entrevistados/as, em seguida, agrupo as outras questões de três em três pontos complementares. O agrupamento das questões partiu dos seguintes temas: A importância das Artes para afirmar a negritude na escola; O protagonismo dos professores das artes na implementação da lei 10.639; A afirmação de negritude pela ação das Artes e como esta contribui para uma educação antirracista. Assim, trouxemos o entrelaçamento de saberes, dividindo-os em três partes, a saber: Confluência artística I- Denegrir na Escola Pública; Confluência artística II- As Negr(A)titudes com Ações Antirracistas; Confluência artística III- Artivismo Negro desde a Lei 10.639/03.

Sétima seção, COMEÇO, MEIO E COMEÇO: Dança da Abayomi, apresenta o conjunto de ações por mim desenvolvidas e experimentadas nas escolas em que atuei em diferentes momentos e outros contextos sociais e que

têm sido parte da minha prática artístico-pedagógica para uma educação antirracista. Consideramos, nesse último capítulo, os resultados na análise das entrevistas e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, o modo como se posicionam e como isso ressoa no seu campo de atuação. Nosso campo de estudo está na escola pública, e fomos atravessados por profissionais que atuam em diferentes etapas do ensino, nível básico.

A tese procura afirmar a importância da Lei 10.639/03 nas unidades de ensino, e tendo essa orientação vimos trabalhos consolidados, considerando que os espaços de afirmação da nossa história afro-brasileira têm tido pouca visibilidade e representação nos contextos formativos, há necessidade de “reconhecer” nosso legado histórico apontando diversos caminhos, uma vez que sabemos que o corpo carrega sabedoria, resguarda significados e produz sentidos, articulamos tais saberes com outras vozes; pesquisadores e autores negros/as, referências epistêmicas como: Antônio Bispo dos Santos, quanto nos apresenta a definição da “contracolonização”, no sentido de avaliar o quanto a instituição escolar mantém uma estrutura colonizadora e atualizar meu olhar sobre o campo de estudo; por isso, conversamos com Aimé Cesáire que positiva a afirmação da Negritude e com Beatriz Nascimento e Abdias do Nascimento reforça o nosso desejo de aquilombar para fazer valer as nossas epistemologias afroreferenciadas.

Nesse sentido, os objetivos da tese versam sobre a afirmação e importância da área de conhecimento, Artes, e inserida na escola, abre campo de disputa de narrativas e de espaço. Neste sentido, vislumbramos práticas que atualizem de forma positivada nossos saberes, para pensar caminhos epistêmicos e pedagógicos de mudanças, caminhos que precisam ganhar projeção nessa disputa de conhecimento, visibilizar diálogos insubmissos sendo validados e acolhidos e que podem ser o diferencial no âmbito escolar, propostas sensíveis, críticas, criativas, política e inventivas que fortaleçam a corporeidade e subjetividade de estudantes, professores e gestores, para torná-los engajados/as e que todos/as possam conhecer sua história e se orgulhar desta.

## 1. PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO

Cooperação é a arte de interagir.  
(Richard Sennett, 2018)

Biointeração considera participação de todos e todas para  
fazer e dividir a farinha.  
(Nego Bispo, 2019)

Desde criança, sempre soube que queria dançar, mas nunca imaginei as dimensões de conhecimento da área artística nem a que outros lugares ela poderia me levar. Apenas, queria dançar e ensinar outras pessoas então, segui com esse mesmo desejo da adolescência na vida adulta, e, após algumas experiências de trabalho, como caixa de mercado, vendedora de telemarketing, balconista de farmácia, tomei a decisão de iniciar na Dança.

Escolher a Dança como profissão foi desafiador, entretanto muito assertivo e, desde então, milito sobre a importância desta como área de conhecimento e na escola. Sou mulher e negra, moradora da periferia de Salvador, filha de pescador e dona de casa, ambos com o antigo curso primário completo. Nasci no seio de uma família numerosa; três irmãos, duas irmãs e eu, todos, estudamos em todas as fases do ensino básico ao ensino superior, em instituição pública e federal. E, finalmente, quando conheci a capoeira angola e Dança Afro foram muitas andanças, trilhei por diversos caminhos profissionais em distintas modalidades de dança: quadrilha, dança de rua, Dança Afro, jazz, clássica, moderna contemporânea, dança teatro. Como artista, participei de alguns grupos independentes, como dançarina, coreógrafa e performer.

Fui morar em Belo Horizonte, o ano era 2000, lembro que a cidade fervia Artes, e sempre aconteciam atividades artístico-culturais em praças, teatros, museus, espaços públicos e privados, então, tive a oportunidade de fazer aula com grandes nomes da dança afro e contemporânea e atuei em projetos sociais nesta cidade. De volta a Salvador, retornei ao Centro de esportivo de

Capoeira Angola (CECA), ingressei no Curso Técnico Profissionalizante em Dança (FUNCEB) e, após duas tentativas, entrei na Licenciatura em Dança (UFBA). Por ter escolhido dois campos de atuação não rentáveis, às vezes, estava na dança, outras na capoeira, por questões financeiras foi difícil conciliar, mas, desde cedo, entendi que ambas retroalimentavam minha corporeidade e negritude.

Desde a licenciatura, escrevo sobre dança e capoeira. Sob orientação da professora Lúcia Lobato, fiz meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *Dançando a capoeira*, resultado da prática de ensino na conclusão do estágio supervisionado e, posteriormente, publiquei no livro *FilosofArte: Elogio à diversidade*.<sup>17</sup> Quando me tornei professora da rede municipal, em Natal, retomei essa investigação de movimento que entrelaça a Dança Afro e a capoeira angola, tornando-se prática artístico-pedagógica.

Estas técnicas atravessam todo o meu percurso artístico-profissional e entendo o contexto histórico e a singularidade de cada uma, mas no meu corpo são práticas complementares. Levando estas para a escola, foi outro campo de investigação, onde pude elaborar a experiência como prática pedagógica envolvendo outros corpos, acrescidos de outros códigos, limite de tempo, espaço, quantidade de estudantes, diversidade e subjetividades que implicavam distintas relações. Foram períodos de dissensos e consensos, escuta em diálogo com professores, gestores, estudantes, o que aponta para mim o desejo de seguir nesse trajeto educacional. Com isso, dei continuidade ao processo de formação. Primeiro, na especialização do ensino da música para o contexto escolar, em seguida, no mestrado, na observação de outras práticas de ensino e agora no doutorado, conversando com professores negros/as sobre práticas antirracistas e compreender melhor esse processo de retroalimentação entre o ensino superior e a educação básica. Isto também abriu caminhos para organizar um espaço criativo na minha comunidade, o

---

<sup>17</sup>Soares, S. Arilma. *Dançando a capoeira: Teoria e Prática como estratégia de ensino artístico pedagógico*. IN: *FILOSOFARTE: Elogio a diversidade*. Mossoró -RN. UERN. cap.60, 2011.

qual registrei como AFROSOL<sup>18</sup>. Nesse momento me encontro na potência de falar de dança, capoeira e educação, tudo junto, cooperando, como numa roda de capoeira.

Faço parte da geração que brincou na rua e vivenciou brincadeiras de roda, de esconde-esconde, pula-corda, ciranda, aprendi a cair e a andar de bicicleta, e muitas outras brincadeiras. Também foi na rua que aprendi a me posicionar, a me defender, sempre sendo observada pelos olhares atentos dos vizinhos, pois morei na mesma rua, da infância até a pré-adolescência, onde participei das ações colaborativas organizadas pela comunidade: festas juninas, carurus, festas de Santo Antônio, outras festas de largo e projetos sociais, sempre inserida na coletividade para pintar calçadas, bandeirolas, colorir o chão, construir a fogueira, e diversas outras atividades para deixar aquela rua decorada de acordo com as festividades que iam surgindo. Todas essas lembranças de convivência, de mobilização coletiva, de pertencimento, e das brincadeiras me inspiraram para perceber que meu corpo queria dançar, as trajetórias gravadas no corpo negro.

As ações coletivas sempre me marcaram muito e somente depois passei a associá-las ao sentimento de cooperação, muito presente na cultura afro-brasileira, onde muitas das ações se dão no coletivo. Entretanto, inserida no contexto escolar como professora, senti fortemente a ausência da cooperação, por muitas vezes me senti só, encontrei dificuldades de fazer ações coletivas, o que ocorre é que o tempo do professor de Artes na escola é bem corrido, pois o mesmo precisa completar sua carga horária, seja de 20h ou 40h, dando aulas para quase todas as turmas, ou completar essa carga horária em outra unidade de ensino. De um modo geral, todos os professores estão muito atarefados, devido às demandas vindas da secretaria de educação, que precisam ser executadas, ou da própria rotina escolar, o que não favorece a participação ativa entre professores, coordenadores, família e estudantes, tendo um curto período, apenas no intervalo, para interações ou até mesmo

---

<sup>18</sup> Espaço Criativo: Disponível em: [AFROSOL \(@afroindsol\) • Fotos e vídeos do Instagram](#). Acesso em: 24/05/2022.

pesquisar; talvez havendo mudanças na organização curricular, surgiriam mais projetos coletivos e/ou entre pares.

À medida que fui conhecendo mais “o chão da escola”, e criando maior vínculo com apenas uma unidade de ensino, conhecendo mais os estudantes, pais, a comunidade e o entorno, houve mais abertura de diálogo, acesso às dependências da instituição e parcerias com outros profissionais, tudo dentro de um processo longo de conquista e conversação. Dessa maneira, elaborei o projeto no qual teria maior tempo e espaço para as práticas. Foi um período em que passei a receber estagiários e pude dialogar com outros profissionais das artes cênicas; somando a isso, fui supervisora do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID), que gerou uma partilha de saberes muito importante com pares da dança, estudantes, professores e pesquisadores. Isso potencializou o sentimento da cooperação e, no exercício da escrita e sistematização da práxis, passei a chamar de pedagogia da cooperação, produzindo alguns artigos sobre o tema.

Alguns teóricos fomentaram a pesquisa sobre a cooperação. Inicialmente, estudei a obra do Psicólogo Michel Tomasello (2010) “Por que cooperamos?” Para o autor, a cooperação é como uma habilidade cognitiva e cultural; a diferença está no modo como cada uma opera, tendo em vista que a socialização humana envolve uma série de costumes aprendidos e adaptados no seu “nicho cultural. O sociólogo Richard Sennett (2012), no livro *Juntos: políticas de cooperação*, apresenta um apanhado histórico de como as sociedades, ao longo do tempo e em diferentes espaços sociais, eram cooperativas e, com o “advento da modernidade”, passam a ser mais competitivas. Dentre vários aspectos que o autor apresenta, me chamou atenção como a escola motiva a coerção e competitividade, ao invés da cooperação e interação participativa entres os alunos. Outro ponto a destacar é quando o autor ressalta que “a cooperação é arte de interagir”, o que me levou a pesquisar sobre os modos de interação que eram aplicados na pedagogia; aprofundei nos estudos de Jean Piaget e Lev Vygotsky, que se associam a Sennett, quando diz: “Todos cooperamos, em alguma medida”, entretanto, nas

relações sociais, esta, pode ser vista de diferentes formas: fragilizada, quando cooperamos pouco e, outras vezes, fortalecida.

Toda essa busca e aprofundamento resultou na dissertação: PIBID Dança na UFBA e na UFRN: Política de cooperação na docência<sup>19</sup>, partindo na minha atuação como supervisora do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID-Dança). Este programa, criado pelo Governo Federal em 2009, visou à retroalimentação entre Ensino Superior e Educação Básica. Na dissertação, busquei saber em que medida os participantes do PIBID cooperavam entre si, em que medida havia reciprocidade, relação dialógica, escuta, modos de interagir e como estavam configuradas as práticas artístico-pedagógicas e relação entre os participantes. Observei quatro escolas municipais, sendo duas em Salvador-BA e duas em Natal-RN, chegando ao resultado de que todos cooperam, em alguma medida, em prol dos seus objetivos, especificidades de cada projeto, tendo em vista as demandas das suas unidades de ensino. Ademais, foi inspirador estar entre pares da dança na partilha de saberes, preenchendo lacunas e desafios que os profissionais da área artística sentem no âmbito escolar.

Após esse estudo, aprofundei-me no conceito da cooperação, e voltei a relacionar/identificar minhas vivências pessoais com a comunidade, nas práticas artísticas, na roda de samba, capoeira, percebendo também, nas ações desenvolvidas em outros contextos, mais assentadas nos povos quilombolas, indígenas e ribeirinhos, aspectos da participação colaborativa, estratégias de sobrevivência e modos de convivências no coletivo, mas que recebem outros nomes e partem de outras referências pessoais e/ou históricos, como comunitarismo, colaboração, ubuntu<sup>20</sup>, biointeração<sup>21</sup>, sendo um modo de pensar e resistir, assentados na ancestralidade. E quis aprofundar, no doutorado, ressignificar esse modo de operar comunitário para o contexto escolar, como epistemologia de ensino. Nesse período, também desenvolvia

---

<sup>19</sup> Dissertação de Mestrado: Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25676>. Acesso em: 08/04/2021.

<sup>20</sup> Palavra de origem Bantu, tradição oral que pode ser definida como: “Sou quem sou porque todos nós somos”.

<sup>21</sup> Denominação elaborada por Antônio Bispo dos Santos.

oficinas de confecção Abayomi com professoras de rede ensino e, na ocasião, debatíamos o racismo na escola, ouvindo e construindo junto com eles/as assuntos acerca da negritude.

Porém, no exame de qualificação, a devolutiva que recebi da banca sobre o trabalho me levou a outros níveis de entendimento da cooperação, e novos caminhos cruzaram esse estudo. Pensando nisso, compartilho alguns pontos que fizeram parte da construção da tese, pois esse longo período de quatro anos e imersão no doutoramento muitas atividades são realizadas, trajeto pessoal e profissional confluem com a fundamentação teórica. Além das atividades pontuais acadêmicas, nos dois estágios docentes, na produção de artigos e projetos educacionais, participação em eventos acadêmicos, na relação com a orientadora e no processo de escuta na banca de qualificação, momento de ouvir outras narrativas que condizentes com o desdobramento e conclusão da pesquisa.

A seguir, apresento, de forma resumida, a orientadora e as professoras pesquisadoras que compuseram a banca de qualificação. Achei importante trazer, nesse capítulo, aspectos da pedagogia da cooperação e apresentar as mulheres pesquisadoras que contribuíram com a finalização desse trabalho. Conforme mencionei, a cooperação é fortalecida quando todos/as/es participam ativamente em prol de um objetivo comum, e envolve reciprocidade, escuta, interação, consenso e dissenso; exercendo a escuta sensível materializo a polifonia destas vozes de grande contribuição para conclusão da tese.

## 1.1 Eloisa Domenici

FIGURA - ELOISA LEITE DOMENICI



Imagem retirada da Plataforma Lattes.

“Professora Associada do Centro de Formação em Artes da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em Porto Seguro, artista da dança, pesquisadora e docente das Artes do corpo, graduada em dança pela UNICAMP, com mestrado em Imunologia e doutorado em Comunicação e semiótica pela PUC-SP. Docente permanente no programa de Pos-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Investigadora visitante no CES (Centro de Estudos Sociais) da Universidade de Coimbra em 2020”. (<http://lattes.cnpq.br/9652870444818895>)

Eloisa Domenici é orientadora da pesquisa e, partilhando um pouco da nossa relação, o processo de orientação ocorria regularmente. Para pensar o tema, fomos afinando quais eram os conteúdos, autores, atividades que poderiam contribuir no processo de estudo.

Inicialmente, participei da construção do relato de experiência, *Africanidades, Dança e Cooperação na Escola*, que abordou dez práticas educativas desenvolvidas no projeto escolar, agora registradas no Caderno do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, GIPE- CIT<sup>22</sup> edição 42, com a temática: Corpo, Poética e Ancestralidade, organização de Eloisa Domenici, Éder Rodrigues, Lara Machado. Em seguida, o apresentei no evento *Corpo*,

---

<sup>22</sup> Relato de experiência do projeto Africanidade publicado na revista Gipe-Cit/UFBA. Disponível em: [cad\\_gipe\\_cit-42.pdf\(ufba.br\)](http://cad.gipe.cit-42.pdf(ufba.br)). Acesso em: 22/06/2022.

*Poética e Ancestralidade*, realizado de 10 a 17 de março de 2019, na UFSB, em Porto Seguro.

No meio do caminho surgiram editais que consideramos importantes para o processo de desenvolvimento da pesquisa, dentre eles o intercâmbio de estágio supervisionado em outra universidade. Projetamos uma parceria com o professor Zeca Ligeiro, na Universidade do Rio de Janeiro, que se mostrou disponível e interessado.

Construímos outros projetos, desta vez para o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), intitulado *ABAYOMI VAI PARA ESCOLA NO GBEIRU: Tecendo artes, ancestralidade, pertencimento e antirracismo*, com foco na Equidade Racial nas Escolas. O edital de fomento tinha como requisito projetos de pesquisa que estabelecessem vínculo com alguma unidade de ensino. Nesse sentido, fiz contato com as gestoras do Colégio Estadual Deputado Luís Eduardo Magalhães, no bairro de Tancredo Neves, que passou a se chamar Gbeiru, após as reivindicações dos moradores daquela comunidade, para que fosse feita homenagem histórica ao quilombo organizado nessa localidade; daí o título da proposta.

Junto com a coordenadora pedagógica da escola, construímos atividades que seriam relevantes para o projeto de pesquisa, além do levantamento de suporte e material didático que ficaria na escola e que pudessem dar continuidade às ações, com pontos relevantes para a pesquisa. O projeto não foi contemplado, mas os diálogos e exercício de construção deste serviram de experimentação e amadurecimento.

Dentre os procedimentos solicitados no processo de doutoramento, realizei levantamento de texto científico sobre educação étnico-racial na escola, construção de questionário para entrevistas e perfil dos entrevistados, organização do plano de trabalho dos dois estágios docentes, tabela para análise das entrevistas e outras atividades pertinentes ao andamento da pesquisa e atividades dos componentes curriculares.

Importante frisar que este foi o período que fomos atravessadas pela pandemia da COVID19, sendo momento bem difícil para todo/as; houve momentos de incertezas, comoção, período de isolamento e de poucas perspectivas, diante das perdas de familiares e entes queridos, sendo até difícil a continuidade dos estudos. Mas eu estava muito próximo de alcançar o

período de qualificação, ainda que faltassem pontos para definir, como por exemplo se a pesquisa seria com professores, se incluiríamos estudantes, qual seria a possibilidade de direcionar uma prática presencial com professores ou estudantes.

A seguir, apresento as docentes da banca que foi composta por três mulheres negras, da área de dança, teatro e pedagogia; a seguir, mostro quem são, um pouco sobre sua formação profissional, a partir de informações da plataforma *lattes* e suas narrativas sobre a pesquisa em andamento, que ocorreu no modo virtual, através da plataforma do google meet, devido ao isolamento social.

## 1.2 Sandra Haidé Pettit

FIGURA 2. SANDRA HAIDÉ PETTIT.

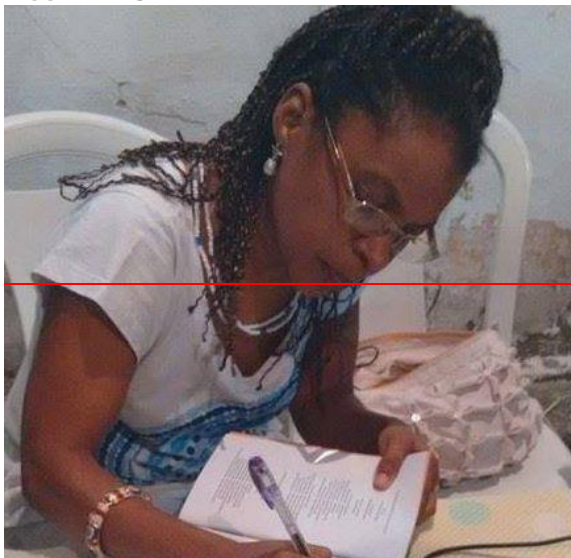


Imagem retirada da Plataforma Lattes.

“De origem caribenha, é mãe de Kanyin. Seus estudos universitários foram na Universidade Paris VIII, onde possui graduação em línguas estrangeiras aplicadas, bem como mestrado e doutorado em ciências da Educação. Professora da Universidade Federal do Ceará. Trabalha com educação das relações étnico-raciais (ERER) e Educação Popular, essencialmente com os temas: Pretagogia, cosmovisão/Cosmopercepção africana, filosofia africana, pedagogias afrorreferenciadas, tradição oral africana, sociopoética, educação afro comunitária e eventos tabanka. Coordena o NACE- Núcleos das Africanidades, focando a produção e reinvenção de estratégias pedagógicas visando à implementação da Lei 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afrodescendente nas escolas públicas e particulares. Gosta de dançar, cozinhar, correr, escrever e contar histórias, viajar, contemplar a lua e sol, tem dois livros publicados: Pretagogia: Pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral Africana na Formação de professora e professor infanto-juvenil e a extraordinária história do Baobá”. (<http://lattes.cnpq.br/6860521449989672>)

Conheci a professora Sandra Pettit no Fórum de Arte Negra (FAN) realizado em Salvador, em seguida nos encontramos em dois outros eventos científicos, interagimos e está me apresentou com seu livro *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral*, que discute educação étnico-racial na formação de professores. Este método de ensino, pautado nas africanidades e sua trajetória como professora da área de educação, mulher

negra e afrodiaspórica inspira essa pesquisa e, por isso, sugeri seu nome para a composição da banca.

No momento da qualificação, as críticas postas pela professora Sandra foram importantes para adotar novos rumos, a despeito de trazer, quando ela sugere que eu apresente quem são os mestres que havia citado no meu processo de formação em Dança e em que medida foram importantes para mim, dizendo quem são eles e os seus trabalhos de dança afro, na capoeira; de fato, falar sobre a trajetória deles/as descortinou o contexto histórico e social atravessado por estes dando, assim, o devido reconhecimento, pois foram caminhos de posicionamento, afirmação e demarcação de espaços e escolhas profissionais.

Outro ponto, ressaltado foi a necessidade de falar da Dança, não apenas no campo educacional, mas complementar com a reflexão sobre o ensino da Dança no âmbito formal e informal, e por que algumas estéticas das artes são vistas como marginalizadas, indicando que seria importante trazer esse posicionamento. Sobre o ensino formal, alertou que algumas escolas seguem modelo militarizado.

Ela compartilhou aspectos da sua pesquisa de posdoc sobre o afrocomunitarismo e questionou por que os saberes presentes nas comunidades não estão no campo das discussões acadêmicas, reforçando a importância de trazer no corpo do texto mais mulheres negras como referências. Lembra que é importante frisar que, para que haja a educação antirracista o debate precisa ser ampliado, com esforços de todos/as, fazendo desse exercício um comprometimento com a Arte e sugere atentar quando esta passa a fazer sentido para os estudantes e como esta aciona outras camadas de perceber o mundo e a si.

### 1.3 Evani Tavares

FIGURA 1 DR<sup>a</sup> PROF<sup>a</sup> EVANI TAVARES



Imagem Plataforma Lattes

“Evani Tavares Lima é Professora Adjunta da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. Atuando no departamento de Fundamentos do Teatro, e no colegiado da graduação, como vice coordenadora. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA, atuando na linha de Tradições, contemporaneidades e pedagogias da cena. Integrante do Núcleo de Pesquisa Afro-brasileira em Artes, Ensinações e Tradições na Diáspora. Atuou sobre o Teatro Negro do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum, Pós-doutorado em Artes Cênicas junto ao PPGAC com o Projeto Contribuições da Performance Negra para o Teatro Brasileiro. Mestre em Artes Cênicas”. (<http://lattes.cnpq.br/8546090153038923>)

A professora Evani Tavares sempre despertou em mim grande admiração, acompanho seu trabalho e me identifico com seu modo de posicionar. Para mim, reflete uma postura do professor transgressor, como aponta bell hooks, e veremos mais adiante que, além disso, compartilhamos do mesmo espaço, no Forte da Capoeira, eu no CECA e a professora no ECAIG (Escola de Capoeira Angola Irmão Gêmeos, Mestre Curió) <sup>23</sup> sendo grande minha alegria por ela ter aceitado o convite para participar da banca.

Seus apontamentos foram pertinentes e abrindo brechas para que eu pudesse refletir sobre a pesquisa de um outro lugar. Ela inicia sua fala trazendo a reflexão que a acompanhou durante a leitura de alguns capítulos do texto de

<sup>23</sup> Sobre o Mestre, disponível em: [Mestre Curió \(@mestrecurioangola\) • Fotos e vídeos do Instagram](#). Acesso em: 25/08/2022.

qualificação; pensava que outros rumos eu poderia ter tomado senão aquele apresentado. Considerou que fiz uma busca aprofundada sobre a temática étnico-racial, a despeito de pensadores negros/as, mas não percebeu relação com a prática da pesquisa em outras partes do texto.

Percebeu a ausência de referências das Artes Cênicas, sendo que se trata de estudo desenvolvido no curso de Artes. Viu, no último capítulo, que eu coloquei: a dança da Abayomi. O trabalho parecia que ia começar a ser escrito a partir desse final e, assim, o tema sobre Arte estaria mais enfatizado e relacionado com a educação antirracista.

Finalizo com um corrido composto pelo Mestre Curió, como forma de agradecimento, falar deste mestre daria outra tese, mas é importante mencionar, mesmo brevemente, porque é um dos mestres mais antigo da capoeira Angola, e ainda em atividade.

Seu Pastinha me ensinou a capoeira,  
e capoeira me ensinou amar  
Você é forte para me dá uma rasteira  
Mas você não é forte para me derrubar  
(Mestre Curió)

## 1.4 Renata Lima

FIGURA 2. DR<sup>a</sup> PROF<sup>a</sup> RENATA LIMA SILVA

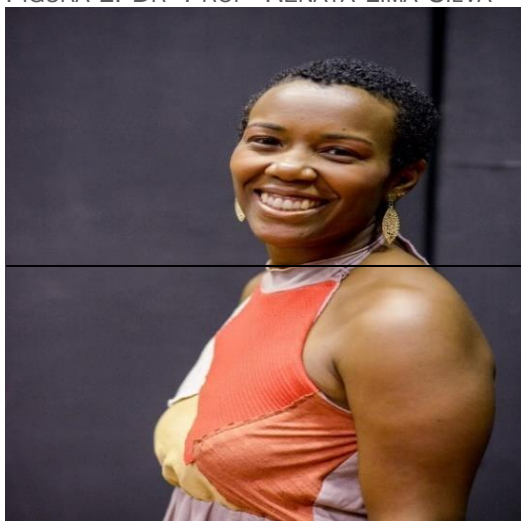


Imagem. Plataforma Lattes

“Professora do curso de Licenciatura em dança na Universidade Federal de Goiás, líder do Núcleo de Pesquisa e investigações Cênicas coletivo NUPPIC. Doutora pelo Programa de artes da UNIcamp, com o projeto: Corpo Limiar e Encruzilhadas: Capoeira Angola e Sambas de Umbigada no processo de criação em dança Brasileira Contemporâneas”, dissertação de mestrado: Mandinga da Rua: a construção do corpo cênica em dança brasileira. É capoeirista do Centro de Capoeira Angoleiro Sim Sinhô e diretora artística do núcleo de dança coletivo 22”.  
(<http://lattes.cnpq.br/9684039080990993>)

Já tinha visto a professora Renata em algumas rodas de capoeira em Salvador, mas não sabia que ela era professora universitária e da área de dança. Só tive conhecimento disso quando fui ao Congresso de Dança, da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança (ANDA)<sup>24</sup>, em Goiânia, instituição em que ela atua.

Esta foi uma surpresa muito boa e, desde então, acompanho seu trabalho, até que houve outra ocasião de nos reencontrarmos presencialmente, quando ela foi visitar a Roda do Grupo CECA. Dessa vez, já sendo apresentada como Contramestra do grupo “Angoleiro Sim Sinhô”, trocamos algumas ideias; ela comentou que estava em Salvador para o Posdoc, falei da

<sup>24</sup> Portal > Disponível em: [ANDA – Associação Nacional de Pesquisadores em Dança \(portalanda.org.br\)](http://portalanda.org.br). Acesso em : 25/08/2022.

minha pesquisa, e ela sugeriu algumas referências. A pesquisa estava em fase inicial de definições, mas não perdi a oportunidade e ensaiei um convite para que ela fizesse parte da banca e cooperasse com a pesquisa, o que fez como narro a seguir.

Comentou que o projeto estava bem escrito, de modo que eu não apresentava dificuldade nessa parte, somado ao fato da vasta leitura negrorreferenciada, entretanto, não havia diálogo com o objetivo da pesquisa, por isso para ela pareceu que o projeto estava próximo de um esboço, de um pré-projeto, pois o texto não deixou claro o que, de fato, eu queria investigar.

No capítulo direcionado à Lei 10.639/03, ela sugeriu que valorizasse esse dispositivo legal afirmando o quanto tem dado certo nas unidades de ensino, bem como o trabalho das pessoas que estão fazendo valer o cumprimento da Lei. Nota-se que já há bastante material produzido e sistematizado, até citou o trabalho de algumas pessoas, sendo assim, para ela, será cada vez mais importante positivar a importância desta e todas as conquistas que os profissionais têm realizado no seu campo de atuação.

Por fim, sentiu falta de eu narrar minha vivência na dança, família, na capoeira, meus mestres/as, a história do forte da capoeira, como espaço de resistência e preservação da cultura afro-brasileira. A narrativa da professora Renata me traz uma sensação de movimento, me faz lembrar que eu em algum momento parei de dançar ou gingar e que estava na hora de voltar a dar esse balanço no corpo, mexer, sacudir, reviver meu trajeto, vadiando memórias; por isso, finalizo sua apresentação com o corrido do Mestre Môa do Katendê:

Vadiação, Ação de vadiar, ação;  
Vadiação, ação de vadiar, vadiar, vadiar, vadiar.  
Vadiação, Ação de vadiar, ação;  
Vadiação, ação de vadiar, vadiar, vadiar, vadiar.  
Primeiro é conhecer e se identificar,  
Segundo é aprender, treinar e vadiar,  
Vadiar, vadiar, vadiar.  
(Mestre Môa)

## 2. MENINA, QUEM FOI SEU MESTRE?!

Menino, quem foi seu mestre,  
 quem te ensinou a brincar,  
 o seu Mestre foi Besouro  
 que aprendeu com Mangangá.  
 Eu aprendi com Pastinha  
 quero contigo brincar a capoeira de angola,  
 africano que mandou  
 Na capital de Salvador foi Pastinha quem me ensinou.  
 Na roda de capoeira reconheço esse valor camaradinho  
 (Mestre João Pequeno de Pastinha<sup>25</sup>). ([Menino quem foi seu mestre ?  
 - YouTube](#))

A capoeira e a Dança Afro moveram meu trajeto artístico até aqui e fizeram com que atuasse de diferentes modos na sociedade, sobretudo no campo da educação básica, processo que, posteriormente, passei a chamar “dançando a capoeira”<sup>26</sup>, considerando a dimensão social, cultural e política e afirmando estas como áreas de conhecimento. Por outro lado, segui elaborando estas como prática artístico-pedagógica, entrelaçando suas técnicas, na tentativa de resolver uma problemática que surgiu: havia estudantes que não queriam fazer dança, por acharem que era coisa de menina, enquanto outros não faziam capoeira, por acharem que era coisa de meninos. Então, comecei a experimentar a possibilidade de se aprender a capoeira dançando e vice-versa. Nas aulas, o corpo no espaço investigava alguns elementos da dança: ponto de apoio, transferência de peso, balanço, queda e recuperação, transformação e repetição de movimentos, mas que também podia ser visto na capoeira, respectivamente, ginga, rolês no meu corpo, e esse estudo tem sido construído ao longo do meu processo formativo e profissional.

Nesse trajeto, imbuído de saberes perpassados de modo dinâmico, dentro de uma roda de conversa com professores, mestres e mestras, no encontro com outra pessoa, na roda de capoeira com os mais velhos, na relação de proximidade do professor de dança, com o estudante em sala de

<sup>25</sup> Ladainha do Mestre João Pequeno de Pastinha. Disponível em: <https://youtu.be/8khzpJebiA8>. Acesso em: 06/06/2022.

<sup>26</sup> Resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TTC) na graduação em dança ano de 2005, orientadora Lúcia Lobato.

aulas e no aprendizado com outras estéticas da dança, aos vinte anos de idade iniciei aulas, de Balé Clássico, a Dança Moderna, Jazz e a Dança Contemporânea. Todas estas linguagens trazem uma especificidade e um caminho a ser percorrido pois foram elaboradas em tempos históricos e sociais distintos, porém percebi, que a Dança Afro-brasileira tinha confluência com a capoeira, e ambas potencializaram minha corporeidade e fortaleceram a minha subjetividade, como mulher negra.

Na capoeira, a necessidade de instaurar “disputa semiótica com a hegemonia” (NJERI, 2019, p. 19), pelo processo de afirmação da negritude pelo artista, pelo poder político e pelo poder poético. Ou seja, se temos nossas referências históricas, façamos delas as nossas epistemologias e caminhos da contracolonização, pautados na educação antirracista.

Todos esses mestres/as conheci em espaços de educação não formal. Ainda que essa pesquisa trate da afirmação da negritude em espaços formais de ensino, penso como seria potente que as escolas públicas pudessem abrir espaços de diálogos com os mestres/as de ofício, seja da comunidade onde estão situadas, seja das proximidades.

Nessa pesquisa, apresentamos, nos trabalhos dos professores entrevistados, algumas ações que mostram essa relação de proximidade com mestres/as dos saberes tradicionais e algumas universidades já instituíram em seus currículos encontro de saberes com mestre/as nas suas unidades <sup>27</sup> iniciativas importantes porque instituem a sua presença, valorização e participação, entendendo a troca de saberes como pauta educacional.

Por isso trago, na abertura do texto, uma ladainha da capoeira que fala sobre a importância de reconhecer o valor e o ofício do mestre de capoeira; este reconhecimento, na roda de capoeira, é materializado através da vestimenta do jogador ou, naturalmente, alguém faz a pergunta: “quem é seu mestre, ou de que grupo você faz parte”?

---

<sup>27</sup> UFMG. Disponível em: [Saberes Tradicionais UFMG – Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG](#). Acesso em: 19/09/2022.

Apresento, então, alguns mestres e mestras da dança Afro e da capoeira de angola que, numa ginga dançante, fomentaram meu processo pessoal e formativo: Mestre Aranha, Mestre Augusto Omolu, Mestre King, Mestra Silvia Rita e Nadir Nóbrega.

Este registro objetivou demarcar a potência deste corpos negros na educação informal apresentando suas trajetórias profissionais, caminhos imbuídos de atravessamentos históricos, sociais e políticos.

Assim, pude constatar que o corpo negro estava na formação da primeira Universidade de Dança no Brasil, no encontro com a antropologia teatral, no diálogo com a dramaturgia dos orixás, na dança moderna é ressignificada no campo da dança afro e levada para comunidade. Nossa Arte Negra que parte da cosmologia africana e diáspora por isso, almejamos que a mesma esteja no ensino formal como epistemologia de ensino.

## 2.1 Mestre Aranha

FIGURA 5. MESTRE ARANHA



Arquivo Pessoal.

Como aluna de um espaço de capoeira angola, o Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA), um dos mais antigos de Salvador, posso afirmar que nossa ação de luta e resistência vem, em um contragolpe de capoeira, na defesa, com esquivas e desdobramentos em rolê, pois é na transformação do movimento que mudamos nossas estratégias, visualizamos nas brechas a força do nosso corpo, sua prontidão para lidar em um situação conflituosa, e é chegada a hora de reivindicarmos por equidade racial que esteja nos espaços educativos e exale representatividade e sentimento de pertença.

FIGURA 6. KARLA GEOVANNI, MESTRE ARANHA.



Arquivo pessoal.

Eu estava no Pelourinho, quando encontrei com uma professora de dança que me perguntou se eu queria assistir a uma roda de capoeira angola, me explicou onde era, e fomos. Quando eu cheguei nessa roda, o salão estava cheio de pessoas assistindo e estavam na bateria: Mestre Aranha, Mestra Nani (a neta do mestre João Pequeno), Mestre Zoinho e Mestre Jurandir (filho do Mestre João Grande). Ao lado, numa linda cadeira de madeira artesanal, estava um senhor com quase 70 anos de idade; era o Mestre João Pequeno de Pastinha.

Era a primeira vez que tinha ido ao forte do Santo Antônio, para assistir à roda de capoeira angola. No cenário, todos/as os/as participantes com sapato, fardamento de diversos grupos e quantidade de instrumentos; havia pandeiro, caxixi, atabaque, reco-reco, três berimbaus - gunga, médio e viola -, com sons diferentes, mas, na harmonia, se complementavam. O canto passava alguma mensagem.

Lembro que, nesse dia, o Mestre Aranha cantava a seguinte Ladainha:

Sou filha da Cobra Verde  
 Neta da Cobra Coral  
 Quem quiser saber meu nome  
 Meu veneno é de matar  
 Valha me Deus nossa Senhora  
 Mãe do pai o criador  
 Nossa senhora me ajude  
 Nosso senhor me ajudou camaradinha...  
 (Domínio público)

Algo daquele momento que para mim parecia mais ritual mexeu bastante comigo, e no dia seguinte, já iniciava as aulas com Mestre Aranha, tornando-me integrante do grupo Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA). Para essa pesquisa, entrevistei Mestre Aranha, e ele me conta:

*Sou Isaac Damasceno da Silva, vim do interior da Bahia, Município Coração de Maria, de lá, já ouvia falar da capoeira, porém somente na escola tomei conhecimento através dos colegas e bem no dia que fui assistir estavam cantando o corrido “Tabaréu que vem do sertão que vende quiabo maxixe e limão” achei que estavam se referindo a mim, porque sou do interior e fiquei envergonhado, até pensei em ir embora. Mas, continuei até o final da roda e foi bom porque fui apresentado ao Mestre João Pequeno (Mestre Aranha, Comunicação oral, 2022)*

Ele diz que o mestre João Pequeno perguntou por que ele queria fazer capoeira e, por não ter conhecimento, ele achava que era só para brigar, então, respondeu: “*Quería ser valentão*”. Daí o Mestre João lhe explicou que a capoeira não era para isso: “*A violência está na pessoa, e não na capoeira*”, e reforça, dizendo que já houve uma época em que aconteciam momentos de agressão, na roda, mas que ele não permitia esse tipo de atitude. E o mestre João Pequeno falou para ele:

*A capoeira é uma profissão, uma arte, é cultura. Eu sou pedreiro de profissão, mas eu não subo mais em prédio não, com a capoeira eu viajo para outros países, ganho meu dinheiro e finalizou dizendo para ele abandonar esse pensamento pois a violência não faz parte da capoeira. (Mestre Aranha, Comunicação Oral, 2022)*

Em seguida, perguntou se ele trabalhava, quando respondeu que não, que somente estudava. Ele ficou apreensivo e João questionou-o: “como ele iria pagar a mensalidade da academia?”, ele respondeu ao Mestre: “eu vivo do que teço”, ou seja, ele empalhava cadeira junto com irmão e, quando conseguia vender, ganhava um dinheiro. Então, o mestre constata: “Ah! quem vive do que tece é aranha. Vou te chamar assim!”.

É preciso dizer que o Mestre João Pequeno de Pastinha é uma referência na capoeira Angola, principalmente em Salvador, por ter estado à frente na luta e ocupação do espaço do Forte Santo Antônio que, em seguida, veio a se chamar Forte da Capoeira já recebeu dois títulos de doutor honoris causa e foi nomeado, pelo Mestre Pastinha, como seu sucessor, aquele que daria continuidade ao seu trabalho; ambos se tornaram referência mundial,

deixaram seu legado de luta, resistência, que está sistematizado e registrado, nos trabalhos dos seus discípulos e no corpo de quem pratica a Capoeira Angola.

Dentro do Forte da capoeira, localizado no bairro Santo Antônio, há grupo CECA e outros grupo de capoeira angola e regional, lugar que também ocorria, na década de 80, os ensaios do Bloco Afro Ilê Aiyê<sup>28</sup>. Passado muitos anos, este passou por uma reforma, e hoje é tomado pelo Patrimônio Histórico e Artístico. Durante esse período de reforma do Forte, os grupos que ocupavam esse espaço foram transferidos para o Forte do Barbalho, ambos os Fortes conhecidos por terem sido centro de tortura de presos políticos na ditadura militar <sup>29</sup> . Hoje, são espaços culturais, ocupados por grande profissionais que realizam eventos artísticos, produção cenográfica e a sede de um dos maiores acervos de figurino do norte/nordeste<sup>30</sup>.

O Mestre Aranha permanece até hoje no Forte do Barbalho e criou seu grupo, Tribo de Angola, o nome do grupo foi elaborado junto com seus alunos/as, inicialmente, pensava em colocar nomes africanos, porém, achou difícil de pronunciar pois estavam em *Yoruba*, então, para homenagear todas as pessoas negras em diáspora denominou seu grupo de Tribo de Angola.

Com o Mestre Aranha, seja no seu grupo Tribo de Angola ou no CECA, tenho aprendido a técnica deixada através dos ensinamentos dos Mestres: Pastinha e João Pequeno. Este último eu tive a sorte de conhecer; ele já estava numa idade avançada, não dava mais aulas, mas acompanhava seus discípulos, enquanto estes davam aulas, observava com dificuldades e limitações e participava de algumas rodas, a presença deste era motivo de expectativa e alegria para todos, a roda exalava outra energia vital, ase.

Como aluna, ouvi muitos “causos”, fatos e acontecimentos dentro e fora da capoeira, desde a trajetória de mestres em diferentes estados do Brasil, rompimento de grupos, história de vida, participação de homens e conquista de espaços e atuação das mulheres, desdobramentos de grupo da capoeira

---

<sup>28</sup> Bloco Afro Ilê. Disponível em: <https://fb.watch/eIL9kDe3dp/>. Acesso em: 18/06/2022.

<sup>29</sup> Disponível em: [Forte do Barbalho foi o principal centro de tortura na Bahia | A TARDE](#). Acesso em: 31/03/23.

<sup>30</sup> Acervo Boca de Brasa: Disponível em: [Centro Técnico do TCA | ACERVO DE FIGURINO \(centrotecnicotca.blog.br\)](#). Acesso em: 16/09/2022.

tradicional a criação do movimento de capoeira contemporâneo, pois incluem, ambas as técnicas; Angola e tradicional e lutas marciais.

Sintetizo dizendo que acompanho as atividades do Mestre Aranha, e pensar quanto está n Forte carrega sentido metafórico, é preciso ser forte para continuar na capoeira, antes e agora, na contemporaneidade, para que crianças e jovens tenham acesso a uma parte da cultura afro-brasileira.

A proporção que a capoeira alcançou hoje a torna, por um lado, acessível, mas se perde na manutenção dos valores, símbolos e significados, também pela falta de incentivo público para manutenção dos espaços e apoio aos mestres/as.

A técnica da capoeira exige um estado de corpo com força e muita potência nos movimentos, além dos aprendizados da confecção dos instrumentos, sua técnica exige repetição de alguns golpes e contra golpes, isso contribui para dar qualidade a movimentação, ganhar autoconfiança para aplicá-los quando necessário, tendo também cuidado com o corpo do outro no momento da roda. Além dos aprendizados corporal, vem a técnica musical, aprende -se a fazer o instrumento, armá-lo, saber os toques dos três berimbaus: Gunga, médio, viola, o ritmo do pandeiro e atabaques, o som da madeira do reco-reco, e som metálico do agogô, essa harmonia varia de grupo em grupo, pois são fundamentos comuns, entretanto, organizados de modos diferentes por cada mestre/a desde a formação da bateria bem como na ordem de tocar e iniciar a roda da capoeira.

Conforme mencionei, faço parte do grupo CECA e do grupo Tribo de Angola. Como, na minha trajetória, decidi por duas ocupações que são desamparadas pelo poder público e pouco rentáveis, Dança e Capoeira, algumas vezes estava mais na dança, outras no espaço da capoeira, junto com os mestres/as. Parafraseando o líder quilombola Antônio Bispo dos Santos (2018), “nossa trajetória nos move e a ancestralidade nos guia”; hoje, consigo conciliar as duas áreas e através destas linguagens culturais me sinto guiada, são referências para seguir no projeto de manutenção e valorização dos saberes deixados por nossos ancestrais, em prol de uma negritude positivada. Assim, tento alinhar a Dança com capoeira e vice versa, na construção de práticas artístico-pedagógicas para todas as idades, na produção de textos científicos, na participação em eventos, nas atividades das duas academias,

nos movimentos de luta, no cuidado e respeito aos mestre/as, na manutenção dos nossos saberes afro ancestral, no meu corpo, na relação com o outro durante o jogo, da roda da capoeira para a roda da vida.

## 2.2. Augusto Omolu

FIGURA 7. MESTRE AUGUSTO OMOLU, NO ODIN THEATHER



Foto disponível na revista Telejornal.

Um amigo que há pouco tinha conhecido no espaço criativo Olodum me perguntou se eu queria assistir ao ensaio da Quadrilha Junina Terra Viva. Nesse dia estávamos no Pelourinho e andamos até o bairro da Caixa d'Água, já era noite e o ensaio desta quadrilha estava começando.

O professor Augusto José da Purificação Conceição, conhecido como Augusto Omolu, era o coreógrafo e de imediato, nos convidou para entrar pegar uma posição no espaço e já estávamos eu e meu amigo ensaiando alguns passos da quadrilha. Como os ensaios eram à noite, nem eu e nem ele, conseguimos dar continuidade e participar da apresentação da quadrilha para os festivais juninos.

Passados alguns dias soube que aquele professor não se encontrava na cidade, pois ele morava um período na Dinamarca e outro no Brasil, sendo o único brasileiro a integrar o elenco da Odin Theatre, companhia dinamarquesa, fundada em 1964 pelo diretor italiano Eugenio Barba, referência nos estudos sobre antropologia Teatral.

Sobre sua vivência na antropologia teatral, sua religiosidade e formação profissional, ressalto, Patrice Pavis, no seu livro *O teatro no cruzamento das culturas*, no capítulo: *para uma teoria de cultura e encenação*, diz:

...É na encruzilhada dos caminhos que se cruzam, das tradições e práticas artísticas, que podemos perceber a hibridização distinta das culturas, bem como se reencontrarão os tortuosos caminhos da antropologia, da sociologia e das práticas artísticas” (PAVIS, 2008, p.06).

O autor nos chama para refletir sobre interculturalidade, mestiçagem e a sobreposição que pode ocorrer de uma cultura sobre outra. Ainda que em alguns momentos o Augusto trouxesse elemento da Antropologia Teatral na preparação dos bailarinos; em outra parte da aula compartilha do seu trabalho autoral, construído ao longo de anos, e para isso, elaborou uma formação anual, o seminário de Dramaturgia dos Orixás, fortalecendo aquilombamento com sentimento de pertença nas religiões de matrizes africana e afirmação da negritude no corpo de cada bailarino que participava das suas aulas. Ele ensinava as técnicas de dança, de teatro e danças dos orixás, na companhia de um *Ogan*, percussionista, *chamado Ori*, um senhor, alto negro que ensinava vários cânticos em *yorubá* e traduzia-os, ambos orientavam nossas cabeças.

*Augusto Omolu foi convidado por Eugenio Barba para participar da ISTA, Escola Internacional de Antropologia Teatral, na sigla em inglês, e ainda a integrar o grupo de teatro dinamarquês Odin Teatret. Seu trabalho buscava o movimento do orixá como impulso para a criação e composição dramática. Um dos seus espetáculos mais conhecidos foi o Orô de Otelo (1994), trazendo movimentos corporais presentes nas danças de Ogum, Iemanjá, Iansã e Oxóssi. O artista apresentava, de maneira particular, as personagens de William Shakespeare. Iago ora era tomado pela força de Ogum, ora pela energia de Oxumarê; Otelo, às vezes caçador, às vezes guerreiro. Por meio de ações físicas e impulsionado pela energia e pelos mitos dos orixás, o Augusto Omulú desenvolveu sua prática artística que revelava a força ancestral. Ijo Alapini, portanto, é dança para Omolu, dança para Augusto Omolu – dança para os ancestrais. (SANTOS; SOUZA, 2016, p.216)*

Infelizmente para ele não houve tempo de tecer materialidades sobre a dramaturgia da dança dos orixás, porque a demanda da escrita é para poucos e em meios a muitas viagens para o exterior, Augusto Omolu estava envolvido como diretor artístico e coreógrafo do grupo anfitrião do Carnaval de *Nice* (França), desde 1991.

Como artista, viveu dimensões multiculturais; professor do Projeto Axé, projeto social de Salvador que, por sua vez, mantinha o projeto *Ire Ayo*, no

bairro da feira das Sete Portas. Esse bairro é conhecido popularmente como Favela Pela Porco<sup>31</sup>, “comunidade em Salvador que recebeu este nome por estar situada aos fundos da feira, onde eram descartadas as “pelancas dos porcos da feira”. O projeto Ire Ayo, segue com as atividades e, depois de um fato trágico, que ocorreu com a vida desse artista, o projeto hoje chama-se Casa Omolu<sup>32</sup>, e continua sendo conduzido por sua irmã e familiares.

Em 2013, o Mestre Augusto foi assassinado<sup>33</sup> brutalmente dentro da sua chácara, esse homicídio chocou bastante a classe artística e, no funeral, havia uma multidão prestando homenagem de despedida ao grande Mestre. Nesse período eu não morava em Salvador, era de manhazinha e vi a notícia pelas redes sociais. Assim como para todos, foi difícil acreditar, até ter a confirmação por telefone. Mais um homem negro era assassinado, um artista que teve sua vida interrompida deixando seu legado para inspirar força, luz e beleza para outros jovens negros e negras na área da dança, no teatro, na religiosidade do candomblé.

Certa vez me aproximei de Augusto e perguntei a ele por que na aula de dança ele se apresentava sempre como um professor com uma personalidade séria, um corpo/voz imponente e, na rua, estava com um corpo leve, brincalhão, sempre sorridente; queria saber como ele fazia isso? Como trazer essas nuances na prática dançante, e ele respondeu: Você precisa entender as qualidades de energia que cada orixá tem que saber usá-la de acordo com a situação”. Naquele período, aquilo me pareceu algo bem complexo; pensava que só entenderia isso se eu fizesse parte do candomblé e, passados alguns anos, tudo agora faz sentido, estar nesse estado de corpo com diferentes níveis de energia é reconhecer que a cosmopercepção africana parte da sua espiritualidade e, por isso, move nossa existência, nossas atitudes, nosso *Ori*, cabeça em Yorubá.

---

<sup>31</sup> Localidade da favela. Disponível em: [Pela Porco - Salvador \(wikimapia.org\)](https://wikimapia.org/12222222/Pela-Porco-Salvador). Acesso em: 26/05/2022.

<sup>32</sup> CAO. Disponível em: [Casa Augusto Omolu \(@casaomolu1222\) • Fotos e vídeos do Instagram](https://www.instagram.com/casaomolu1222/). Acesso em: 16/09/2022.

<sup>33</sup> Sobre o caso: Disponível em: [Multidão se despede de Augusto Omulú \(geledes.org.br\)](https://geledes.org.br/multidao-se-despede-de-augusto-omolu/). Acesso em: 26/05/2022.

Também no ano que ocorreu essa brutalidade, ele tinha sido convidado a retornar ao Balé Teatro Castro Alves (BTCA), para assumir a função de assessor artístico, e então passaria a montar os espetáculos da companhia, oportunidade de voltar de uma vez para o Brasil. Este bailarino negro com carreira bem eclética, excelente profissional, estava sistematizando sua metodologia de ensino, através dos seminários anuais denominados Dramaturgia da Dança dos Orixás, desenvolvidos por ele.

Nos exercícios iniciais dessa prática, ele aplicava a técnica dos níveis de energia utilizada no treinamento do ator, por Barba; em seguida, ouvíamos toques e cantos em Yorubá, pelo Percursionista *Ori*, e nos ensinava a dança de todos/as os/as orixás, com a propriedade que tinha para falar dessa cultura religiosa da qual fez parte desde a infância. Ele nos ensinava a qualidade, sentimentos, aprendíamos sobre energia de cada orixá, saudação, musicalidade, estética, contos que falavam sobre luta, derrota, pertencimento, enfrentamento político e, a partir daí, podíamos elaborar arquétipos e sentíamos vibrar no nosso corpo até chegarmos na montagem cênica, a última edição do seminário Dramaturgia da dança dos orixás, de 2011 <sup>34</sup> está registrada na plataforma Youtube, por fotos e na memória de quem acompanhou seus trabalhos.

Ter um mestre negro e multiartista como Augusto Omolu fez toda a diferença na minha carreira, sendo motivo de inspiração para mim. Primeiro posso afirmar que ele era um homem muito acessível, amoroso, carismático; era tanta beleza que irradiava para as outras pessoas, que parecia, de fato, uma biblioteca corporal. Suas aulas eram sempre com turmas lotadas e para as pessoas negras de Salvador o acesso à aula era gratuito. Várias pessoas de todas as partes do mundo queriam conhecê-lo de perto, estava sempre arrodado de muitas pessoas. Também era homem de poucas palavras, ou só falava quando achava necessário, muito observador, sorridente e sério, transpirava confiança e deixava a todos/as confiantes, fato que fortalecia muito nossa auto-estima, agora fica a lembrança em forma de agradecimento, como

---

<sup>34</sup> Vídeo resultado do seminário dramaturgia dos orixás: Disponível em: [https://youtu.be/s2JG99H\\_0TE](https://youtu.be/s2JG99H_0TE). Acesso em: 27/04/2022.

mostro na imagem a seguir, foto retirada no desfile do bloco Cortejo Afro<sup>35</sup>, carnaval de Salvador-Bahia.

Figura 8: Augusto Omolu; Arilma Soares



Bloco Cortejo Afro, carnaval de 2013.

Omolu, como era mais conhecido, por saber a dança desse Orixá, era ator, dançarino, coreógrafo, *Ogan*, pai, líder comunitário, mestre de dança, multiartista, com trabalho artístico singular e autônomo, protagonista com representatividade. É um corpo negritude que não está presente no currículo da educação básica, nem no ensino superior, assim como tantos outros corpos negros/as invisibilizados nos seus ofícios, na comunidade, nas ruas, sempre deixados em postos inferiores, silenciados nesta sociedade racista.

---

<sup>35</sup> Bloco cortejo afro. Disponível em: <https://www.instagram.com/cortejoafro/>. Acesso em: 29/04/2022.

### 2.3 Silvia Rita

FIGURA 9. MESTRA SILVIA RITA



Imagem. Acervo do Nacre.

*A dança sempre esteve comigo ainda que meus pais não me direcionassem para esse lugar eu já estava na área de artes. Eu sou especialista em desenho técnico: estudei topografia, desenho técnico, desenho arquitetônico, desenho mecânico e desenho publicitário; eu me formei em Mornografia no Colégio Central, que é a escrita do desenho arquitetônico, onde me encantei mais e com desenho mecânico (Silvia Rita, comunicação oral, 2022)*

A entrevista com a professora Silvia Rita foi feita em forma de conversa, não havia perguntas estruturadas e falamos sobre sua trajetória profissional. A entrevista abordou aspectos fundamentais desta pesquisa: falamos do início da dança Afro em Salvador, vimos a importância do Bloco Afro Muzenza<sup>36</sup> e Bloco Cortejo Afro<sup>37</sup> no fortalecimento da negritude, fomos conversado a respeito de sua formação em desenho técnico e de seu ingresso na Escola de Dança da UFBA como estudante e, em seguida, como professora do curso livre dessa mesma instituição.

Gostaria de começar falando da sua formação em Desenho Técnico, trazendo um suscinto recorte teórico de como o ensino voltado para a educação profissional, desencadeia no ensino da Arte/educação nas escolas.

No tocante ao ensino da Arte na escola, ela menciona que aprendeu a dança com professora de Educação Física. Era muito comum que profissionais dessa área ensinassem danças na escola, por tratar de áreas do

<sup>36</sup> Bloco Muzenza: Disponível em: <https://youtu.be/jcgnb8mGtSU>. Acesso em: 19/07/2022.

<sup>37</sup> Sobre o Bloco Afro. Disponível em: [Cortejo Afro - Bem-Vindo!](#). Acesso em: 19/07/2022.

corpo, movimento e rítmica; por conta disso, até pedagogos se sentiam à vontade para dar aula de Artes. No caso da professora ela descobriu aulas de dança inicialmente no ensino fundamental e, como já sabia desenhar, entrou na formação em Desenho Técnico. Ela conta que foi uma área muito promissora; no período havia este tipo de profissionalização, sendo uma área voltada para empregabilidade, comércio da indústria têxtil; logo ao término da sua formação já estava empregada, e era a única mulher.

*Eu me especializei com o desenho detalhista que é o desenho mecânico mais por ser mulher, eu sofri muito preconceito, a cheguei a passar num concurso em primeiro lugar para trabalhar com desenho mecânico numa empresa e nunca me esqueço que nunca fui chamada para trabalhar na minha área por ser a única mulher num setor só de mecânica cheio de homens eu como detalhista de desenho mecânico para conversar com eles que estavam mexendo na máquina. Eu ia mostrar para eles o detalhe daquela máquina através do desenho. Eu parei com o desenho mecânico e fui arquiteto onde trabalhei muitos anos como mornografista (Silvia Rita, comunicação oral, 2022)*

De acordo, com Ana Mae Barbosa<sup>38</sup>, anos atrás, a escola oferecia o curso de desenho geométrico e ensinava -se: desenho industrial, gráfico, decorativo para formar mão de obra para servir à indústria do ferro, têxtil, à construção de civil. Essa formação em design de produto e design de projeto, tinha “preocupação” com os negros que vieram ocupar o mercado de trabalho. Depois, surgem os modos de ensinar artes visuais: realismo, observacional, perspectivas, e surgem também modelos de escola: escola nova, progressista, construtivista, abstracionismo, modernismo, expressionismo. Nessa época também surgem os movimentos culturais.

Sobre desenho geométrico, a disciplina passa a se chamar educação artística, depois, artes visuais, e somente depois da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1970 e 1996, introduz-se o ensino da música e do teatro, especificando as linguagens artísticas, tornando-se Arte/educação e dando atenção ao aprendizado estético, cognitivo, social. Bem, até chegar nessa definição, muitos movimentos surgiram, assunto que veremos

---

<sup>38</sup> Ana Mae Barbosa. Disponível em: [Arte em Foco 2011: Arte e Educação - História do Ensino de Arte e do Desenho no Brasil - parte 1 - YouTube](#). Acesso em: 01/10/2022.

posteriormente. Voltando à conversa, ela me fala da sua trajetória da seguinte maneira:

*Então, a dança veio na escola eu não fazia educação física. Eu primeiro iniciei no teatro nunca me esqueço eu participei da peça o negrinho do pastoreio, aí depois eu fiz jazz, Balé, Dança Moderna e fui gostando da dança e fiquei sabendo que no SESC Nazaré tinha dança. Eu, já com dezoito anos trabalhava em escritório de arquitetura, e no meu segundo horário eu ia pro SESC para dançar e lá no SESC eu aprendi o neoclássico, a dança moderna misturada com a dança clássica com a professora Graça Sales e daí conheci o magnífico professor King, que dava aula lá. Ele me adorava, mas brigava comigo porque eu nunca fazia aula dele, e até me chamava e negra metida porque eu nunca fazia a aula dele. Aí eu expliquei para ele que eu amava a dança moderna e foi aí que eu comecei a ter uma noção, antes da universidade, que já havia uma improvisação (Silvia Rita, comunicação oral, 2022)*

No Serviço Social do Comércio (SESC), nesse espaço físico, de formação técnica e atividades artísticas, ela conhece o Mestre King, que já ensinava a dança afro, mas ela teve interesse na dança moderna.

*Por que a professora Graça Sales já me ensinava a criar, a improvisar fazíamos coreografias e dançávamos na colônia de férias do Sesc Piatã, algumas apresentações temáticas com música relacionadas amigos, empresas e sempre tinha espetáculos e locais para apresentar (Silvia Rita, comunicação oral, 2022)*

Quando conheci a Mestre Silvia Rita, ela dava aula na Praça do Reggae, um antigo espaço aberto de música Afro Jamaicana, em Salvador, onde também ocorriam os ensaios do Bloco Afro Muzenza;<sup>39</sup> além disso, ela já era coordenadora do curso livre de dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), curso preparatório para ingressar na academia. E segue apresentando outros profissionais e momentos históricos da Dança e música em Salvador.

*Também antes da academia, eu dancei com a professora Emília Biancardi <sup>40</sup> fizemos uma coreografia chamada GONGOLÊ com 8 mulheres que dançavam com instrumentos músicas no corpo e com o busto nu, que foi apresentado em Minas Gerais em Congresso (Silvia Rita, comunicação oral, 2022)*

<sup>39</sup> Sobre o bloco. Disponível em: [bloco afro muzenza - Bing video](#). Acesso em: 01/10/2022.

<sup>40</sup>Sobre Emília Biancardi etnomusicologia, professora, compositora, escritora, colecionadora e pesquisadora da música afro brasileira, é especialista nas manifestações tradicionais da Bahia.

*Em 1984, eu ingresso na Escola de Dança da UFBA, ainda prestei o vestibular para arquitetura, não passei, aí no ano seguinte, eu passei! e no quarto semestre na escola a professora Teresa Cristina Cabral Gioliotti<sup>41</sup>, infelizmente, ela ceifou sua vida por um processo pessoal, mas ela teve uma importância na minha vida me orientou para formar uma turma de dança afro na escola, então, naquela época, a escola tinha algumas restrições com o negro (Silvia Rita, comunicação oral, 2022)*

Segundo a Mestre Silvia Rita, as questões relacionadas à identidade negra não eram muito comentadas na sua família, comunidade ou grupos de amigos, justo por serem todos negros/as e por isso não sentia necessidade de participar dessas discussões e, diante das facetas do racismo, não sabia como se posicionar, até que ocorreu uma situação pontual, trazendo-a para refletir e até reagir, como conta a seguir:

*Na verdade, Arilma, quinze anos, dezesseis anos. Eu não tive o convívio com essa discussão de ser negra, de ser branca, de ser azul. No meu convívio não tinha isso, não tinha esse diálogo, na minha casa, no meu bairro que eu morei, na comunidade, não tinha isso. Meus pais eram negros, mas não tinha esse diálogo, não eram pessoas evoluída nesse sentido e dentro da universidade, eu digo, eu era ingênua, mas essa ingenuidade me levou a uma proteção que eu não tinha. Eu só fui ter uma noção disso quando eu sair de Salvador. (Silvia Rita, comunicação oral, 2022)*

E continua contando sua experiência:

*Notação da dança numa partitura, existia essa matéria na dança que ficou esquecida. Você a partitura da música na horizontal e na dança ela é vertical e aí eu e meus quatro colegas que podíamos ser jubilados fizemos quando eu soube quem era professora de Balé Mônica Gertrudes, que era aquela que desde o início da graduação me criticava pensei em desistir. Mas eu precisava concluir e logo nas primeiras aulas com ela veio a tona tudo que passei e entendi o que era racismo, a discriminação. Pois ela passou uma atividade que era assim fazer a partitura de uma coreografia de dança e como eu já desenhava eu sabia fazer na notação da dança você registra o movimento do corpo, por onde os braços*

---

<sup>41</sup> A tese de doutorado *A sílfide morena Teresa Cabral: dança moderna e apagamento histórico em Salvador* foi defendida em 26 de julho de 2013. Consiste num estudo da trajetória, processos criativos e coreográficos, bem como da formação e oferta da dança moderna em Salvador, a partir de seu desenvolvimento na década de 1970. Privilegiou a análise da experiência de Teresa Cabral (1948-2008). O contexto da análise abarca mais especificamente o Studio de Dança e o Grupo Studio. Como parte significativa de sua existência profissional, soma-se o extenso percurso na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como aluna, docente e dançarina do Grupo de Dança Contemporânea. (VILARONGA, 2013, p.01)

*passam, as posições dos pés e ela ia ensinando como escrever com simbolozinho com setas grossas, finas, bolinha com bolinha vazia, preenchida ou pela metade e assim você faz toda a finalização da dança e você consegue ler essa coreografia. (Silvia Rita, comunicação oral, 2022)*

Perguntei quando ela se aproximou da dança afro, e ela respondeu:

*foi com o Clyde Morgan, quando ele veio para o brasil e a dança dos orixás foi com o m. conga. por que precisamos diferenciar por que a dança dos orixás é uma dança autoral, é uma dança litúrgica é uma dança que veio trazida por esses orixás, uma dança de matriz africana que tem esse cunho religioso, do templo lá do candomblé e quando eu tô falando de dança afro eu tô falando de uma linguagem corporal que está sendo estruturada e reestruturada no brasil, assim, como tem a dança afro cubana, a Dança Afro venezuelana, Dança Afro colombiana, haitiano (Silvia Rita, comunicação oral, 2022).*

O relato grifado acima torna-se um registro muito potente para dança afrodiaspórica e passa a organizar está em “Afroginástica, uma mistura de dança, ritmo e ginástica”.

*Eu fui fundamentando a organização da minha prática em dança afro através da cinesiologia, está, me deu suporte básico para eu criar minhas sequências de dança que hoje eu chamo de treinamento corporal para Dança Afro-brasileira trabalhada junto com os tambores (Silvia Rita, comunicação oral, 2022)*

E continua...

*Pensei muito numa dança afro que fosse acessível para todos e denominei de Afroginástica: dança, ritmo e ginástica, a qual desenvolvi em distintos espaços, bairros. (Silvia Rita, comunicação oral, 2022)*

Na sua aula, diante de todo o conhecimento da Mestra, a dança afro parte da investigação na consciência corporal.

*É a consciência corpórea embalada no ritmo, pois assim intentava despertar o intelecto corporal para trabalhar o movimento, ou seja, é pensar na consciência do corpo, desde a região plantar, no tornozelo, no joelho, da região coxa-femoral, consciência da postura da coluna e pensar nessa como centro e extremidade. e você entender as direções, a lateralidade, o deslocamento centro e bordas, direita, esquerda, fundo, frente e daí você sai pra dançar no espaço com a força do som do tambor (Silvia Rita, comunicação oral, 2022)*

FIGURA 10 . DANÇARINAS GRUPO NACRE



Imagem. Acervo do Nacre.

*No cortejo afro, a ala das senhoras, do grupo que formamos no Nacre<sup>42</sup>, foi um período de descoberta para saber como lidar com esse corpo envelhecido como falar da Dança Afro para elas que, em sua maioria eram evangélicas. Então, quando recebi o convite do dono e estilista do Bloco Afro, Alberto Pitta. Então, conversamos sobre o que seria essa ala, todas as idosas na frente do bloco, iria representar ancestralidade e por isso estava na comissão de frente. Foram 16 anos. E o último do desfile delas foi em 2019, pois, ocorreu que uma das participantes que estava toda pronta para desfilar veio a falecer e então enquanto grupo resolvemos não desfilar mais. Mas ainda somos um grupo sediado aqui na FUNCEB, nessa sala de dança, no antigo liceu de Artes e ofício que homenageia o Mestre King. Com pandemia eu voltei a mexer com artesanato; sei fazer bolsas, colares, pochetes, brinco, máscara e ensino a elas e algumas vezes fazemos feiras, na rede empreendedora da terceira idade e gerações<sup>43</sup> (Silvia Rita, comunicação oral, 2022)*

Finalizo a apresentação da Mestre Silvia Rita, tendo em vista que compartilho partes de uma entrevista muito rica de informação e detalhes na história dança afro e da Arte/educação e que deságua na apresentação do próximo Mestre.

<sup>42</sup> Disponível em: [NACRE - Núcleo de Arte e Cultura Rumpilé do Engenho | Facebook](#). Acesso: 05/03/2022.

<sup>43</sup> Disponível em: [Rede Empreendedora Terceira Idade e Gerações | Facebook](#). Acesso em: 05/03/2022.

## 2.4 Mestre King

FIGURA 11. MESTRE KING



Imagem. Alberto Bugary

FIGURA 12. DANÇA AFRO NA PRAÇA



Imagem Alberto Bugary

Raimundo Bispo dos Santos, esse é Mestre King. Na foto acima está numa praça dando aula aberta, movimento social, idealizado por ele, acontecia anualmente, no dia 31 de dezembro, o que se tornava um ponto de encontro para colegas da dança e outros mestres/as da dança afro em Salvador.

Mestre King, no final dos anos 1960, integrou, como cantor e capoeirista, inúmeros grupos folclóricos em Salvador, como o Grupo Viva Bahia, criado pela etnomusicóloga Emília Biancardi (1932), musicista referência no contexto da dança em Salvador. Em 1972, ingressa na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo um dos primeiro homem e negro a cursar dança numa universidade. No curso, trabalha com o bailarino norte-

americano Clyde Morgan, formando-se em 1976. Destacado como professor e coreógrafo, passa a dar aulas e forma seu primeiro grupo Folclórico *Balú*.

Conheci o Mestre nas aulas que ele ministrava no SESC (Serviço Social do Comércio), bairro Nazaré em Salvador, duas vezes por semana, na parte da tarde, das 13 às 16 horas. Sua aula começava com um alongamento e exercícios focados na flexibilidade, alinhamento corporal, elasticidade, postura, condicionamento físico e prontidão, aquecimentos para a técnica da dança moderna que vinha na sequência,

Na segunda parte da aula, era uma mistura de algumas técnicas da dança moderna, de Martha Graham e José Limon, somada ao balé clássico, técnica que ele aprendeu na Universidade de Dança (UFBA), e lhe interessou pesquisar, aprofundar e criar montagens cênicas; em seguida conheceu as religiões de matrizes africanas, que passam a ser fonte de pesquisa, investigações pessoais e voltadas para a encenação. Sempre havia muitos tambores na sua aula, seus filhos gêmeos tocavam juntos com outros e havia muitos instrumentos musicais.

Aí eu tinha um professor, tinha até um livro pequenininho que deve estar por aí, o Rolf Gelewski, que dava aula de Laban e de formas do corpo, que hoje a metodologia de forma é totalmente diferente, tinha filosofia da dança. Aí eu comecei a estudar dança. Estudei Marta Graham, Merce Cunningham, estudei balé clássico até o segundo estágio. (...) Aí comecei a pesquisar, pesquisar, e eu vi a postura, a movimentação, a coisa dos orixás. Aí digo: Olha eu vou aplicar isso na forma, no estudo de forma. Aí tinha uma professora de forma grandona, a mulher era tão grande que era chamada de Cristinão. Aí eu fazia a prova. A mulher olhava assim: -Seu Raimundo? – Pois não? - Sua vez. (realiza movimento e pausas com o corpo) Aí levou um cinco minuto e eu parado no meio da sala lá. - O senhor pode me dizer onde o senhor aprendeu isso? Essas formas tão fortes? Parece que tem alguém presente ali com você. - São formas dos orixás. - Ah você é de macumba? -- Não, eu ando por dentro do candomblé pesquisando. “- Boa fonte, continue pesquisando”. (SANTOS, 2017, p. 28)

O Rolf Gelewski, citado pelo Mestre King, foi um dos nomes responsáveis pela organização do ensino superior em Dança no Brasil, entre 1954 e 1956, quando também foram criadas as escolas de Teatro, Música.

O perfil de ensino da Escola de Dança da Universidade da Bahia no período Gelewski, embora reconhecido por práticas e estudos de Dança Contemporânea, não esconde os traços de Dança Expressionistas visíveis pela disciplina, rigor estético e engajamento

pela arte da dança e sua difusão no meio cultural. Alinhada nestes parâmetros, a Escola de Dança não se limitou ao aprendizado em sala de aula, mas foi além dessa fronteira, criando no cenário local, principalmente no meio universitário. (PINHEIRO, 1994, p. 66).

Com o mestre aprendi a técnica do solfejo musical, ou seja, ele entoava algumas notas musicais junto com gestos, dando som e ritmo e os músicos reproduziam tocando no tambor ou marcava com o agogô, o tempo e o ritmo daquela célula coreográfica.

Após algum período fazendo essa aula com o Mestre tive a informação de que ele também dava aulas aos sábados na FUNCEB e que tinha Companhia de show folclórico no SESC-Pelourinho, realizava apresentações particulares, a Passos Cia de dança, e o grupo Gênese, do qual participei de algumas apresentações dentro e fora de Salvador.

Na dissertação de Marilza Oliveira, "Ossain como poética para uma Dança Afro-brasileira", a autora homenageia seu mestre e compartilha um pouco dessa vivência.

Em 1977, criou o grupo de dança Gênese e, em 1988, especializou-se em Coreografia na mesma Escola. Foi na Faculdade que seu interesse em estudar a dança dos orixás se aprofundou, motivando-lhe a frequentar por mais de um ano diferentes terreiros de candomblé. Chegou a ser chamado de "fura-roncô", por invadir os segredos da religião com seus constantes questionamentos, inclusive sendo tachado, na Escola de Dança, por conta do compromisso com a sua pesquisa, de macumbeiro (SILVA, 2016, p. 28)

Mestre King teve vários grupos de dança: Balú, Grupo Gênese, Cia passos de Dança, Grupo folclórico do SESC, muitos artistas renomados já passaram por sua aula, dentre eles o mestre Augusto Omolu, deixando vários discípulos saudosos; com mais de quarenta anos trabalhando na formação de dançarinos, destaca-se como pesquisador e coreógrafo da dança afro-moderna.

Foi conhecido também como primeiro homem negro a ingressar no curso da Escola de Dança da UFBA e circular nos espaços de poder e produção da Dança nesse período. Compartilhei algumas das pesquisas realizada pelos alunos/as do Mestre, além disso, há uma sala que homenageia o Mestre dentro da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), e no dia

12 de outubro, que é dia do aniversário do mestre, se comemora, em Salvador, o Dia da Dança Afro.

Passou a investigar melhor organizando a dança moderna com a dança afro dos orixás, e assim traz, para suas aulas, elementos do samba reggae, candomblé e capoeira.

Movimentos grandes e firmes, energia e um som contagiante marcam o universo de uma dança que surgiu na década de 70 na cidade de Salvador, resultado de uma mistura entre a dança contemporânea e a dança dos orixás. A Dança Afro-brasileira traz consigo um apanhado de técnicas e de movimentos que desafiam a estética do balé dizem que o seu estilo rigoroso os ajudou a vencer os desafios encontrados no mundo da dança. Tanto nas entrevistas com os alunos, como nos encontros com King, fica clara a ideia da dança como um veículo, também de ascensão socioeconômica. O Mestre atenta várias vezes para a importância do seu trabalho na vida daquelas crianças e adolescentes, que antes de começarem a dançar tinha uma perspectiva de vida extremamente limitada. Esse traço do trabalho de King fica claro no relato de dois entrevistados (SANTOS, 2017. p.11)

Conforme relatos, o movimento do samba reggae, musicalidade presente nos Blocos Afro de Salvador, corrobora a expressão artística e surgem movimentos de rua, criando dança coletivas ao som da percussão, em Salvador, são conhecidos como dança afro-brasileira; esses espaços tornam-se potentes na expressão cultural negra, focando na musicalidade, estética, como ação política de valorização de dançantes, formação de passos criados no coletivo.

FIGURA 13. AULA HOMENAGEM AO MESTRE KING



Arquivo Pessoal. Dança Afro na praça

Essa foto registra minha participação na primeira aula em homenagem ao Mestre, desta vez sem a presença dele, evento organizado por seu filho, e nós, alunos/as que acompanham, há anos, esse movimento e que já ocorreu em diferentes praça de Salvador. Quero finalizar destacando a potência desta ação pois demarca espaço de afirmação, aquilombagem que reúne corpos diferentes, diversos na sua cultura e orquestrada por vários músicos, percussionistas com seus instrumentos, acontecimento anual, que segue em atividade, um território afetivo de encontro artístico-cultural e afirmação da negritude na cidade de salvador.

## 2.5 Marlene Silva

FIGURA 14. MESTRA MARLENE SILVA



Foto: Pablo Bernardo

Conheci a professora Marlene Silva em 2005, quando morei em Belo Horizonte. Nesse período, tranquei o curso de licenciatura em Dança e passei um ano estudando a dança contemporânea nessa cidade. Estando no lugar, conheci alguns movimentos artísticos e culturais, além de grandes nomes das Artes da cena no Brasil, dentre eles o Grupo Corpo<sup>44</sup>, Grupo Galpão<sup>45</sup>, Centro

<sup>44</sup> Grupo Corpo. Disponível em: [Grupo Corpo](#). Acesso em 19/09/2022.

<sup>45</sup> Galpão. Disponível em: <https://www.grupogalpao.com.br/>. Acesso em: 19/09/2022.

de Dança Primeiro Ato<sup>46</sup> e o Balé Municipal da Fundação Clovis Salgado <sup>47</sup>, Seraquê Cia de Dança<sup>48</sup>.

Naquele período, percebi que todos estes grupos supracitados tinham patrocinadores de iniciativa pública ou privada; com isso, assisti a apresentações, fazia oficinas de dança, conheci espetáculos de dança de grupos nacionais e internacionais e referências da dança contemporânea, tais como Dudude Herrmann<sup>49</sup> e Rui Moreira<sup>50</sup>.

Porém, também não pude deixar de perceber que os grupos afros não dispunham do mesmo apoio. Assim conheci dois profissionais da Dança Afro, a Marlene Silva<sup>51</sup> e o Evandro Passos<sup>52</sup> ; este, já tinha sido aluno da Mestre e formou a Companhia de Dança Bataka<sup>53</sup>. Acompanhei os movimentos culturais dos grupos Congados de Minas, Capoeira Angola e Regional, todos localizados em bairro periférico de BH. Gostaria de pontuar que estes grupos, com foco na cultura afro-brasileira, não tinham apoio financeiro e patrocinadores para manter suas atividades, eram frequentados por negros/as que trabalhavam durante o dia e no turno da noite ou aos sábados participavam destas atividades. Nesse ponto caberia uma discussão sobre a racialização e a exclusão destes movimentos artístico-culturais nas pautas políticas públicas e privadas, invisibilizando-os.

Antes mesmo da sua inserção na área de Dança, a Marlene tinha uma grande experiência com música, sendo convidada para fazer a preparação corporal do filme Xica da Silva, do diretor Cacá Diegues e, novamente em 1973, foi convidada para coreografar outro filme. Esse trabalho a projetou internacionalmente. Outra atuação com a dança afro foi a preparação corporal

---

<sup>46</sup> A história do Primeiro Ato Centro de Dança - Blog Primeiro Ato

<sup>47</sup> Palácio das Artes | FCS - Fundação Clóvis Salgado.

<sup>48</sup> Será Cia. de Dança . Disponível em: <https://seraqdancecompany.blogspot.com>. Acesso em: 19/09/2022.

<sup>49</sup> SPCD. Disponível em: Dudude Herrmann - SPCD. Acesso em: 19/09/2022.

<sup>50</sup> Rui Moreira -Disponível em: Wikidança, Acesso em: 19/09/2022.

<sup>51</sup> Sobre Marlene Silva. [Disponível em: Marlene Silva, 80 anos de dança, luta e resistência. - YouTube](#). Acesso em: 15/04/2021.

<sup>52</sup> Evandro Passos | (wordpress.com)

<sup>53</sup> Dança Afro: um panorama - Companhia de dança Afro Bataka: ações artísticas, socioculturais e políticas (1library.org)

e montagem coreográfica do espetáculo *Marias, Marias*, do Grupo Corpo<sup>54</sup>, ao preparar, tecnicamente, os bailarinos para essa coreografia que teve como temática a cultura afro-brasileira.

Ainda no Brasil, ela tornou-se referência por ter feito parte da companhia Mercedes Baptista<sup>55</sup>, a pioneira da Dança Negra brasileira que por sua vez dançou com Katherine Duncan,<sup>56</sup> bailarina e antropóloga negra, norte-americana e esse encontro entre elas, Mercedes Baptista e Katherine, se dá no momento de efervescência das atividades políticas sociais e artísticas do Teatro Experimental do Negro, criado por Abdias do Nascimento, com o objetivo de projeção efetiva da produção de conhecimento de artistas negros/as no cenário artístico brasileiro. Nessa encruza, destacam-se quatro corpos negros/as que, por suas trajetórias atravessadas por acontecimentos históricos, tornam-se referência na contemporaneidade.

Com mais de 50 anos de carreira participou do Balé Folclórico Mercedes Baptista e recebeu diversos prêmios internacionais por suas aulas, palestras, espetáculos de dança e música no Brasil, América Latina, Estados Unidos e Europa. Seus projetos de popularização das danças negras brasileiras combinam sua formação como musicista, bailarina e terapeuta, e fizeram dela uma coreógrafa internacionalmente conhecida. Recebeu a Comenda do Mérito Artístico do Conselho Brasileiro de Dança e do Conselho Internacional de Dança. Ela fundou o Centro Cultural Danç'Art, onde desenvolve projetos para a popularização da cultura afro-brasileira e a criação de novas performances. Foi a primeira coreógrafa a difundir a chamada Dança Afro-brasileira na cidade de Belo Horizonte, atuando desde os anos 70 na capital mineira e multiplicando seus fazeres por gerações de artistas discípulos (XAVIER, 2011, p.121).

Em 1970, no Rio de Janeiro, Marlene inaugura academia de danças étnicas Mercedes Baptista, no bairro de Copacabana; nesse período, a cidade fervia de manifestações políticas e na organização do Movimento Negro Unificado para enfrentar racismo, através do engajamento e representatividade do povo negro. Manifestações políticas e sociais ecoavam para todo o Brasil, e artistas tiveram participação através do Cinema, Música, Literatura Negra,

---

<sup>54</sup> Espetáculo de Grupo Corpo. Disponível em: [Grupo Corpo - Maria Maria | 1976. Primeiro espetáculo do Grupo Corpo](#) - YouTube. Acesso em: 11/02/2022.

<sup>55</sup> Sobre Mercedes Baptista. Disponível em: [a primeira bailarina negra que dançou em um Teatro Municipal do Brasil - Escola Cia das Artes](#). Acesso em 15/04/2021.

<sup>56</sup> Pesquisadora das danças de origem africana em vários países, sobretudo na América do Sul e Caribe Disponível em: <https://www.oexplorador.com.br/katherine-dunham-lendaria-bailarina-chamada-de-matriarca-e-rainha-mae-da-danca-negra/>. Acesso em: 19/09/2022.

Teatro Negro e Danças Negras<sup>57</sup>; ao retornar para Belo Horizonte, também se torna influência na cena artística dessa cidade.

A vontade de tornar-me bailarino, despertada na juventude, em Diamantina, tomou, então, a forma de uma decisão: seria um profissional da Dança Afro. Passei a participar, como aluno, da Academia de Dança Afro Marlene Silva, recém inaugurada por essa coreógrafa em Belo Horizonte. Minha formação de bailarino integrava-se ao desenvolvimento como cidadão, o que me fazia valorizar, cada vez mais, a Dança Afro. Após um ano de dedicação, esforço e convívio, neste contexto, passei a integrar o corpo de baile da Companhia Marlene Silva. Essa experiência durou sete anos, com ensaios e apresentações em diversos locais do Estado de Minas Gerais (XAVIER, 2011, p.20)

E complementa:

Através das atividades culturais incentivadas pelo MNU, tive a oportunidade de entrar em contato com o trabalho artístico da bailarina Marlene Silva, em 1975, que abria o carnaval de Belo Horizonte, apresentando-se com o bailarino Orlando de Paula, na porta do Palácio das Artes, local até então símbolo da cultura branca hegemônica na cidade. Para mim, esse foi um momento de grande descoberta. A dança de Marlene Silva chegava aos meus olhos de forma sublime. Ao vê-la provava uma sensação de identidade, familiaridade e emoção. Aquela dança apontava um caminho profissional (XAVIER, 2011, p.121)

Na narrativa supracitada, o “caminho profissional” desse professor de dança é acionado; ao ver um corpo negro semelhante ao dele, cria identificação diante desta representatividade positivada, aspira perspectivas e, assim, realiza-se enquanto profissional das Artes da cena e pesquisador da cultura afro-brasileira.

A dança afro, desde sua chegada em Belo Horizonte com a bailarina Marlene Silva, reverencia as raízes da população negra mineira e congrega o que há de mais genuíno na cultura popular mineira. Os tambores que soam para os bailarinos afro saúdam a história de ontem e de hoje e prenunciam a alegria que está por vir. (XAVIER, 2011, p.121)

Nas minhas lembranças com a Mestre Marlene, me chamou muito atenção é que ela tocava; era a primeira vez que via uma mulher, uma senhora negra de estatura média, a idade avançada com muito vigor e potência vocal, tocando, dançando e coreografando. O registro a seguir parte da dissertação de um dos discípulos e coreógrafo da Companhia de Dança Afro Bataka.

---

<sup>57</sup>A Dança Negra de Mercedes Baptista e o gesto cênico. Pitágoras 500, Campinas, SP, v. 10, n.1, [18], p. 38 - 53, jan.- jul. 2020. TAVARES, R.S.J; MACHADO, C.F.

Sua técnica de Dança Afro era bem marcada o movimento com ritmo dos tambores, fazia uso dos tempos fortes e da polirritmia para os movimentos fragmentados, era uma aula coreografada, cada dia se aprendia uma parte dela, e na outra semana ela dava continuidade, acrescentando pequenas células de movimentos mudando, era recorrente o uso da região do tórax com a batida do tambor. A turma sempre cheia, todos ficavam muito atento a ela, se sentia bem, executavam com beleza sua aula, a importância dessa dança para sua corporeidade, e quase sempre eram as mesmas pessoas que participavam, outros, inclusive, já haviam dançado na companhia dela e por sua vez já tinha seu grupo de dança, a exemplo o professor Evandro Passos Xavier, mais conhecido como Evandro Passos, apresenta relatos dessa vivência na sua dissertação: *Companhia de Dança Afro Bataka: ações artísticas, socioculturais e políticas*. (XAVIER, 2011, p.16)

A potência da dança afro para o artista negro e os caminhos que podem ser trilhados enquanto campo profissional são uma descoberta registrada no documentário sobre a sua carreira: *“Marlene Silva, 80 anos de dança, luta e resistência”*<sup>58</sup>

O trabalho desta coreógrafa na cidade consolidou-se em um momento em que novas linguagens e códigos manifestavam-se e professavam-se em consonância com a emergência de novos valores no ideário da população negra, graças ao Movimento Negro Unificado. Marlene chega a Belo Horizonte no período em que a população negra se mobilizava em termos de ações afirmativas as mais variadas: a adoção do penteado afro, a produção de audiovisuais, jornais e panfletos, a difusão de informações em feiras, Sambas e locais públicos de dança e de encontro culturais, nos quais a negritude estava presente (XAVIER, 2011, p.57)

O fato é que as danças negras brasileiras são uma espécie de “guarda-chuva” que abrange diversos estilos de dança. Em cada estado brasileiro, no qual foram criadas e recriadas, essas danças receberam nomes que remetem à sua genealogia e manutenção, criando uma tradição cultural, tal qual um acervo vivo, que conhecemos hoje como danças afro-brasileiras (TAVARES; MACHADO, 2020, p.40)

O “guarda-chuva de estilos”, como metáfora, também acolhe o “corpo limiar” (SILVA, p. 2012), da pesquisadora Renata Lima Silva quando, no corpo, ressoa a encruzilhada de saberes que podem ser ressignificados a cada corpo que vivencia essa experiência; o que ocorre nas manifestações artístico-culturais, como se refere Leda Maria Martins, está inscrito no nosso corpo.

Evandro Passos conta que, nos anos 1980, Marlene montou sua própria escola de dança, no Bairro Santo Antônio, e um de seus espetáculos, Raízes

---

<sup>58</sup> Sobre Marlene Silva: Disponível em: <https://youtu.be/xEgzW1XL1dE>. Acesso em: 20/05/2022.

da Nossa Terra, fez história em BH, mas ela e seu trabalho foram alvo de racismo na capital mineira. (2010, p.51) Seus trabalhos, com ênfase na africanidade e com influência afrodiaspórica foram vistos como provocadores, na época:

Uma gestualidade peculiar que explora o conjunto relacional entre expressão, coordenação e ritmo: a partir da soltura de quadril e ombros, da malícia e do gingado afro-brasileiro. No imaginário de determinados professores de dança, nos anos 1970, no Brasil, o preconceito a respeito do corpo negro estava arraigado (XAVIER, 2011, p.121).

Dessa maneira, vemos que o corpo negro sofre preconceito na sua existência e por isso não encontra incentivos de nenhuma ordem, sendo necessário criar políticas públicas estaduais culturais e educacionais, outrora reclamadas por Abdias do Nascimento; há necessidade de um espaço, para sistematizar nossos saberes autênticos e pluridiversos.

Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses da população negra e de sua respectiva visão de futuro. Esta se apresenta como a tarefa da sua atual geração afro-brasileira: edificar a ciência histórico-humanista do quilombismo (NASCIMENTO, 2019, p. 289)

Considerarei o espaço das aulas da professora Marlene Silva como quilombo dançante, pois reunia muita gente preta, entre dançarinos e percussionistas, de enorme expressão corporal, espaço que impulsionava o brilho, força, subjetividades e corporeidade.

## 2.6 Nadir Nóbrega

FIGURA 15. NADIR NÓBREGA



Cena do Filme Otália da Bahia.

*Bom, eu me chamo Nadir Nóbrega Oliveira, sou dançarina, coreógrafa, sou pesquisadora de corpo e gênero e educação étnica racial e artes. Eu sou oriunda da cidade baixa de Salvador, especificamente, do bairro do Uruguai; para quem não sabe, não é país! É um bairro de pessoas de classe média baixa e de pessoas em estado de pobreza, e que eu morei do meu nascimento aos meus dez anos de idade e, depois disso, a minha avó comprou um terreno lá nos alagados, no final da rua de 6 janeiro e dos onze anos até a minha vida adulta eu morei lá (Nadir Nóbrega Oliveira, comunicação oral, 2021)*

Na foto acima, Nadir Nóbrega estava participando da cena do filme: Otália da Bahia, dirigido pelo cineasta Marcel Camus, de 1977. Destaco essa foto para falar de uma mulher negra muito importante na cena artística e referência da dança afro em Salvador. Com uma carreira profissional e acadêmica inspiradora, Graduada em dança-UFBA, Mestra em Artes Cênicas UFBA, Doutora e Pós-doutora em Artes Cênicas UFBA, professora aposentada da Universidade Federal de Alagoas, onde também foi diretora do Museu Brandão de Antropologia e Folclore, da Universidade Federal de Alagoas.

Da sua trajetória acadêmica, sabemos que possui, três especializações: a primeira em 1981, em Metodologia do Ensino Superior (Faculdade de Educação da Bahia), a segunda obteve em 1997, Artes da Dança (UFBA) e em

2001, em *Desigualdades Raciais e Educação* (UFBA). Em seguida, no Mestrado em 2005, pelo programa de Artes Cênicas na UFBA, desenvolveu a pesquisa pautada no seu Mestre, Clyde Morgan, pesquisando as práticas em dança e a importância desta para o momento histórico da Escola de Dança da UFBA. Em 2009, ingressa no doutorado em Artes Cênicas, também na UFBA, e realizou a pesquisa sobre Blocos Afro de Salvador.

Publicou três livros: o primeiro, em 1992, *Dança Afro-sincretismo de movimento*, no qual sistematizou passos para a dança afro que desenvolvia em suas aulas em Salvador. Como resultado do mestrado, produz a obra *Agô Alafiju, Odara! a presença de Clyde Wesley Morgan na Escola de Dança da UFBA, de 1971 a 1978*, onde compartilha a sua vivência com este mestre norte-americano, após o processo de doutoramento, nos traz o livro *Sou negona, sim senhora! um olhar nas práticas espetaculares dos Blocos Afro Ilê Aiyê, Olodum, Malê Debalê e Bankoma no carnaval soteropolitano*, refletindo sobre suas vivências como participante destes Blocos Afros.

Suas publicações apontam a centralidade do corpo negro nas dimensões artística, histórica, política e social, a exemplo de “*O corpo e a dança negra no cenário artístico soteropolitano*” (2005), materialidades escritas para estudantes/pesquisadores, gestando ponto de inflexão entre dança, sociedade e negritude e questionamento sobre as políticas afirmativas, como vemos a seguir “*Por que não eu? Reflexões sobre a Dança Afro para a aplicação na Lei 11.645/2008*” (2016). E, no tocante à gestualidade e estética negra, ela apresenta esses dois artigos: “*Tentando definir a estética negra em dança*” (2017) e “*Deusa do Ébano: o gestual herdado das danças afro-brasileiras*” (2005). Vemos, em cada texto, a história de luta, afirmação, resistência no corpo/voz de uma mulher negra, suas referências, sua ética e estética para decodificar e sistematizar a Dança Afro, modos de aplicabilidade e criação artística, compartilho dessa reflexão do filósofo Eduardo Oliveira, sobre Dança Afro, em seu livro *Filosofia da Ancestralidade*:

Sabe-se que a dança é um conjunto organizado de movimentos ritmados do corpo acompanhado por música ou não, através dos elementos como forma, ritmo, espaço, tempo e força. Na dança, o artista (coreógrafo/bailarino) capta as realidades do mundo, através da sua capacidade de observação, análise e imaginação, bem como a partir das suas referências pessoais, condições culturais e de todas as impregnações que o cercam, tornando-se visualmente

contempláveis, graças às combinações dos movimentos corporais. (OLIVEIRA, 2005, p.03)

Nadir Nóbrega foi minha primeira Mestre na dança afro, no Projeto Viver com Arte, no espaço do teatro Miguel Santana, em 2000, projeto cultural gerido com apoio da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Em 2003, ela me convidou para dançar no Espetáculo ASÈ, sendo este o primeiro espetáculo de que participo, montado para ser encenado para teatro convencional, e estreamos no palco do Teatro Gregório de Mattos<sup>59</sup>, em Salvador.

FIGURA 16. ALINE SANTOS, NADIR NÓBREGA, ARILMA SOARES



Espetáculo Asé. Teatro Gregório de Mattos

O espetáculo abordou a história dos orixás e contou com participação de dançarinas idosas de outro projeto que ela desenvolvia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no qual oferecia aula de dança para mulheres idosas. A seguir, algumas imagens desse espetáculo de dança.

---

<sup>59</sup> Sobre o teatro. Disponível em: [Teatro Gregório de Mattos - Salvador da Bahia](#). Acesso em: 26/08/2022.

FIGURA 17. SOLOS NADIR NÓBREGA E ARILMA SOARES



Imagem. Arquivo pessoal.

Em 2007, nos reencontramos, quando ela fez o seu estágio de docência na UFBA, e me presenteou com um livro do Raul Lody (2002), *Cabelos de axé*, que traz documentos sobre as tranças nagô, informando sua origem, significados, símbolos que revelam estado civil, classe social, família e o design final do penteado podia servir de rotas de fuga. Há uma passagem nesse livro em que o autor diz: “Cabelo tem peso, cheiro, textura, cor, densidade, brilho e força”, deixando rastros e movimento; juntas, ensaiamos a possibilidade de montar outro espetáculo e construímos laços de amizade e admiração.

Seus passos inspiram minha atuação artístico-pedagógica, pois Nadir também já foi professora da rede pública de ensino, parafraseando Ângela Davis “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”. Com isso, quero afirmar a importância da Mestre Nadir Nóbrega nessa pesquisa, ela tem uma narrativa muito potente, incisiva, divertida, empoderada, fala com conhecimento de causa, por que sabe que não podemos mais nos calar, sendo generosa com todos/as que a procura e isso reverbera e fortalece o trabalho de outras mulheres negra na dança afro.

Recentemente, foi homenageada no evento Mulheres da Dança na Câmara Municipal de Salvador, recebendo o título de liderança comunitária, junto a outras mulheres: Gisele Santos, Dona Nauzina e Ângela Dantas; nessa

noite de honrarias, foi emocionante reencontrar com Dona Nauzina, líder comunitária do subúrbio ferroviário de Salvador, espaço que conheci de perto, quando participei do projeto de extensão Ações Curriculares na Comunidade, (ACC-UFBA), citado em Confluências afropindorâmicas<sup>60</sup>.

Muito ainda precisa ser dito e escrito sobre esta Mestre de Dança, mas, nesta pesquisa, damos destaque a outro campo de atuação desta profissional e que talvez algumas pessoas não saibam. Nadir Nóbrega foi docente de Artes da rede pública do Município de Salvador, com 39 anos de atuação nas seguintes escolas: Escola Azevedo Fernandes; Escola do Sesi Ramiro Azevedo; Escola Reitor Miguel Calmon; Raul de Sá; Escola do Sesi Julieta Calmon; Escola Estadual Dirlene Matos de Mendonça. Convidei-a para fazer parte dessa pesquisa, na qual entrevistei seis professores negros e negras de Artes, inseridos em escolas públicas municipais e estaduais, com estudantes de distintas faixas etárias. A seguir, alguns trechos dessa entrevista.

*Foi em 1990 que presto meu primeiro concurso para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia para ser professora de Artes, e até 2010, quando eu presto concurso para Universidade Federal de Alagoas, e sendo professora do curso de licenciatura, ou seja, todo esse período trabalhei em instituições públicas e federais. Eu me aposentei com 39 anos de serviço na escola pública. (Nadir Nóbrega, comunicação oral, 2021)*

Sendo professora da rede pública, ao longo desse tempo, ela afirma: “Ensinar Arte dá trabalho e eu nunca corri de trabalho” referindo-se as problemáticas precariedade física, estruturais e operacional, além disso no período em que atuava, não havia material didático e redes de acesso como hoje. Um dos motivos que perpetua este estigma é ausência de política pública estadual que ofereça subsídios, assim o ensino permanece disfuncional, sem amparo político, tornando-se desafiador e desmotivador, tanto para docentes, mestres, familiares e estudantes.

---

<sup>60</sup> Sessão Especial em Homenagem às Mulheres na Dança, no Plenário Cosme de Farias, na Câmara de Vereadores de Salvador, pelo Vereador Sílvio Humberto. Disponível em: Homenagem a Mulheres na Dança será realizada em sessão especial proposta pelo vereador Sílvio Humberto na segunda (14) | PSB - Bahia (psb40bahia.com.br). Acesso em: 25/04/2022.

Arte na escola é vista como uma atividade secundária no currículo, e a instituição não contribui para que esteja em pé de igualdade no planejamento pedagógico, com as outras áreas, um reclamação que ressoa nas vozes de todos os professores de Artes, somos vistos como “tapar buraco” para cobrir a aula de algum profissional que tenha faltado e em turma outras. Outro fato recorrente é quando os estudantes são dispensados e não somos comunicados; ou quando nos solicita para enfeitar a escola nas datas comemorativas, a ausência de um espaço para aulas tinha que ser negociada com a quadra de esporte do professor de educação física e, por fim, ausência dos profissionais das outras linguagens: teatro, dança, artes visuais e música, tínhamos que ser polivalentes.

Isso tem sido pauta de grandes discussões, ao longo de anos, conforme rememora Nadir Nóbrega, ressalta:

*Quer ver uma coisa que acontece até hoje nas escolas, quando falta um professor na escola, o que eles pegam para fechar o buraco? Artes! Mas ninguém nunca me chamou para ensinar matemática, português ...e, com isso, o professor de arte é pau para toda obra, ou seja, se um aluno dizia que queria dançar pagode ou não tinha um bom comportamento na sala, diziam: “Vai para aula de artes!” -- Aí eu dizia: “eu aceito, mas você vai ter que pontuar essa aluna, pois ela realizou comigo um trabalho dançante” (Nadir Nóbrega Oliveira, comunicação oral, 2022)*

Diante de uma carga horária que já é reduzida, temos que transitar por quase todas as turmas da escola, então, como levar um trabalho artístico que demanda maior estado de atenção e sensibilização artística numa sala, quando há turmas de mais de trintas estudantes, apesar das circunstâncias, executamos e muito bem e, menciono, ainda, o processo de avaliação, não tem como ser igual as outras áreas de ensino.

Por sua vez, em se tratando de assuntos das relações étnico-raciais, ela relata que, na sua época, os materiais teóricos afroreferenciados não estavam tão acessíveis como hoje; mas, para manter seu compromisso e militância, ela levava para a escola toda sua experiência artística, sua corporeidade e de outros movimentos culturais, como os blocos afros de Salvador, para ela: “Esses blocos contribuem para contextualizar as construções identitárias e sociopolíticas através das danças, das músicas, dos figurinos, dos cabelos e adereços, constituindo a continuidade da civilização africana” (OLIVEIRA,

2017, p. 04). Além de acolher pelo que os estudantes levavam para a sala de aula.

*Eu sempre fiz questão de trabalhar essas formações étnicas, essas artes por essas formações étnicas e quando existiam artes conteúdos mesmo que o livro didático não apontasse a questão negra ou indígena. Eu fazia questão de trazer para o nosso povo negro, nosso povo indígena, porque eu não era besta nem nada, porque eu sabia que a maioria dos meus alunos eram compostos de negros e mestiços (Nadir Nóbrega Oliveira, comunicação oral, 2022)*

Tais questões foram mencionadas por outros entrevistados dessa pesquisa, a presença deles nesse espaço normatizado e heteronormativo trazia um diferencial naquele contexto, seja pela sua presença, seu modo de se vestir, sua afirmação com a estética negra, e até no estranhamento da sua prática, que afeta outros professores. Já para os estudantes, a presença desse professor, pela sua estética e ética, imprime um estado de afirmação da sua negritude, que também torna sua prática diferente, o que faz com que estes reflitam seu modo de existir e de permanecer naquela instituição que invisibiliza sua diversidade ou não apresenta outros modelos de ensino, demarcando assim, classe, raça e gênero.

Aqui, ela faz uma ressalva para a importância dos movimentos negros, espaços culturais, blocos afros, grupos de capoeira, escolas comunitárias e as religiões de matrizes africanas, resgatando o sentimento de pertença e valorização sociocultural.

Então, a gente vive isso, é a nossa cultura, é a nossa raiz, é a nossa ancestralidade. 90% ou mais das crianças da escola pública, são crianças negras que sofrem racismo, são crianças que passam por situações constrangedoras dentro e fora da escola e suas comunidades, e as vezes até em casa e a escola enquanto produção de conhecimento e instituição de ensino né? (Nadir Nóbrega Oliveira, comunicação oral, 2021)

Chego à conclusão que esse corpo, mesmo destinando-se ao candomblé e à capoeira, não se banaliza, não se estereotipiza, não se subjuga, mas sim propõe uma autonomia, a qual chamo de corpo sujeito, ou seja, corpo que realiza suas danças como manifestação de si, de seus desejos e de suas ancestralidades, expressões culturais que são incorporadas como parte legítima de constituição integral desse sujeito, em si e em suas comunidades (OLIVEIRA, 2007, p. 05)

O trecho acima está no seu artigo *Expressividades corporais autônomas* (2019), estudo realizado no seu doutorado sobre três blocos afro de Salvador; a professora Nadir nos ensina que o “corpo negro é, em síntese, uma Dança Afro-brasileira”:

São corpos/sujeitos que contam suas histórias, criando formas, ondulando, deslizando, saltando, girando, excitando, cortando, demonstrando capacidades corporais de tornar presente sua ancestralidade, ao mesmo tempo em que são capazes de executar tantos outros movimentos, quanto assim sejam necessários, todos, a partir da consciência da existência das marcas da cultura da dominação racial, ferradas, tatuadas nestes corpos, como sinais de subalternidade e estereótipos de submissão (OLIVEIRA, 2007, p. 06)

A prática da dança coreografada pode ser interpretada enquanto leitura do espaço ritual das sociedades, nas quais esta se desenvolve. Ao contextualizar os corpos de um grupo social determinado, ou melhor, ao traduzir e incorporar os símbolos significantes de uma sociedade, a dança se apresenta de maneira singular, enquanto objeto susceptível à pesquisa e ao questionamento. (OLIVEIRA, 2007, p. 03)

Nas citações, a Mestra fala sobre corporeidade de um corpo atento a sua trajetória, atravessado de memórias, símbolos, significados, implicado no contexto, sua comunidade e que pode expressar através da dança.

No primeiro semestre de 2022, ocorreu a aula pública: Seminários Corporais da Dança Africana Brasileira da escola de teatro da UFBA, tanto em modo presencial como virtual<sup>61</sup>, tendo como convidadas as Mestras da dança: Nadir Nóbrega e Inaycira Falcão, autora do livro *Corpo e Ancestralidade: uma Proposta Pluricultural de dança-arte-educação*. (2006)

Elas contaram sobre suas trajetórias na dança, outros campos de atuação e compartilharam impressões e sentimentos sobre a exposição do vídeo-dança “*Eguns Dançam entre Necro&Ikupolíticas: encruzilhadas poéticas entre vídeo e performance*”, da Cia de Teatro da UFBA, dirigido por Stenio Soares e Denise Carrascosa. No vídeo performance, a Mestra Nadir foi intérprete na cena Assentamento de Nanã, marcando mais um registro poético e sensível destas Mestra. Ambas teceram considerações sobre suas trajetórias artísticas e sistematização de suas práticas artístico-pedagógicas, produção

---

<sup>61</sup> Aula pública. Disponível em: <https://youtu.be/SlqBEkDA0XA>. Acesso em: 28/06/2022.

literária, deixando um registro potente para pesquisadores, artistas e professores da Dança Afro-brasileira.

Até aqui foram apresentados corpos de homens e mulheres negros/as da área de artes que deixaram potente legado profissional, construindo a base de diálogos insubmissos, mas que estão invisibilizados numa sociedade racista por serem negros, por serem da área de Arte, posicionados numa lógica para serem vistos como apenas exótico, diferentes, populares. Por isso, nessa pesquisa, nos interessa reposicioná-los como protagonistas e suas práxis, como referências epistêmicas para a formação de outros/as profissionais.

A pesquisa busca perceber como estes corpos acessam e afeta negritudes dentro do espaço escolar e, para isso, foi realizado um levantamento sobre a temática e vimos pesquisadores e professores negros/as “engajados” das mais diversas áreas do conhecimento, as propostas educacionais trazem conteúdos potentes. Penso que se não podemos mudar a estrutura escolar, podemos reinventar a escola, a partir da sala de aula, parafraseando o livro *Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes*, de Muniz Sodré (2012), inovando nas nossas propostas pedagógicas, acolhendo diversidade de corpos, para afirmar nossa existência, com mais atuação no campo de pesquisa, sendo propositores e protagonistas, estabelecendo mais relações humanizadas nesse espaço, trazendo representação que produza reflexão e instaurando representatividades positivadas.

Iniciaremos a próxima seção trazendo reflexão crítica a maioria da Lei 10639/03, a partir dos estudos dos documentos legais e do levantamento da produção acadêmica sobre o tema da equidade racial na educação. Sabemos que muitos caminhos já foram percorridos e outros para serem trilhados; ainda temos embates diante da omissão dos debates relativos ao processo de colonização na história do Brasil, da negação do racismo na sociedade, dos conflitos raciais, da dissimulação no mito da democracia racial, o projeto de eugenia na escola, invisibilidade aos assuntos étnico-raciais nas pautas políticas e sociais, equívocos que ressoam e persistem, diante do apagamento destas vozes negras, das suas experiências e difusão dos trabalhos exitosos, tudo isso nos coloca no compromisso e responsabilidade de seguir lutando por mudanças no exercício de revisão e atualização da nossa história.

### 3 DEZENOVE ANOS DA LEI 10.639/03

O governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p.08).

A Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Básico. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), nos termos do Artigo 26-A, essa Lei apresenta Diretrizes Curriculares para traçar caminhos para a inserção das relações étnico-raciais nas escolas, servindo de base para as instituições públicas e particulares, para que professores e gestores atuem em suas unidades de ensino. A referida Lei dá ênfase ao combate e superação do racismo, ao reconhecimento social, do pertencimento e da valorização em prol da devida reparação pelo processo de escravização e colonialismo que marcam a história do Brasil e a sociedade. A conquista da 10639/03 decorre por um processo de luta e reivindicação do Movimento Negro em todo o Brasil, para que haja mudança no campo educacional.

Nesse sentido, falar dessa Lei na contemporaneidade é ressaltar a atuação de vários movimentos políticos e sociais que tiveram importância fundamental na sua gênese, dentre eles a Frente Negra Brasileira (FNB)<sup>62</sup>, o Movimento Negro Unificado (MNU)<sup>63</sup>, reafirmando o desejo de reparação pela sociedade civil, na construção de partidos políticos que estabeleceram pautas legais, do esforço de Coletivo de Feministas Negras, do grupo de professores, dos movimentos artísticos e culturais e de estudantes negros e negras. Foram

---

<sup>62</sup> Frente Negra Brasileira (FNB). Disponível em: [https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/?gclid=CjwKCAjw74b7BRA\\_EiwAF8yHFJe7S6YjpwW0-SHbHb1iGleOYxG2wo6dFz-xNUxuq396Xm1yEIX7hRoCDnwQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/?gclid=CjwKCAjw74b7BRA_EiwAF8yHFJe7S6YjpwW0-SHbHb1iGleOYxG2wo6dFz-xNUxuq396Xm1yEIX7hRoCDnwQAvD_BwE). Acesso em: 16/09/2020.

<sup>63</sup> Movimento Negro. Disponível em: [MNU](https://www.mnu.org.br/). Acesso em: 16/10/2022.

muitas as vozes e atores políticos envolvidos, dando apoio e se mobilizando para a inserção do ensino da história afro-brasileira e, anos depois, a inclusão do ensino de história e cultura indígena pela Lei 11.645/08.

Passados mais de Dezenove anos da promulgação da Lei, vemos alguns avanços, a exemplo da sistematização e contribuição literária e intelectual, mais debates com agendas e pautas representativas, atuações nas diversas áreas do conhecimento por professores dentro do contexto escolar público e privado, além de parcerias realizadas no campo da pesquisa e outros agentes sociais que têm se dedicado a parcerias para que se reconheça a importância desta. Porém, chamamos a atenção para os poucos avanços na estrutura curricular de alguns Institutos de Ensino Superior (IES), que deveriam trazer a formação de professor no seu currículo, aliada aos profissionais da Educação básica e órgãos de fomento à pesquisa e, juntos, construir caminhos para a aplicabilidade e efetivação da Lei.

Pensando nisso, iremos discorrer sobre alguns pontos apresentados no Parecer CNE/CP n.º 3/2004, pela relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, dialogando com palestra atual proferida por ela, a fim de tecer uma análise crítica em relação aos dezenove anos de implementação da Lei 10.639/03. Refletindo sobre atrasos e avanços desta aplicação na atualidade, apresento minhas percepções como pesquisadora da área de dança, com experiência no campo da educação, em que defendo a aplicabilidade dessa Lei no contexto escolar do ensino público e privado, reconhecendo não só a sua extrema importância, mas também o quanto é necessário que os estudantes aprendam sobre histórias e saberes que nunca foram contados e que tenham outras perspectivas educacionais. Por isso, dialogo com projetos de outros pesquisadores e professores, em seu campo de atuação, que reconhecem a importância desta.

Diante da maioria da Lei 10.639/03, ampliada pela Lei 11.645/08, apesar de fazermos pouca referência a esta última, a mesma segue implicada nesse processo de luta, porém o cenário em que cada uma foi elaborada esteve mediada pela conquista dos povos negros e indígenas, se distinguem em trajetória e pautas políticas, mas, ambas, foram negligenciadas e, por isso,

comprometidas ao longo de todo o processo educativo até os dias atuais, então, urge a necessidade de reparação histórica destas.

Dito isso, nessa tessitura, nos remetemos à Lei 10.639/03, devido ao recorte da pesquisa que convocou professores negros/as da área de artes, dando ênfase aos seus trabalhos e narrativas que constroem perspectivas artístico-pedagógicas, apresentando epistemologias que partem das culturas dos povos negros.

Além disso, analisamos documentos oficiais, palestras, bibliografias, fizemos levantamento de pesquisas científicas com recorte em distintas áreas de conhecimentos que vislumbram a educação étnico-racial e sistematizaram sua práxis, como veremos nos capítulos seguintes.

Nesse primeiro momento, chamamos atenção para Institutos de Ensino Superior (IES) quanto e Educação Básica para compreender o posicionamento destas diante desses Dezenove anos de implementação da Lei. Um dos caminhos aqui ressaltado é o processo de retroalimentação entre essas unidades de ensino.

Outro ponto que se desdobrara nos capítulos que seguem é trazer a discussão sobre o colonialismo (CÉSAIRE, 1939) e como contracolonizar (SANTOS, 2019) a herança opressora tão demarcada pelo pensamento ocidental, que vislumbrou a exploração, dominação, apagamento e expropriação dos povos negros e indígenas, estruturada pelo patriarcado e operada como normas sociais hegemônicas padronizadas, sobretudo no campo educacional. E, em 2022 estamos presenciando o desmonte de políticas públicas, rumores de privatização do ensino público, haja visto, que no mandato do atual presidente da república, transitaram três Ministros da Educação e só houve retrocessos que atingirão, novamente, a mesma camada social que, há anos, impõem serviço público precário e sucateado.

Por isso, refletimos, a seguir, sobre a importância de reconhecer o racismo na escola, à luz de pensadores negros e negras, pautando a

importância de uma educação antirracista; nessas andanças, construímos pontes estáveis e que podem abrir caminhos epistêmicos.

Nessa travessia, pautada no que denomino pedagogia contemporânea, partimos dos três pontos essenciais desta pesquisa: o protagonismo do professor de Artes, a Arte na educação e o propósito da educação antirracista.

### 3.1 Reconhecer o racismo na escola

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p.12).

Em vista disto, a relatora Petronilha da Silva, no parecer n.º 3/2004, propõe que tenhamos um nível de comprometimento, de tal modo que estes/as profissionais possam dedicar tempo e atenção a essa causa, acompanhar mudanças e parâmetros de ensino, revisar e atualizar livros didáticos, para combater as formas de representação que discriminam o corpo negro, visando à adesão a obras literárias afrorreferenciadas, participar da elaboração de pautas que favoreçam a autoestima de estudantes, propor mais ações e diálogos com a gestão escolar, formação continuada de professores, autonomia e protagonismo a suas práticas.

Sabemos que há uma vasta produção de conhecimento, literária, histórica, oral e imagética nos campos científico, histórico e político-cultural, porém, permanecem ausentes nas escolas, o que necessitaria reajustes no currículo, na organização das instituições, responsabilizando-as pela revisão do seu planejamento pedagógico.

Nesse aspecto, Silvio Almeida (2019) apresenta seu estudo sobre o racismo, no qual distingue as facetas deste, para mostrar como opera, seja nas instituições, nas relações individuais, ou na estrutura da sociedade. Aqui nos interessa, mais diretamente, falar sobre como o racismo é enunciado na “concepção institucional”, uma vez que está se organiza para reproduzir a lógica dominante.

A concepção institucional significou um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça (ALMEIDA, 2019, p. 35-36).

São questionamentos pertinentes porque muito têm sido pensados e elaborados ao longo desses anos, desde a promulgação da Lei. Entretanto, se as instituições sociais, dentre elas as escolas públicas, não mudam suas bases, pois são controladas pelo pensamento ocidental hegemônico, patriarcal e colonialista, são elas que acolhem as leis de acesso, mas também as tornam inviáveis; cabe a nós seguir refletindo sobre o que já está posto.

Na tentativa de reconstruir “outro lugar”, clamamos em ser parte dessa escola que contemple nossas agendas, valorizem nossos saberes, nossos “modos” sentidos e significados (SANTOS, 2019), e que sejam representados de forma positivada, onde cada um possa ser respeitado na sua especificidade, na sua diferença, subjetividade que deságua na nossa existência afro-brasileira, que tem relação direta como a “cosmo percepção africana” (OYĚWÙMÍ, 2019). Para a autora, o termo “cosmovisão” limita a percepção do mundo a apenas um sentido do corpo, a visão, deixando de lado os saberes diversos que são engendrados por todos os sentidos, dando sentido a uma reconexão cognitiva, uma das dimensões presente nas práticas artísticas pedagógicas do ensino da arte na escola.

Então, mais do que nunca, urge dar ênfase à produção intelectual construída e às experiências exitosas na implementação dessa Lei, divulgando trabalhos realizados nas unidades de ensino, a fim de superar marcas do colonialismo em que sempre estivemos - negros, negras e indígenas -, sem

reconhecimento dos nossos valores e sem a conseqüente representatividade no campo educacional, jurídico, político, nas várias dimensões sociais e culturais.

Hoje, encontramos estudos que imprimem a beleza e a estética negra, a bibliografia infanto-juvenil e trabalhos científicos, propósitos de revisão literária e imagética, a exemplo, da obra pioneira: “Discriminação do negro no livro didático”, realizado por Ana Célia Silva, conforme ela comenta, inspirada no seu trajeto de luta e afirmação afro-brasileira:

Enquanto núcleos formadores paralelos à educação formal, a educação para o reconhecimento e aceitação das diferenças desenvolvidas pelas instituições negras e professores pesquisadores militantes, junto aos professores e alunos dos diversos níveis de ensino, têm contribuído, em grande parte, para a construção da identidade étnico-racial dos afrodescendentes. (SILVA, 2019, p. 95)

Entretanto, essa produção ainda não está na escola, outras seguem guardadas, com argumento de não ter um profissional adequado e, por isso, cabe mais formação docente. Em 2022, a Secretaria Municipal de Salvador lança o livro para o ensino médio: *Descolonizando saberes: a Lei 10.639/03 no ensino das ciências*, com perspectiva afrorreferenciada e, assim, corrobora ponto da Lei sobre o comprometimento de profissionais das diferentes áreas de conhecimento, como destacado no tópico, a seguir:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (BRASIL, 2004, p.16)

É preciso que professores, responsáveis e gestão escolar estejam cientes da política de ações afirmativas, sendo atuantes no combate às violências simbólicas sofridas no ambiente educacional, evitando o quadro de apagamento e “morte social da sua negritude”. Para Vargas (2020), a antinegritude é um projeto de exclusão da subjetividade negra e cerceamento da sua ascensão social. Aimé Césaire (1959), que cunhou o termo negritude fortalecendo o movimento e como liderança diz que a afirmação da negritude

vibra o conjunto de valores culturais para africanos e afrodescendentes e, com isso, necessidade de maior estudo, conforme ressaltado a seguir:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p.06).

Identificar nuances do racismo neste sistema de opressão possibilita que avancemos no enfrentamento e ampliemos nessa discussão que tem sido velada, e que deve ser incluída nas pautas escolares. Com a minha experiência docente nas escolas, posso afirmar que estudantes e professores presenciam, de forma igual, as nuances do racismo, mas reagem de formas distintas, e muitas vezes permanecem sem reação diante de algumas piadas, naturalizadas. Cabe ressaltar que, no contexto escolar, ocorrem diversos tipos de violência simbólica. Para Adilson Moreira (2018), toda narrativa depreciativa em relação ao outro carrega marcas do racismo, por ele denominado racismo recreativo.

A piada racista é um tipo de fala que possibilita a circulação de sentidos culturais negativos, sendo então um meio pelo qual esse tipo de racismo encontra expressão. Mais do que isso, piadas e brincadeiras racistas referendam construções culturais responsáveis pela afirmação da branquitude como um referencial de superioridade moral. Desse modo, a construção simbólica da negritude como uma característica estética e moralmente inferior a branquitude é um dos elementos centrais do racismo recreativo (MOREIRA, 2018, p.153)

No estudo realizado por Moreira (2019), o autor conceitua o “racismo recreativo” como aquele relacionado à injúria racial, brincadeiras pejorativas que, para muitos, é visto como engraçado ou como *bullying*. Trata-se de mais uma face sutil do racismo, que instaura no imaginário de muitas pessoas a permissividade de depreciar outras pela sua cor, com atitudes que menosprezam a sua capacidade, o seu modo de ser e existir; fazem associações com animais, com objetos, subjugando a imagem do outro, mensurando afirmações que se relacionam ao seu fracasso escolar, à baixa intelectualidade, à falta de esforço e dedicação. Em relação a isso, destacamos

do parecer a importância de desconstruir o pensamento introjetado de que todos somos iguais e passamos pelas mesmas questões sociais e econômicas.

(...) buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares daqueles que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004, p. 11)

Sendo assim, todos, todas e todes necessitam estar envolvidos no debate, a fim de reorganizar nossa história marginalizada, sobretudo porque vivemos momentos de incertezas, a exemplo do desmonte da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada no Governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva e que tinha como finalidade a promoção de políticas afirmativas:

Criou, em 21 de março de 2003, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (BRASIL, 2004, p.08).

Em 2018 deu-se a extinção da SEPPIR<sup>64</sup>, que tinha como ministra da Igualdade Racial, Mulheres e Direitos Humanos, a professora Nilma Lino Gomes, mediante o golpe ocorrido no Brasil, que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff e, com isso, outros ministérios também ficaram extintos, a exemplo do Ministério da Educação e Cultura (MINC).

O desmonte dessa Secretaria fragiliza nossas práticas de fortalecimento coletivo, dissolve estruturas que visavam fortalecer direitos de participação social a negros/as, e implica mais impactos, reforçando o espaço marginalizado relegado às pessoas de baixa renda e racializadas na sociedade.

---

<sup>64</sup> Sobre a extinção da SEPPIR: Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/esse-golpe-tem-como-destinatario-principal-as-politicas-sociais-emancipatorias-13fd>. Acesso em: 26/08/2020.

Pensando nessa lacuna, este estudo revisitou alguns pontos das Diretrizes Curriculares Nacionais, documento que sintetiza as necessidades da aplicabilidade da Lei 10.639 no ambiente formal de ensino, para avançarmos na discussão a partir de pontos pertinentes, relativos à reparação, à representatividade e ao reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira, até para criamos políticas nossas, institucionalizadas ou não e, assim, organizados, possamos participar de forma equânime nessa direção. Destarte,

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2004, p.12)

Por fim, as políticas afirmativas de cotas raciais e sociais no ensino superior (Lei 12.711), que tiveram maior adesão em 2012 <sup>65</sup>, e por hora, passam por um processo de avaliação. Rememoramos, aqui, que anterior à efetiva implementação dessa lei ocorreram especulações de cunho racista e negacionista, de que haveria um rebaixamento na qualidade do ensino superior, e que prejudicaria o andamento das atividades, entretanto, passados mais de dez anos, a inserção destes negros/as cotistas abriu outros campos de pesquisas, as quais partem das suas “bacias semânticas” (MACEDO, 2012), como veremos, a seguir, nas vozes de professores/as entrevistados/as, aumentando o sentimento de pertencimento e o protagonismo, aliados a trajetórias e corporalidades negras com temáticas étnico-raciais e suas interseccionalidades, pensadas desde sua implicação cultural e sociodemográfica. Com isso, intentamos “denegrir” os saberes ocidentais, positivando e dando a devida projeção aos saberes étnico-raciais.

A pesquisa objetiva saber como podemos reverter esse quadro de apagamento social e almejar conquistas na educação, partindo de modos

---

<sup>65</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em :10/01/2020.

pluriversais de garantir nossa existência, e de como tais modos nos ensinam e conduzem a sermos os protagonistas do nosso conhecimento. Por tudo que tem sido exposto até aqui, reconhecer o racismo na sociedade implica resgatar nossos modos de existir, “inscritos no corpo”, como afirma a Doutora Leda Maria Martins (1997) que corrobora a fala do filósofo Eduardo de Oliveira, no seu livro, *Filosofia da Ancestralidade*. Como ponto de partida temos o corpo negro na centralidade deste estudo, através das linguagens artísticas.

É preciso sempre partir de um lugar. Partimos do lugar cultural africano que é um lugar desterritorializado. Pela diáspora negra pela própria aventura humana o lugar cultural africano tornou-se um entrelugar. O maracatu é assim. A capoeira é assim. O samba é assim. A feijoada é assim. A “Tempo livre” é assim. Os blocos afros de Salvador são assim. Assim é a cultura afrodescendente um entre lugar e não um sem lugar. (OLIVEIRA, 2017, p.105)

O “entrelugar” desvela a multiculturalidade (HALL, 2004) que poderia regar o “chão da escola”, germinando ações e práticas de ensino que tenham como ponto de partida temas guardados na oralidade, memória e ancestralidade, instaurando outros “modos”, sentidos e sentimentos potentes para o processo de ensino, a fim de alcançarmos a educação equânime e emancipatória, partindo da dimensão artística.

Nós, negros e negras, almejamos escolas públicas que “Façam Valer as Leis <sup>66</sup>” nos currículos escolares, contemplando pautas relativas à representatividade, pela compreensão da interseccionalidade pela qual somos atravessados, da relevância de reconhecer a diversidade como algo positivo, para superar os processos de objetificação dos nossos corpos.

Passados dezenove anos da Lei 10.639/03, temos conhecimento de que muito tem sido realizado, materializado e até sistematizado nas distintas áreas de conhecimento, porém pouco divulgado ainda com pautas reduzidas, submetidas a datas comemorativas e nem todos os profissionais se comprometem a “Fazer Valer as Leis” pois, devido ao tempo de implementação, o ideal seria que estivesse, de fato, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades de ensino.

---

<sup>66</sup> Nome da Organização sem fins lucrativos: “Campanha Nacional Fazer Valer as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Outro ponto do Parecer a ser discutido nessa análise crítica está relacionado ao sentimento de pertença, de ancestralidade e, propriamente, o regaste histórico e social da cultura afro-brasileira. Petronilha da Silva (2004) faz críticas pertinentes, responsabilizando todos os atores sociais em relação à coparticipação nesse projeto de reparação, no sentido de priorizar o resgate da autoestima, de forma que reverbere, na educação e na identidade dos negros e afrodescendentes, o seu sentimento de pertença, que acolha a diversidade das suas subjetividades e corporeidades.

Necessitamos de instituições gestadas por profissionais e professores que se responsabilizem, que acolham a vasta produção literária afrorreferenciada e que rompam com o racismo científico que omite a produção acadêmica de pesquisadores negros/as das mais diversas áreas de conhecimento. De forma específica, nos interessam questões relacionadas as cosmovisões “afro-indígenas brasileiras”, nas especificidades das práticas artístico-pedagógicas, para fortalecer negritudes da maneira que possamos ser lidos pelo que é feito por nós e para os nossos.

Por fim, é preciso destacar as entidades e coletivos comunitários que atuam dando continuidade aos trajetos de lutas dos movimentos organizados pela sociedade civil até os dias atuais, a exemplo da “Campanha Nacional Fazer Valer as Leis 10.639/03 e a 11.645<sup>67</sup>”, e as instituições que integram essa pauta ao seu movimento ativista: Instituto Búzios<sup>68</sup>, Instituto Odara<sup>69</sup>, Instituto Cultural Steve Biko<sup>70</sup>, Atesba<sup>71</sup>, Coletivo Davies Unegro<sup>72</sup>, Coletivo de entidades negras (Conen)<sup>73</sup>, Instituto Ceafro (ICeafro)<sup>74</sup>, Instituto de Pesquisa e

---

<sup>67</sup> Sobre a página da Campanha nas redes sociais. Disponível em [https://m.facebook.com/profile.php?id=1912444145456934&ref=content\\_filter](https://m.facebook.com/profile.php?id=1912444145456934&ref=content_filter): Acesso: 19/12/2020.

<sup>68</sup> Disponível em: <http://www.institutobuzios.org.br/>. Acesso em : 10/01/2020.

<sup>69</sup> Disponível em: <https://institutoodara.org.br/>. Acesso em: 10/01/2020.

<sup>70</sup> Disponível em: <https://www.steebiko.org.br/sobre-nos>. Acesso em: 10/01/2020.

<sup>71</sup> Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/106787913/atesba-associacao-dos-trabalhadores-do-ensino-do-estado-da-b>. Acesso em: 10/01/2020

<sup>72</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/unegro-30-anos-de-luta-pela-igualdade-racial-de-genero-e-de-classe/>. Acesso em: 10/01/2020.

<sup>73</sup> Disponível em: <http://www.conen.org.br/>. Acesso em: 10/01/2020.

<sup>74</sup> Disponível em: [ICEAFRO | Instituto Ceafro](http://www.iceafro.org.br/). Acesso em: 12/10/2022.

Estudos Afro Brasileiros (Ipeafro)<sup>75</sup>, a Jornada pedagógicas do Ilê Aiyê, dentre outros.

Destes, atualmente, sou diretora secretária, do ICEAFRO e, coordenadora da Campanha Nacional Fazer Valer as Leis, desde 2017, elaboramos instrumentos de avaliação relativo à aplicabilidade das Leis de acordo com a realidade de cada Estado e ao alcance do comitê operacional local. Ademais, a Campanha quer dialogar, principalmente, com as secretarias de educação de todos os municípios e cobrar desses órgãos maior atuação na sua implementação.

Por ora, destacamos termos do Parecer 03/2004, a palavra “reconhecimento”, que é pertinente para que haja mudança a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino, do nível básico ao superior. Isso significa também reconhecer que existem profissionais competentes, bem como vários caminhos epistêmicos a seguir, reconhecer a produção de conhecimento e dimensões socioculturais, seja nos espaços da capoeira, nas casas de jongo, samba de roda, candomblé, espaços de resistência e manutenção do valor étnico cultural que fortalece a ancestralidade e nutre nossa negritude.

Compreendendo nossa história e valorando os esforços realizados por nossos ancestrais, ainda há muito a ser feito para reverter as mazelas deixadas pela colonização no Brasil, dentre elas a ausência de uma política de estado para o ensino das Artes na Educação.

### 3.2 A educação das relações étnico-raciais

Aqui, trazemos parte o levantamento das produções acadêmicas realizadas como pauta da educação étnico-racial, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, o que demonstra como profissionais de outras áreas de

---

<sup>75</sup> Disponível em: [ipeafro](http://ipeafro.org.br). Acesso em: 12/10/2022.

conhecimento também estão engajados em cumprir a proposta do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento organizado em seis eixos estratégicos. Cada eixo contém um conjunto de metas, com suas respectivas ações principais e atores a serem envolvidos pelo MEC, em seu desenvolvimento.

Os eixos são os seguintes: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Condições institucionais (financiamento, sensibilização e comunicação, pesquisa, equipes e regime de colaboração;) e 6) Avaliação e Monitoramento. (BRASIL, 2008, p.26).

Nesses dezenove anos da Lei 10.639/03, buscamos os seguintes recortes: Equidade racial e Educação Básica; Equidade Racial e Ensino Superior, Estratégias de aplicação da Lei 10.693/03; Desafios e enfrentamentos para implementação e consolidação da Lei. Nestas intersecções, que dialogam com a pesquisa, identificamos estudos de distintas áreas de conhecimento, realizados por estudantes, especialistas, pesquisadores da graduação pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*). Outros assuntos interseccionam nossa busca, mas também aparecem, nesse levantamento, as discussões de gênero, ausência de infraestrutura escolar, intolerância religiosa, empoderamento, identidade, políticas para a educação étnico-racial. A seguir, os conceitos que direcionam esse estudo e respectivos autores/as negros/as.

### 3.2.1 Equidade racial na educação básica

Pensar na importância da Lei 10.639/03, implementada na educação básica e pública, é também pautar condições equânimes de ensino, pensar na justiça social e almejar visibilidade e repercussão positivada dos nossos saberes que foram omitidos e negligenciados. A Lei propõe quebrar o silenciamento na escola e faz com que possamos exigir reparação histórica e representatividade negra para superar o apagamento histórico e a baixa

escolaridade que afeta o avanço e o desenvolvimento educacional de negros e negras para avançar nas etapas da educação básica ao ensino superior.

Consideramos a aplicabilidade da Lei como caminho estratégico e de mudança de paradigma educacional, pela necessidade de tratar e reverter um passado de negação e pouca representatividade, que opera tendo como única referência o ensino hegemônico, centrado no Norte global (SANTOS, 2016). Por isso, buscamos uma produção intelectual que, na sua abordagem, discute algumas problemáticas dessa invisibilidade e que ressalta, de forma positivada, a educação étnico-racial; ao mesmo tempo, discute pontos relevantes, aprofunda na participação dos negros e negras na história do Brasil e, com isso, aponta pautas pedagógicas e caminhos da implementação da Lei 10.639/03, dada a complexidade do assunto.

A respeito da relevância da inclusão da educação étnico-racial na escola, Fontoura (2010) diz: “(...) representa uma porta aberta para se conhecer as raízes e a história da África, um continente ainda pouco estudado; conhecer o processo de desenraizamento dos povos negros, o regime de escravidão instalado no país por mais de três séculos e meio” (2010, p.7030). No período do regime escravocrata, todos os direitos foram cerceados aos povos negros: educação, saúde, moradia, sua cultura e humanidade, seus costumes, tradição e seus laços familiares e afetivos, e essa parte da história que fala de expropriação e apropriação, tudo isso é omitido das pautas escolares. O que não se vê nessas histórias pouco contadas e que escondem os verdadeiros motivos do atraso educacional e social dessas populações que foram negligenciadas.

A omissão dos fatos históricos no contexto escolar corrobora o projeto genocida do Estado Brasileiro, o qual privilegia um grupo social branco em detrimento de outros, não brancos; por isso devemos pautar questões relativas à importância de negros e negras, toda sua história de luta e problematizar assuntos velados, como raça, racismo e negritude, conforme destacado a seguir por Nilma Lino Gomes:

Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender

a distorcida realocização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores (GOMES, 2012, p.107/108).

Nilma Gomes (2012) deflagra pontos que, trazidos para a reflexão conjunta no âmbito escolar, podem vir a superar o processo de racialização que consiste em menosprezar tudo o que não faz parte do grupo branco hegemônico, todo o discurso de opressão e ódio que invisibiliza negros e negras através da tecnologia do racismo e ofusca e omite fatos históricos relacionados ao processo de colonização e projeta como único modelo de superioridade a branquitude, como modelo a ser seguido. Conforme menciona o historiador Kabengele Munanga.

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico (MUNANGA, 2004, p. 52).

O artigo “Questão Negra no Brasil: o preconceito racial, suas teorias e a Lei 10.639/2003”, de Fernando da Silveira Vasconcelos Ferreira (2015), traz aspectos relativos à gênese da discriminação social, assunto já aprofundado por outros pesquisadores, como Munanga (2004); Abdias Nascimento (2019); Lélia Gonzales (2018), Silvio Almeida (2019); dentre outros/as.

Ferreira (2015) aponta implicações ao longo dos anos e destaca os conflitos entre raça e classes, abordando a teoria do branqueamento, determinismo biológico, que exclui e marginaliza não brancos. Com isso, o autor percebeu, na miscigenação, a ideia da democracia racial, e como interessa à supremacia branca tornar todos iguais, ocultando a estética e a cultura, inferiorizando a negritude, de acordo com o estudo a seguir, sobre psiquiatria racial:

Já Ulisses Pernambuco acabou por entrar no viés psiquiátrico racial em sua obra, o mesmo procurou elaborar uma demonstração de doenças através de dados raciais, afirmando ainda que as condições econômico sociais dos negros eram semelhantes à dos brancos e mestiços pobres. De encontro com as definições de Pernambuco estavam o cientista Edison Carneiro, que procurou trabalhar as condições dos negros a partir do momento da abolição da escravatura, dando a esta, a responsabilidade pela realidade social dos descendentes de escravos e ex-escravos, e Miguel Barros, o qual afirmou a ideia de que era necessário um movimento de caráter negro para se vencer os problemas sociais da própria comunidade não-branca (FERREIRA, 2015, p.17)

Por este viés, se discute classe, raça, subalternidade e como afetam a subjetividade positivada de negros e negras, tais estudos podem ser visto de forma ampla, por Franz Fanon (2008) Neuza Souza (1983) Grada Kilomba (2019), e Djamila Ribeiro vai dizer que a sociedade está o tempo todo mostrando para o negro que ele não é igual ao branco, e que ocupa um lugar inferior na hierarquia social. Ainda sobre o mito da democracia racial, conceito cunhado por Munanga (2005), Ferreira (2015) rememora sobre a falsa ideia da ascensão social por parte dos negros que se distanciavam da sua identificação com a negritude, e como isso provocava a ameaça aos olhos da burguesia branca, pois quanto mais os negros ascendiam na sociedade, mais passavam a ser uma ameaça para os brancos.

Há de se concordar que biologicamente o conceito de raça inexistente perante as diversidades dos seres humanos, porém “raça” é um termo social e ao negar este é que se reproduz ainda mais as teorias racistas, o racismo tem de ser entendido como um conceito de origem das sociedades que terá de ser ultrapassado por estas, porém para se chegar à vitória sobre as teorias discriminatórias é necessário reconhecimento por parte da comunidade brasileira da presença e, portanto, existência do racismo (FERREIRA, 2015, p.20)

É importante desmistificar esse ponto no qual a raça, independentemente de como ela é empregada, termo social e/ou termo discriminatório, corrobora o processo de racialidade e racialização, inferiorizando um povo em detrimento do outro; por isso, reforçamos a necessidade da revisão histórica e superação desse passado, conforme cita, Gomes (2012), para que haja uma *“ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira”*, apontando caminhos para a equidade racial no contexto escolar. Isso demanda esforço e compromisso de professores que precisam discutir as situações de racismo recorrente e toda a terminologia pejorativa empregada na sociedade e reproduzida no contexto escolar.

O ambiente familiar é o primeiro espaço produtor e reprodutor das normatizações ou prescrições comportamentais produzidas pela sociedade. A escola se coloca como outro ambiente que pode corroborar ou não com os comportamentos normatizados, padronizados e instituídos regras de convivência social (FONTOURA, 2015, p.7046).

Diante dessa explicação, Fontoura (2015) complementa que “a escola reproduz os interesses daquelas forças políticas e econômicas que ocupam o Estado”. Então, a educação oferecida pelas classes dominantes por meio da escola é reprodutora da ordem estabelecida, ou seja, limita o avanço educacional de outros grupos étnicos.

Na revisão bibliográfica realizada para esta pesquisa, encontramos estudos sobre a Lei 10.693/03, desde relatos de experiência, elaboração de práticas pedagógicas, criação de recursos pedagógicos, que priorizam as questões étnico-raciais e vislumbram por mudanças. Também foram vistos os desafios encontrados, da parte dos professores, sobre a importância da gestão escolar, como no trabalho de conclusão de curso (TCC) de estudantes do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), sobre “a gestão escolar e a importância da Lei 10.639/03 na educação”, reforçando a necessidade de atuação de uma gestão participativa e engajada, aspecto importante visto em outros pesquisadores, pois fortalece as práticas dos professores nas diferentes etapas do ensino e promove efetividade na aplicabilidade da Lei. Para que a gestão escolar tenha atuação e pautas voltadas para questões étnico-raciais, as autoras sugerem:

O desafio do Gestor é o de gerir a unidade escolar ressignificando as diferenças, para que se possibilite aos grupos excluídos sua plena inserção, tanto no sistema de ensino, quanto na sociedade, obtendo com isso a constituição de múltiplas identidades, englobando a afro-brasileira e indígena. A visão do gestor diante dos fatos que ocorrem na escola é importantíssima e pressupõe que ela pode ajudar a diminuir os efeitos da discriminação (VIERA; MARTINS, 2015, p. 3)

Na minha atuação como professora, pude perceber como a escola ganha em termos de avanço e operacionalidade, quando se tem uma gestão participativa engajada com as relações étnico-raciais na escola, bem como professores e responsáveis participativos. Outro aspecto importante que favorece a implementação da Lei é a atuação de outros setores como Secretarias de Educação Municipal e Estadual, Universidade, sociedade civil,

conselhos de educação, que cumpram e acompanhem as determinações oficiais das Leis, Planos, as medidas que regulamentem, dando apoio e sustentação, e que seja um compromisso de todos.

Neste eixo estão incluídas nove políticas que regulamentam a Lei 10.639/2003, sendo quatro relacionadas à criação de órgãos para atuação na área da igualdade racial, dos quais dois têm a função de realizar intervenções especificamente no campo educacional. Três leis contemplam os conteúdos da Lei 10.639/2003 e três documentos explicam e justificam essa mesma lei, indicando os caminhos para sua implementação (ALMEIDA; SANCHEZ, 2015, p. 60).

Nesse sentido, as pesquisadoras explanam que, após a sanção da lei, foram criados dispositivos oficiais e órgãos que norteiam pontos para a aplicabilidade desta. Entende-se, assim, a sua obrigatoriedade, e que deve ser cumprida a fim de propor ajustes no seu campo de atuação, na medida em que é preciso adequar-se a estas imposições nos currículos, fazendo a reestruturação e revisão nos seus projetos pedagógicos de cada unidade. Vimos, nessa mesma pesquisa, resistência à adesão à Lei, desconhecimento por parte dos professores e gestores, nenhuma participação da comunidade, descumprimento da Lei e, muitas vezes, trabalhos isolados de professores ou equívocos ainda relacionando-a a uma data temática.

Essa primeira análise dos textos coletados parte da premissa de que na história do país, negros e negras tiveram seus direitos cerceados, dentre eles, o direito à educação. A inserção, nesse contexto, deu-se através dos movimentos de lutas políticas e sociais, mas, ao adentrar os espaços escolares, tiveram como consequência o processo de invisibilização e negação do seu pertencimento étnico e cultural, baseado no mito da democracia racial e eugenia, fatores preponderantes de opressão e discriminação social.

Com o advento da lei 10.639/03, também como parte da conquista do movimento negro e da atuação de professores engajados, tudo isso contribui para desfazer equívocos e o apagamento histórico que persistem no campo da educação. O importante, nesse momento, seria priorizar uma formação adequada e contínua, para que os profissionais se conscientizem desta demanda, ademais existe uma vasta produção intelectual, referências e

referenciais históricos que contam sobre saberes étnico-raciais, além dos relatos e experiências de pesquisadores engajados com a temática.

Na contemporaneidade, para que haja uma educação básica de qualidade e equânime será necessário a composição de forças de várias frentes, tais como: pesquisadores, estudantes, professores, sociedade civil, mídias, gestão escolar, gestores públicos e, por que não, iniciativa privada que deseje estabelecer parceria com a escola pública, para dar conta das mudanças estruturais e curriculares e para promover diálogos dentro e fora da escola, contando também com a participação dos pais e responsáveis. Estes últimos precisam estar cientes para que possam vislumbrar e contribuir no empoderamento de seus filhos e na valorização de sua história e cultura. Os professores e equipe escolar colaboram quando organizam espaços de interação para que esse tipo de debate ocorra entre a comunidade escolar e a sociedade civil, discutindo pontos para que todos entendam seu papel e para que haja equidade na escola. Sendo assim, depende da participação de todos, exercitando reciprocidade e cooperação, para que se efetive o processo de consolidação da Lei 10.369/03.

### 3.2.2 Equidade racial no ensino superior

Partindo da premissa que o ensino superior é excludente, como dizem: “é para poucos!” ou “é um funil!”, então, para os negros, essa exclusão é infinitamente maior. Sabemos que para avançar nas etapas da educação básica pública e alcançar o nível superior, é fundamental a educação das relações étnico-raciais em todas as etapas do ensino básico. As pesquisas que compartilhamos nesse tópico entrecruzam fatores que vislumbram a efetividade das políticas afirmativas, vendo nestas a reparação e a representatividade, seguindo a trilha da equidade racial. São eles: a expansão do ensino superior e a adesão das cotas raciais no nível superior.

Com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni-2007), criado pelo MEC, que buscou ampliar o acesso e a permanência na educação superior, abriram-se vagas para cursos noturnos, acesso a bolsas de estudos, horário flexível, dentre outras medidas de combate à evasão. O Programa pautou-se no fato de que a universidade tem autonomia para conduzir seus projetos educacionais e organizar a estrutura curricular, bem como conduzir todo o processo de seleção e entrada dos estudantes, por isso, a necessidade de os discentes acompanharem e participarem destas pautas.

Sobre os estudos das Relações Étnico-raciais na matriz curricular das universidades, ressaltamos a pesquisa dos cursos de Licenciatura da área de Ciências Humanas das Instituições Federais Públicas de Ensino Superior da região do Centro-Oeste (UFG), na qual as autoras realizaram um recorte geográfico para saber como a temática étnico-racial é abordada nas universidades dessa localidade e constataram que:

O gritante silenciamento de 48 cursos com relação à temática objeto da pesquisa explica em parte o recorrente discurso dos professores da Educação Básica sobre a fragilidade em sua formação inicial para discutir a temática” (DIALLO; ARAÚJO, 2019, p. 53/54).

O recente estudo foi realizado no estado de Goiás, as autoras se debruçaram nessa pesquisa e constataram ausência e embates, por vezes, desconhecimento dos estudos étnico-raciais nestas instituições e concluem:

A ausência de disciplinas específicas sobre a temática em 48 cursos dos 104 pesquisados corrobora a ideia de que o currículo é um espaço em disputa. Tal silenciamento revela que a temática está em processo de consolidação e não alcançou força suficiente para disputar espaço com as disciplinas tradicionais e conquistar um lugar nas matrizes curriculares de todos os cursos de licenciatura (DIALLO; ARAÚJO, 2019, p. 57)

No embate contra a normatização do currículo eurocêntrico e hegemônico dos cursos superiores, cabe pensar na inclusão da revisão epistemológica pautada na Lei 10.639/03, de maneira que as bibliografias sugeridas não tragam imagens e conteúdos estereotipados e deturpados, sobre a história do Brasil e, quando menciona a África, reduzem-na a um país, sem destacar sua diversidade étnica. Além disso, também ganhar espaço

como disciplina obrigatória desde a licenciatura, e fomentar todas as etapas da formação no nível superior até assunção destes profissionais nas redes de ensino. Por isso a necessidade de investimentos na formação continuada e participação das agências de fomento à pesquisa.

Cabe às instituições de ensino superior, federais ou Estaduais, públicas ou privadas, bem como aos institutos tecnológicos e sua multiplicidade de áreas de conhecimento, descolonizar os currículos, partindo de paradigmas que tragam ao cerne da construção de conhecimentos o conjunto dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, dos nossos saberes, costumes e origem étnico-racial.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p.102)

Muitos caminhos já foram abertos para que ocorressem as políticas afirmativas de implementação da Lei 10.639/03, conforme ressaltam Almeida; Sanchez (2017, p.75): “outras demandas por entidades internacionais de combate ao racismo, organizações não governamentais, grupos do Movimento Negro, associações culturais e pela atuação de gestores e professores interessados no assunto, muitas vezes sem apoio institucional” e com recursos para iniciativas importantes para a garantia e consolidação dessas políticas, acompanhando a adesão às cotas raciais e sociais, inclusão das temáticas nos concursos públicos.

Sobre políticas afirmativas e cotas raciais, a pesquisadora Fátima Bayma (2012) traça um comparativo de como surgiram em três países, Estados Unidos, França e Brasil, o tempo histórico e político destas e os impactos sofridos ao longo da adesão, bem como a aplicabilidade e legalidade de cada lugar, trazendo também um olhar jurídico que acrescenta e desmitifica pontos que são ainda vistos de forma equivocada.

(...) e o devido conhecimento das singularidades dos paradigmas norte-americano e francês a fim de que o modelo brasileiro estrutu-

se observando a igualdade de oportunidades e o aumento da diversidade no ensino superior, a partir de parâmetros objetivos voltados para a realidade brasileira, mas ciente do estado da arte de experiências relevantes no cenário internacional (BAYMA, 2012, p.336).

Esta medida contribui para suprir demandas da educação pública, como o baixo rendimento, fator que fragiliza a educação e o avanço educacional de negros e negras. Junto a estas prerrogativas, na adesão às cotas raciais, encontramos pontos relevantes na pesquisa de Bayma (2012), sobre a constitucionalidade:

É nesse contexto que as cotas são elogiáveis apesar de paliativas, ou seja, como medidas temporárias até que a sociedade se torne mais democrática assegurando acesso dos estudantes a educação pública de qualidade, em igualdade de condições. As cotas representam o conhecimento da fragilidade e da deficiência do ensino público brasileiro que em última instância agrava o desnível de conhecimento dos estudantes das escolas públicas comparativamente ao dos alunos de classe social mais abastada, que desfrutam de condições para frequentar escolas privadas de qualidade (BAYMA, 2012, p.340)

A autora menciona que seria necessário que as outras etapas do ensino público estivessem em paridade de qualidade aos da escola particular e que alcançassem, em termos de expansão, a sua universalidade, como sugere o Plano Nacional de Educação - lei nº 13.005/2014 (2014 - 2024)<sup>76</sup>, que tinha como meta universalizar o ensino, até 2016. Outro programa é a Universidade Para Todos – PROUNI - 2005, criado pelo MEC, que fornece bolsas de estudo parciais e integrais em instituições de ensino particulares, para estudantes de baixa renda, sem diploma de nível superior com a finalidade ampliar o acesso à educação de nível superior; para isso, os estudantes precisam realizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Outro aspecto trazido na pesquisa “Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas”, que vai ao encontro das temáticas trazidas nesse estudo, referindo-se a raça e classe, como é visto em outros países, e como essa relação é afetada e fragiliza o debate de pertencimento étnico-racial.

---

<sup>76</sup> Disponível em: [PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/legis/educacao/lei-no-13005-2014). Acesso em: 07/03/2021.

Para se compreender as relações raciais no Brasil é fundamental entender as relações de classe. Com efeito, é preciso analisar se o problema quanto à relativa. referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas integração do negro na sociedade envolve apenas a cor da pele, ou se, aliada a tal fator, existe também uma questão de classe social (BAYMA, 2012, p.338).

O racismo institucional (ALMEIDA, 2019) é velado e omite o debate raça e classe e, assim, dificulta o acesso de negros e negras nas universidades, colocando em xeque a importância das cotas e quem tem direito às mesmas. Fica a cargo das universidades gerir essas ações, como vemos a seguir:

O fato é que, concluído o julgamento da constitucionalidade das cotas, novos desafios surgem para as universidades públicas, uma vez que não cabe ao STF decidir sobre os critérios para a operacionalização de tais medidas. Espera-se que as universidades, com base na autonomia universitária e à luz das especificidades dos estados, definam os parâmetros objetivos, os percentuais que retratem a realidade na qual atuam e, constantemente, os calibres, sob o risco de desvirtuar as ações afirmativas, gerando outras distorções (BAYMA, 2012, p. 342).

Por isso, cabe o acompanhamento dos estudantes, dos coletivos que defendem a importância e a entrada de negros e negras num movimento de ocupação investimento para que estes, advindos da educação básica, sejam incentivados a dar continuidade aos estudos, ingressando no nível superior. Um caminho poderia ser mais cursos de extensão e projetos que promovam a relação de retroalimentação escola e universidade, e mais diálogo com a comunidade externa, desde suas unidades de ensino.

Para que haja a equidade racial no ensino superior frisamos a importância do ensino das relações étnico-raciais na matriz curricular, entretanto, as pesquisas mostraram a frágil institucionalização destas tais como: ausência de epistemologias afrorreferenciadas, fragilidade e adequação dos currículos, ajustes na revisão pedagógica das instituições. Além disso, responsabilização com as políticas afirmativas e que o ensino superior possa alcançar a todos e todas nas mais regiões brasileiras; e faço minhas as palavras da pesquisadora Fatima Bayma, diante da necessidade de ocupação de negros e negras nos espaços de poder:

Por derradeiro, a política de cotas terá cumprido com sua finalidade quando houver melhoras efetiva na educação básica de qualidade e o espaço universitário transformar-se em lócus não só de formação

acadêmica, mas também **de formação de líderes que representem a diversidade de grupos sociais e sejam sensíveis aos benefícios para a sociedade advindos do pluralismo de ideias** (BAYMA, 2012, p.342). (grifo da autora)

### 3.2.3 Estratégias de aplicação da lei 10.693/03

Na atualidade os índices educacionais apontam baixo rendimento escolar para pessoas negras, e, como estes encontram poucas chances de alcançar o ensino superior, é importante que haja mudanças e reversão desse quadro. Nesse tópico, ressaltamos pesquisas que percebem a formação continuada e as práticas antirracistas como estratégias para aplicabilidade da Lei 10.639/03.

Para falar de formação continuada, há um dado interessante na pesquisa, “Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural: a implementação da lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo”, de Maria Helena Negreiros de Oliveira, que aponta defasagem na formação de professores e o tempo histórico desta.

Quanto à faixa etária, grande parte das professoras envolvidas na pesquisa tem acima de 40 anos. Pouquíssimas professoras têm entre 20 e 30 anos. O que significa dizer que parte significativa da rede nasceu no período em que o país recuperava o seu processo democrático, mas também experimentava os resquícios da ditadura e a construção de processos políticos mais participativos (OLIVEIRA, 2011, p.110).

Por isso, segundo a autora, são recorrentes no contexto escolar narrativas das professoras que dizem não ter recebido a formação adequada para abordar a história e cultura africana afro-brasileira, entretanto, sabemos que também em meio a esse período surge um Movimento Negro atuante, apontando, não só para mudanças de ensino, mas para trazer a pauta de afirmação étnico-racial de um modo mais amplo, ou seja, para aproximar a identidade histórica para o contexto escolar. É reconhecida a importância do movimento negro “contribuindo para o reposicionamento dos sujeitos sociais

nos processos de produção da política e do conhecimento” (JESUS, 2003, p. 400).

Esse processo demandou que os professores adotassem posturas de enfrentamento diante dos conflitos raciais que surgiam, haja vista a imparcialidade, a imposição do conhecimento sistematizado pelo branco que deve servir a todos, além da naturalização dos episódios recorrentes de discriminação racial e preconceito, denominado por Grada Kilomba (2019) como racismo cotidiano. Sendo assim, é estratégico combater o racismo a todo instante.

O racismo no ambiente educacional tem sido um dos maiores embates que prejudica o rendimento escolar, desde a infância. Haja vista a pesquisa de Luísa Mattos da Costa (2014), que abordou “Reflexões sobre a questão racial na educação infantil” e entende que a professora adota uma postura parcial diante de uma situação negacionista da sua aluna.

A professora não se manifestou em relação à nítida negação do pertencimento racial das crianças, muito embora esta negação revele aspectos subjetivos que evocam a necessidade de práticas de fortalecimento da positividade de ser negro/a. Existem, atualmente, histórias, filmes e práticas lúdicas adequadas. (COSTA, 2014, p. 48).

Por isso, a importância de uma formação direcionada aos professores, a partir de seus contextos e narrativas. Nessa escola havia um projeto educativo composto com algumas ações: a contação de história, a prática da capoeira e as rodas de conversas, vendo estas como abordagens necessárias. Na atividade da contação de história, a pesquisadora percebeu que o conto apontava a diversidade como tema, mas que foi insuficiente nas imagens que ilustrava apenas crianças brancas e, segundo ela foi uma “literatura amorfa” (COSTA, 2014, p.53), que em nada contribuiu para a positividade e o reconhecimento do pertencimento racial. A pesquisadora sugeriu complementar essa atividade com o filme infantil “Kirikou”, pertinente por ser um filme no qual a criança negra é a protagonista, dentre outros materiais didáticos que reforcem sua representatividade positivada. Em relação às outras atividades, a capoeira era conduzida por um mestre, seguida de roda de conversa; com isso as diferenças e os conflitos que surgiam eram trabalhados

no momento da prática, na corporalidade que, ao gingar, investiga sobre limites, alteridade, autoconhecimento.

Outra pesquisa aborda a importância da formação continuada do professor, o trabalho de Conclusão de Curso de Fabio Luís Pereira (2018); essa estratégia visou desmitificar alguns temas históricos ainda presentes no imaginário dos profissionais da educação, tais como o mito da democracia racial, branqueamento, a mestiçagem, pois vemos que isso reverbera em suas práticas, sem aprofundamento.

A Formação do Estado Nacional e a Ideologia do Branqueamento o período que antecedeu a abolição da escravidão em nosso país foi marcado pela preocupação de pensadores que dedicavam atenção para a questão do desenvolvimento nacional. O imaginário constituído pela ciência europeia neste período apregoava que um país como o Brasil, com enorme contingente de negros e indígenas, não poderia alcançar grandes avanços devido à composição humana que se encontrava em seu território (PEREIRA, 2018, p.21).

Fator preocupante porque, como ele discute, a construção identitária e a afirmação da negritude perdem força diante do legado de apagamento histórico ao qual o Brasil foi submetido, que colocou os afrodescendentes como “sujeitos inferiores e desqualificados” (PEREIRA, 2018, p. 39). Com isso, ficou constatado que essa unidade escolar, estudada por Pereira, precisa oferecer orientações pedagógicas e formações que tratam dos conceitos relativos à miscigenação, branquitude, negritude, diversidade social e cultural, temas velados ou pouco discutidos e, assim, buscar superar o processo de exclusão, por meio de um debate aprofundado sobre identidade e pertencimento, para fortalecer a implementação da Lei 10.639/03 e avançar para uma educação de qualidade e equânime.

O autor conclui que urge a necessidade da construção de práticas voltadas para a educação antirracista, e que esta precisa deixar de ser pontual e tornar-se recorrente, o que depende do esforço coletivo de professores de todas as etapas do ensino, da gestão escolar, da revisão do planejamento pedagógico, de acordo com cada contexto escolar. Para Jucieni Santos de Oliveira, autora da pesquisa “*Uma análise da implementação da lei 10.639/03 na educação infantil: a percepção dos professores*”,

(...) a função da professora é fundamental para construção de uma sociedade menos preconceituosa. Se pensarmos deste jeito, é possível também essa professora reconhecer seus preconceitos internalizados e ao identificá-los buscar se liberar deles através do conhecimento de sua própria história (OLIVEIRA, 2016, p.71).

Pensar criticamente sobre sua formação identitária ajuda a reconhecer e não reproduzir algumas práticas na escola que estimulam a competição entre as crianças, como as festas temáticas que privilegiam um único padrão de beleza, premiações que mensuram o conhecimento do aluno valorizando apenas quem tira notas maiores. São atividades, muitas vezes, com visões estereotipadas, que tornam crianças negras preteridas em relação às brancas, afetando ainda mais a sua identidade e autoestima, sem considerar a diversidade dos estudantes, seu tempo de aprendizado e outros fatores pessoais. É preciso repensar essas práticas urgentemente.

Deste modo, nota-se a formação continuada com ênfase na educação étnico-racial, estratégia de sensibilização para que o corpo docente engajado e ciente das demandas raciais e na aplicabilidade da política afirmativa busquem apoio. Oliveira ressalta que, “Como socializadoras, as instituições educativas devem procurar estes setores de aprimoramento profissional visando o comprometimento com uma educação antirracista” (2016, p. 65).

O atual contexto de implementação da Lei 10.639 é um momento propício para a introdução no campo da formação de professores, quer seja inicial ou em serviço, de estudos e leituras sobre a relação corpo, cultura e identidade negra. O desafio está colocado. Resta agora entendermos que mais do que um desafio, a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras e daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente (GOMES, 2003, p.181)

Muitas ações nesse sentido têm sido encabeçadas também na educação infantil, como vimos nesta pesquisa e também vemos essa preocupação no ensino médio, pensar em estratégias de aplicação da Lei 10.639/03 perpassa a formação de professores, amplitude das ações afirmativas, exercício da representatividade positivada, elaborar práticas preocupadas em resgatar a história e cultura africana que faz parte também da construção da história do Brasil e da formação da nossa sociedade enquanto afrodescendentes. São vozes e narrativas que contam sobre esse

enfrentamento ao longo de anos, a passos lentos. Podemos dizer que tem tido número significativo de professores que passaram a conhecer e fortalecer, incluindo nas suas práticas e assumindo o compromisso requerido pela Lei, conforme sugerem os documentos legais:

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas (BRASIL, 2004, p. 6).

Por sua vez, a participação desse professor causa impacto positivo, na medida em que reivindica mais orientações pedagógicas, exige a responsabilização e participação ativa dos seus gestores. Vejo isso como desdobramento que efetiva consolidação da Lei, pois provoca na gestão escolar uma postura para instaurar relações de proximidade com as famílias e a comunidade escolar externa.

Já a Educação Infantil carece de espaços para as potencialidades do corpo, construir momentos como contação de histórias, contos, cantos, danças, teatros, brincadeiras, músicas, instrumentos, jogos, pautar personagens e heróis da cultura afro, partilhas sobre as festas tradicionais, falar de ancestralidade, costumes, todos esses e muitos outros são pontos pouco explorados. Assim sendo,

Resta ainda outro desafio, o de descobrir como a produção sobre o negro e sua cultura, realizada por outras áreas do conhecimento, poderá nos ajudar a refletir sobre a temática negro e educação, enriquecendo e apontando novos caminhos para o campo da formação de professores (GOMES, 2003, p. 169).

Conforme Nilma Lino Gomes, a educação antirracista na escola deve ser vista nas diferentes etapas do ensino, por várias perspectivas e por profissionais das diversas áreas de conhecimento; igualmente, maior visibilidade as referências e trajetórias de negros e negros, pois precisamos de mais pesquisas que ampliem e aprofundem a efetividade da Lei 10.639/03.

Assim, pode-se pensar em estabelecer parcerias com Programas de Pós-Graduação e cursos de graduação, incentivando o processo de

retroalimentação educação básica/ensino superior. Nesse sentido, se coloca o nosso objetivo nesta tese, que é pensar a educação antirracista com as artes cênicas, buscando a construção de propostas sensíveis, criativas e inventivas que fortaleçam a subjetividade de estudantes, professores e gestores, negros e negras, para que se tornem engajados em conhecer sua história e se orgulhem dela. A equidade nos ajuda a pensar no senso de justiça social, pelos caminhos apresentados e outros trajetos a serem desenhados, para estarmos, brevemente, em maior patamar de igualdade.

### 3.2.4 Desafios e enfrentamentos para a implementação e a consolidação da lei

Sabemos que são muitos os desafios para a implementação da Lei 10.693/03. A análise dos textos levantados mostra uma grande produção intelectual, científica e cultural que, dada a sua dimensão e aprofundamento, é importante visibilizar nesse momento da maioria da Lei. Constato que a vasta produção intelectual que intersecciona as pesquisas entrecruza saberes, mostrando a diversidade como potência.

Os trabalhos ressaltam a necessidade de reparação e maior representatividade de outros atores sociais e outras epistemologias que abordem a trajetória dos povos negros e a produção intelectual destes na contemporaneidade. Assim, tem razão o Professor Rodrigo Ednilson de Jesus, ao falar de “Diversidade étnico-racial no Brasil: Os desafios à Lei nº 10.639, de 2003”.

Ao identificar as instituições escolares como um dos principais espaços sociais de produção e reprodução das representações sociais desumanizadoras, ora por meio de estereótipos, ora pela invisibilização das populações subalternizadas, os movimentos sociais reelaboraram, sobretudo a partir da década de 1980, suas expectativas em relação à educação formal (JESUS, 2013, p. 400).

Trouxemos essa abordagem na conclusão desse capítulo pois pensamos que cabe agora, nos rastros da maioria da Lei 10.639/03, buscar com afinco a sua consolidação nas unidades de ensino básico ou superior.

Com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, podemos pensar que ela preconiza, sobretudo na escola, a quebra do silêncio sobre as questões étnico-raciais, que ora é vista de forma tímida, por professores engajadas, entretanto sem pares que possam fortalecer esse propósito ou reciprocidade e diálogo aberto para pensar coletivamente essa implementação.

Urge ampliar o debate com distintos atores sociais, ainda que pareça complexo, o que é necessário para revelar o silenciamento imputado há séculos na sociedade e precisa ser superado, pois a escola reflete, ainda hoje, a dificuldade de lidar com as diferenças e a diversidade, seja cultural, étnica, de gênero, classe, ao contrário, tende a “higienizar as relações, tornando-se a alheios ao diferente, sem perceber a singularidade do outro”. Jesus (2013) ressalta:

Tanto nas relações sociais cotidianas quanto na vida política e nas relações escolares, as dificuldades de convívio com a diversidade são inúmeras. Por vezes, tal diversidade se transforma em um dos principais motivos de discriminação, hierarquização e segregação, interferindo de modo direto na socialização, na sociabilidade e nas identidades de crianças, jovens e adultos (JESUS, 2013, p. 399).

Sobre a omissão da diversidade étnica, pode ser vista como lugar da “outridade”; somos o “outro da Europa”, trauma reservado para nós negros e negras “como diferente, como incompatível, como conflitante, estranha/o, como incomum” (KILOMBA, 2019, p. s.n.), o que dá margem para validar a discriminação social, a subalternização, o racismo aos grupos étnicos. Como vimos, são muitos os desafios que dificultam a implementação da Lei 10.639/03 e todos eles atravessados pelo racismo, que é estrutural e estruturante (ALMEIDA, 2019). Por outro lado, Gomes chama atenção para aspectos relacionados à descolonização do currículo:

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p.107).

Colocamo-nos de acordo com o pensamento da autora sobre a “descolonização do currículo”, pois sabemos que currículo é um entrave, posto

que é eurocêntrico, e lançamos a pergunta: Como as artes cênicas podem contribuir para uma educação antirracista?

Cabe o enfrentamento ao ódio pela diferença e fomentar diálogo com diferentes atores sociais, promovendo partilhas de experiências; cabe optar pela cooperação como caminho contracolonial de promover mudanças, na expectativa de que se estamos separados em diáspora, mas vamos nos juntar novamente, reconectando nossos saberes. Sendo assim, necessário que “os professores compreenderem a importância das questões relacionadas a diversidade étnico-racial, assim como estar preparados para lidar de forma positiva com elas, criando estratégias pedagógicas para a reeducação” (JESUS, 2013, p. 404) desde nossas bases escolares.

As pesquisas reforçam a urgência de introduzir a Lei 10.639/2003 e suas diretrizes nas políticas de educação básica como um todo, de forma a tocar e alterar as estruturas existentes. Para isso, será necessário cumprir a obrigatoriedade nas políticas de currículo, nas políticas de formação de professores(as), no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e demais programas e políticas educacionais, no conjunto das Diretrizes Curriculares implementadas pelo MEC, na formação dos(as) licenciados(as) e pedagogos(as), nas provas dos concursos públicos para admissão de profissionais na educação básica (em todas as etapas e modalidades) e no ensino superior, (JESUS; GOMES, 2012, p. 94) incluindo mais participação dos Conselhos Nacionais Estaduais e Municipais, Ministério público, parcerias com outras instituições, diminuindo lacunas e aproximando estratégias de mudanças.

Vale destacar a inclusão desta temática nas provas de seleção para os concursos nacionais, também parte de um processo de luta, e que contribui com a ampliação e conhecimento do debate em larga escala, dada sua repercussão nacional, sendo passível de revisão, conforme apresenta Jesus (2005), em seu artigo sobre a inclusão e o tratamento dado à temática étnico-racial no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o pesquisador analisa: “Observamos que as imagens desenhos, fotos, ilustrações, pinturas, esculturas etc., retratam, sobretudo, figuras brancas, e que aquelas que se referem a

“pessoas negras trazem recorrentemente a temática do trabalho escravo” (JESUS, 2005, p.10), algo que precisa ser modificado, se não houver uma contextualização tende a inferiorizar a condição do negro e omite os fatos. Dada a sua natureza nacional, nesse estudo, vimos como algumas questões traziam discussões pertinentes para reflexões à medida que positivam e desmitificam a história do Brasil e da África, contribuindo e apontando mudanças.

Com isso, mencionamos as dificuldades de ordens políticas, individuais, financeiras, estruturais, institucionais, mas seguiremos na pesquisa destacando, uma temática cara para nós, negros e negras, que é tratar da aplicabilidade da Lei por meio da arte, dando ao corpo negro sua centralidade, através de práticas artístico-pedagógicas antirracistas, buscar ações que criem estratégias de diálogo como a comunidade externa, que atravessam as vidas dos estudantes mas que desconhecemos. Não há diálogo nesse sentido, são vozes insurgentes, que partem dos coletivos nos bairros, dos grupos culturais, mas não se estabelecem diálogos com as unidades de ensino básico ou superior. A importância desta retroalimentação, para nutrir saberes e modos de existência e permanência da subjetividade de negros e negras no âmbito educacional; dentre muito fatores, precisamos enfrentar a falta de representatividade, pensar em tomada de decisões política, econômica para permanência nas esferas do poder, manutenção dos saberes étnicos, maior participação no projeto de emancipação educacional, com a representação positivada dos nossos corpos, e estaremos todos em pé de igualdade para conquistar a equidade racial.

### 3.3 Por que a educação precisa ser antirracista: poderiam as artes cênicas contribuir para uma cultura antirracista na escola?

O racismo existe no Brasil e afeta diretamente pessoas negras, de todas as idades e gênero, colocando-as na posição de desigualdade social em relação a pessoas brancas. Ele transversaliza todas as esferas da sociedade, tanto que negros e negras não são vistos nos mais diferentes espaços sociais, apenas em cargos de menor remuneração e baixo prestígio social. A educação pública brasileira, que está a serviço dessa maioria populacional, é de baixa

qualidade e considerada racista, portanto é pertinente inquirir as artes e a cultura negra, como caminho epistêmico na escola.

A falta de representatividade negra, ainda que estejamos em maioria, não permite que ocupemos, de forma igual, espaços de maior *status*; por outro lado, negros e negras são visibilizados nos cargos inferiorizados, com baixo salário, subemprego, submetidos a condições precárias de moradia, salário, saúde, educação e até estigmatizados quanto ao crime, encarceramento e genocídio. Por isso, toda a sociedade brasileira necessita entender e participar do combate ao racismo. Dito isso, reforçamos a questão temática: “Por que a educação tem que ser antirracista?” Para o historiador Kabengele Munanga, em seu livro “Superando o racismo na escola”, o primeiro passo parte da assunção:

(..) despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo (MUNANGA, 2005, p.18)

Por tudo o que já foi dito anteriormente, os espaços sociais necessitam de prática antirracista como regra, dadas as mazelas que repercutem o processo de colonização, período este que destituiu, expropriou, apropriou-se dos corpos negros e instaurou o racismo como tecnologia de poder atemporal, sendo atualizado na sociedade brasileira com o passar dos tempos e ressignificado nos diferentes âmbitos sociais. No livro “Pequeno Manual Antirracista”, a filósofa Djamila Ribeiro apresenta de forma sucinta como se posicionar diante do racismo sutil e velado da nossa sociedade São onze tópicos e destaco o que diz: “sejamos todos antirracistas”.

Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas (RIBEIRO, 2019, p.107)

A partir de então, vamos tecer um diálogo com outros intelectuais negros e negras para responder à questão temática: “Por que a educação tem que ser antirracista”? Concordamos com a autora quando diz que devemos todos ser antirracistas. Isto porque, sendo o racismo um sistema de opressão que afeta as relações sociais, devemos mudar nossas atitudes, construir nossa corporeidade e fortalecer nossa espiritualidade. Sabendo disso, somos nós que devemos estar conscientes e cientes desse sistema como estrutura de poder que afeta as relações na sociedade e nas instituições em que atuamos, conforme ressalta o advogado e filósofo Silvio Almeida (2019):

Em outras palavras, é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, vistos que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências (ALMEIDA, 2019, p. 39)

Transponho esta afirmação para meu “lugar de fala” (DJAMILA, 2019), de mulher negra, no contexto do ensino público da educação básica ao ensino superior, pois já atuei nestes âmbitos de diferentes modos - estudante, estagiária, professora, supervisora, pesquisadora - percebendo as nuances do racismo “estrutural, institucional e individual” (ALMEIDA, 2019). Logo, posso falar com toda propriedade e também sem “máscara de silenciamento” (KILOMBA, 2018), a fim de denunciar que a escola é uma instituição racista, que foi criada para operar a favor do Estado que, por sua vez, é controlado pela supremacia branca, portanto esta instaura um modelo único de ensino para “moldar o comportamento humano”, como ressalta Almeida (2019).

O racismo mostra a diferença de direitos e deveres, operando, na prática, como se seres humanos fossem de categorias diferentes. Para João Vargas (2020), “somos ensinados desde a infância a associar a pessoa negra com animais, a serem vistos como diferentes”; esse é um dos inúmeros exemplos reproduzido na escola, o ódio a negritude. Então, o que fazer nesse ambiente que neutraliza as relações humanas, ao invés de gestar os conflitos a partir das nossas diferenças, das dificuldades financeiras encontradas por não ter como dar continuidade aos estudos, pelas violências físicas e simbólicas sofridas que demarcam raça, classe e gênero e que ressoam no apagamento e

pouca representatividade negra nas escolas, posto que estas são minoria, como professores e gestores nas redes públicas de ensino e, sem exceção, nessas mesmas funções no ensino superior?

Para a assistente social e feminista negra, Carla Akotirene (2019), doutora em Estudos Interdisciplinares de Gênero, Mulheres e Feminismos, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), a interseccionalidade “propõe a inseparabilidade do racismo, capitalismo e o patriarcado cisheteronormativo” na linha de Pensamento da socióloga Kimberlé Crenshaw; mostra a importância de perceber a singularidade que afeta determinado grupo social. Akotirene, em suas experiências como assistente social, atualiza o conceito da interseccionalidade e nos conta que:

A interseccionalidade nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe das cisgeneridade branca heteropatriarcal. São mulheres de cor lésbicas, terceiro-mundistas, interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostos a excluir identidades e subjetividades complexificadas, desde a colonização até a colonialidade (AKOTIRENE, 2019, p. 30).

Logo, vemos o apagamento, sobretudo das mulheres negras, nos espaços de poder; em se tratando das unidades de ensino elas estão mais visíveis na cozinha ou nos serviços de limpeza e, apesar de este ser um serviço essencial nas instituições, traz o marcador da subalternidade (SPIVAK, 2019), pois não redimensiona a importância dos papéis atribuídos ao sujeito, apenas o inferioriza. Porque, se por um lado, a cozinheira negra alimenta essas crianças, por vezes auxilia estas, mas não é vista no mesmo patamar de conhecimento que a gestão e os professores assumem. Para Moreira (2019), “se a racialização de pessoas de origem africana como negra designa um lugar de subordinação, a racialização de pessoas de origem europeia como branca indica uma forma de identidade que goza de status privilegiado”. E, ainda, nesse mesmo ambiente, os livros didáticos que são elaborados e oferecidos pela instituição, só reforçam imagens negativizadas de homens e mulheres negras.

Por conta dessa falta de representatividade e representação positivada no contexto escolar, crianças, adolescentes e adultos negros vivenciam as discriminações raciais através do preconceito com sua cor de pele, cabelo; são

piadas pejorativas, vistas como brincadeira, para Adilson Moreira (2019) trata-se do racismo recreativo.

A piada racista é um tipo de fala que possibilita a circulação de sentidos culturais negativos, sendo então um meio pelo qual esse tipo de racismo encontra expressão. Mais do que isso, piadas e brincadeiras racistas referendam construções culturais responsáveis pela afirmação da branquitude como um referencial de superioridade moral. Desse modo, a construção simbólica da negritude como uma característica estética e moralmente inferior a branquitude é um dos elementos centrais do racismo recreativo. (MOREIRA, 2018, p.153).

Cabe ressaltar que no contexto escolar ocorrem diversos tipos de violência simbólica e que acabam sendo naturalizados como brincadeira, então o “racismo recreativo”, relacionado à injúria racial, brincadeiras pejorativas que para muitos eram vistas como engraçadas, denominadas de *bullying*, como face sutil do racismo, instaura no imaginário de muitas crianças, e até adultos, a permissividade para depreciar outras pela sua cor, religião, seu corpo. A maneira como os educadores lidam com esses hábitos, permitindo, incentivando ou coibindo, vai perpetuar ou interromper o ciclo do racismo. Outra faceta do racismo está no que hoje chamam de colorismo, parte da tecnologia do racismo forjada pelo processo de miscigenação racial que baliza o negro entre preto e pardo, de acordo com seu fenótipo, ou seja, negros de pele retinta são mais preteridos em relação aos negros de pele clara, e esse mesmo discurso tendencioso gera fissura na relação entre as pessoas negras, como explana a advogada Alessandra Devulsky, no capítulo “*Existir sem ser branco e resistir para poder ser negro*”, do livro *Colorismo*.

Afirmar que negros de pele clara podem escolher ser brancos ou negros é uma falácia. Ser lido como branco requer critérios multifatoriais, mas sem dar a negros mestiços qualquer possibilidade de escolha. O poder não circula livremente, ele tem donos que zelam por sua distribuição (DEVULSKY, 2021, p.165)

Esse debate trazido por outras autoras, como Sueli Carneiro, no texto “*Negros de peles claras*”<sup>77</sup>, precisa ser discutido na sociedade e, por que não começar na escola?! São muitos pontos que se abrem, uma vez que colorismo,

---

<sup>77</sup> Negros de pele clara por Sueli Carneiro - Geledés (geledes.org.br).

está reduzido à gradação da cor da pele das pessoas negras mas, intencionalmente, ofusca a identificação com a negritude, provoca a competitividade destas, manipula as “oportunidades” ou ausências destas, quando convém, ou seja, para algumas situações, a pessoa não é negra ou branca o suficiente para tal cargo, ou é um debate que abre outras pautas invisibilizadas no ambiente escolar, a exemplo da existência da diversidade dos corpos negros camuflados na miscigenação, no mito da democracia racial e eugenia. Assim sendo, instaura-se a disputa racial entre classe e raça, mantêm-se a branquitude como padrão de beleza a ser alcançado, e o inverso é negado, rejeitado.

Tudo isso preconiza a negação da identidade negra em prol da ascensão social ao modelo branco e, diante disso, muito precisa ser conversado na escola, em todas as fases do ensino, através de orientações, diante dos conflitos que surgem. Por isso, a educação antirracista apresenta-se como caminho para afirmar potencialidades do corpo negro retomando a consciência que fazemos parte de um processo histórico que é negado e, por isso mesmo, nos confunde; no limite, apaga nossa memória.

Frisamos que a maior importância da educação antirracista nas escolas de ensino básico e superior deve ser atravessada pela construção simbólica positivada da negritude e resignificada nesses espaços em que negros e negras não sejam menosprezados pelo sua cor ou pelo papel que desempenham na sociedade, mas sejam potencializados a avançar em todas as etapas do ensino e que, assim, possam ocupar espaços de poder, que sejam reconhecidos pelos saberes que carregam e visibilizados por seus iguais, conforme apresenta Joyce Berth (2020). A essa projeção podemos chamar de “empoderamento”, como algo que parte e ressoa do individual para o coletivo e vice-versa, apontando caminhos de superação, mudanças e sobrevivência. Conforme a narrativa da professora Júlia sobre como os alunos percebem...

Ver que existe outros modos, eu acho que é isso, então eles têm comigo uma outra prática docente, que ta atrelada a um outro modo de existir e ser, de pensar, de enxergar, isso pra mim também serve, por que a lida com os alunos também é um

autoconhecimento, um aprendizado constante de você conviver com esses 300 alunos que eu tenho e é difícil. Por exemplo, tem duas práticas /coisas que a escola tinha que fazer para melhorar realmente a qualidade dela: É reduzir :alunos por turmas e turmas para o professor não tem como eu ter trezes turmas e conhecer a individualidade dos meus alunos, tenho 300 alunos (situação imposta para quem atua com artes na escola) e conhecer meus trezentos alunos e a educação ela tem que ser individual, você tem que conhecer onde toca seu aluno, o que é mais sensível para ele o que não é, então, nisso, nessas duas grandes eu tenho vinte seis aulas , trezes turmas. Entendeu? Cada turma com trinta/quarenta alunos, então, muitos desses eu não consigo acessar por que eu não tenho essa e olhe que eu sou a professora que quando o aluno ta quietinho, eu vou lá perturbar ele! Pergunto para ele:“ iaii...vamos lá! Qual foi?” e como é uma aula prática geralmente eles têm interesse em participar (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2022)

Na atualidade, educação básica pública é vista como fracassada, e estamos cientes de que a colonialidade é seu ponto nevrálgico, que traz o racismo como uma das suas mazelas e fragiliza a reciprocidade entre alunos e professores. Desse modo, eu emprego estes saberes de modo dinâmico, que pode ser, numa roda de conversa, nas aulas, no encontro com outra pessoa, na conversa com os mais velhos, na relação de proximidade do professor com o estudante que abraça a dimensão cognitiva e afetiva, ao tempo em que fortalece subjetividades e fomenta corporeidade, e parte da práxis, da performatividade, dos diversos trajetos de construção da subjetividade, numa “disputa semiótica com a hegemonia” (NJERI, 2019, p. 19), pelo poder político, poder poético. Ou seja, se temos nossas referências históricas, façamos delas as nossas epistemologias e caminhos da contracolonização, pautados na educação antirracista.

## 4 COLONIZAÇÃO E CONTRACOLONIZAÇÃO: uma perspectiva

### quilombola/quilombista

Ninguém fará eu perder a ternura  
 Como se os quatro besouros  
 Geração a geração  
 Vôo de garça seguros  
 Ninguém fará

Ninguém fará eu perder a doçura  
 Seiva de Palma, plasma de coco  
 Pêndulo em extensão.  
 Em extensivo mar - aberto  
 Cavala escamada, em leito de rio

Ninguém me fará racista  
 haste seca petrificada  
 sem veia, sem sangue quente  
 sem ritmo, de corpo, dura?  
 Jamais fará que em mim exista  
 Câncer tão dilacerado  
 (Antirracismo - Beatriz do Nascimento)

Sobre a colonização e a contracolonização dos povos negros e indígenas, vozes negras apresentam pontos de vista escritos em tempos históricos distintos, mas se equivalem quanto ao posicionamento político e sociocultural. Na oralidade, trazem perspectivas que se entrecruzam e denunciam as mazelas deixadas pela colonização. Assim, temos o poeta martinicano, Aimé Césaire, que publicou seu livro: *Discurso da colonização no pós-segunda guerra mundial*, mencionando como as práticas de exploração de alguns países europeus se assemelham ao sistema colonial. Já o “lavrador de palavras”, como prefere ser chamado Antônio Bispo do Santos, no seu livro *Colonização, Quilombos: modos e significações*, apresenta o cristianismo, religião monoteísta imposta no período colonial, através das Bulas Papais, documento vindo de Portugal para a corte brasileira, que prescrevia sua tecnologia de opressão deflagrando a colonização. Nesse meio tempo histórico, entre Césaire e Bispo, temos a voz feminina da Beatriz Nascimento, para alinhar o quanto o processo de colonização produz até hoje “mecanismo racistas”, pontos apresentados na conferência *Historiografia do quilombo*, proferida em 1977, dentre outros textos desta autora.

De acordo, com o Aimé Césaire:

Seria preciso estudar, primeiro, como a colonização se esmera em descivilizar o colonizado, em embrutecê-lo, na verdadeira acepção da palavra, degradá-lo, em despertá-lo para os instintos ocultos, para a cobiça, para a violência, para o ódio racial, para o relativismo moral... (CÉSAIRE, 1959, p.17)

As mazelas deixadas pela colonização são, notadamente, percebidas na contemporaneidade, apenas foram ficando mais sofisticadas na sua forma de oprimir. Basta observar como está configurada a dinâmica da sociedade, afinal, quem ganha os menores salários, quando são pagos; quem são as pessoas que ocupa cargos inferiores, se encontram oportunidades; qual a cor da pessoa que mora em bairros sem nenhuma infraestrutura sanitária e urbana; e no caso das escolas públicas, quanto de recurso financeiro investem nessa instituição e quantos estudantes conseguem concluir todas as etapas na idade prevista.

O processo de exploração visto na colonialidade segue sendo atualizado; por isso, precisa ser revisado, reivindicado e combatido, sobretudo no âmbito escolar, cerne desse estudo, que se propõe pensar estratégias antirracistas. O poeta chama atenção sobre para o fato de as atrocidades cometidas no período da colonização terem sido tão devastadoras quanto o holocausto, que ocorreu na segunda guerra mundial, entretanto até hoje ganham maior repercussão, pois afetou em maior proporção povos europeus, a branquitude, ao passo que quando os escravizados eram “negros e índios”, povos considerados subalternizados, havia permissividade para a exploração; mas ambas foram etnocidas e desumanizadoras.

Eu quero dizer o seguinte: o preto, dentro da história do Brasil se sente um eterno escravo, eternamente vencido, incapaz de reagir diante da situação que foi colocada aqui no Brasil. Mas, isso é uma deformação total que a historiografia procura trazer e que já não corresponde mais a situação que já não corresponde mais a situação de classe baixa que o negro brasileiro geralmente está, de falta de instrução, de condições econômicas, mas que está estruturado definitivamente dentro do arcabouço ideológico de grandes implicações (NASCIMENTO, 1977, p. 128)

A historiadora Maria Beatriz Nascimento (1977) questiona: “Negro é uma identidade atribuída por quem nos dominou”, ao falar dos mecanismos racistas que reforçam o apagamento da pessoa negra e dificultam todo o processo de

escolarização da pessoa negra na escola e na sociedade, constatação apresentada por ela ao estudar a história do Brasil, tendo o quilombo como ponto de referência histórica, por suas conquistas e resistências, tornando-se um espaço estratégico de autonomia e organização social dos povos negros. O termo tem sido ressignificado, usado e pensado filosoficamente, com o sentimento de aquilombamento ou aquilombar, ou seja, reunir pessoas pretas para permanecerem juntas e fortalecer coletivamente, até porque, conforme conta Antônio Bispo, houve um tempo em que ser quilombola, capoeira era vista como prática criminosa.

São inúmeros os mecanismos que reforçam o racismo, e Beatriz percebe o quanto a instituição de ensino corrobora na manutenção de uma estrutura colonizadora. Como exemplo, na escola isso é percebido através dos livros didáticos; basta perceber como os negros estão representados pela ótica da escravização, nesse caso, necessita de revisão como já tem sido reivindicado por professores e pesquisadores negros/as, e esse mecanismo, que atualiza a opressão, deixa mazelas da colonização e se reelabora na contemporaneidade como política neoliberal e, assim, imprime um modelo de ensino mercadológico.

Mestre Antônio Bispo dos Santos problematiza que o colonizador “nomeia para dominar”, e conta que os portugueses denominaram os povos africanos e pindorâmicos de “negros e índios”; o primeiro pela cor da pele, e o segundo por ter achado que haviam descoberto as índias. Generalizam esses povos e, por isso, os nomeia para dominá-los: “Os colonizadores, ao chamá-los apenas de “negros”, estavam utilizando a mesma estratégia usada contra os povos pindorâmicos, de quebra da identidade por meio de técnica de domesticação” (SANTOS, 2019, pag. 20,21). Por isso, no seu livro, o autor nos convida para revisar e revisar as denominações e dominações impostas pelo colonizador, ou seja:

Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por **contracolonização** todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos

contracolonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios (SANTOS, 2019, p.35).

E, por isso, essa pesquisa não parte do estudo da decolonialidade, e sim da contracolonialidade. Então, a escola, sendo um dos aparelhos ideológicos da sociedade, organizada e construída a favor da supremacia branca, gera interesses pessoais a favor deles. Para Nego Bispo, serve como uma “tecnologia de adestramento”, são organizações que atribuem valor e controle ao que lhe convém. Se os colonizadores, portugueses, espanhóis e holandeses foram povos autorizados para expropriar e dizimar os povos, mediante o projeto imperialista de expansão, agora, neoliberal. Ainda assim, resistimos e fomos vitoriosos em algumas conquistas, de modo que podemos seguir avançando, com a ajuda de professores engajados, a fim de conquistar protagonismo dentro de Escolas criadas pelo sistema opressor.

Para isso precisamos estar atentos, reagir à escola que implementa uma educação que condiciona e formata nossos corpos, a partir de um único modelo institucionalizado de formação.

Falo da tentativa de desmantelamento e de substituição compulsória dos saberes tradicionais, transmitidos oralmente de geração a geração, por meio da imposição dos saberes acadêmicos transferidos através da linguagem escrita. A partir de então, o acesso à linguagem escrita que sempre foi negado às comunidades contracolonizadoras, lhes foi oferecido como oportunidade de “melhoria” das suas condições de vida (SANTOS, 2019, p. 38)

O Mestre sugere que façamos um exercício de revisão crítica e modificações quanto ao uso de algumas palavras impostas a nosso vocabulário e que reproduzimos no cotidiano. Poderíamos mudar o uso do termo ecologia de saberes para “cosmologia”, ao invés de falar projeto, vamos falar “propósito”, diante de alguns conflitos, pensar que não há divergência, e sim “diversidade”. Ele diz que não existem coincidências, e sim “confluências”; para o uso da palavra desenvolvimento sustentável, recorrente no agronegócio, recomenda falarmos de “biointeração”; não somos povos desenvolvidos, e sim “envolvidos”, na medida que nos tornamos conscientes, lúcidos em relação a esse apagamento histórico. Por isso, nessa pesquisa, atualizamos nosso texto pensando nessa escrita contracolonial.

Nego Bispo exemplifica “Com isso quero afirmar que a população passou a ser chamada de urbana e periférica muito mais por um processo de imposição, de arbitrariedades, ou seja, mais uma vez autodenominações para impor uma denominação exógena e generalizada, a de população urbana”. (SANTOS, 2019, p.30).

Relaciono esse processo observacional de desconstrução das palavras pejorativas e de cunho racista, ouvidas e empregadas na sociedade para depreciar homens, mulheres e todes, pois as mesmas tendem a ressoar no âmbito educacional. Mais do que uma disputa de narrativa, é uma retomada de poder e, como diz a letra da canção do bloco afro ilê Aiyê, Bloco Afro, que imprime a valorização da negritude e militância do povo negro em Salvador: “se o poder é bom, nós queremos também”. Nego Bispo, assim como já fora dito por Abdias do Nascimento defende que nós, povos negros, construímos caminhos autônomos e resolutivos diante dos conflitos, porque sempre encontramos saídas, mudanças, caminhos, quando necessário.

Pensar “resolutividades” para contestar um sistema que apresenta formatos de ensino “sintético”, que prioriza o distanciamento, distorções, competitividade, equipamentos escolares que não refletem sobre a importância de um ensino mais “orgânico”, relações humanizadas. Pensando nos autores Beatriz Nascimento e Antônio Bispo dos Santos, como seria possível trazer o pensamento quilombola para o contexto escolar? De que modo os caminhos de combates elaborados naquela situação podem servir como ferramentas de combate modificar essas instituições para nossas defesas, desenvolvimento pessoal e educacional?

Em que medida os profissionais que ocupam um posto de subalternidade podem ser vistos e ouvidos, conforme indaga Spivak (2010), subalterno pode falar e reconhecer suas condições, e acrescento, modificá-las?

Todas refutam a neutralidade epistemológica, a necessidade de entendê-las como localizados, e a importância de se romper com um postulado de silêncio. Lélia Gonzalez, Linda Alcoff, Spivak, entre outras, que pensam a necessidade de romper com a epistemologia dominante e de fazer o debate sobre identidades pensando o modo pelo qual o poder instituído articula essas identidades de modo a oprimir e a retificá-las. (RIBEIRO, 2019, p.88/89)

Spivak diz: “Consideramos agora as margens (pode-se meramente dizer o centro silencioso e silenciado) do circuito marcado por essa violência epistêmica, homens e mulheres entre os camponeses iletrados, os tribais, os extratos mais baixos do subproletariado urbano” (2010, p.54). Pensando nisso, urge referenciar a nós mesmos e emergir com nossos saberes, e descentralizar. E o que é o quilombola e o quilombismo? O quilombola Nego Bispo traz uma passagem do seu livro do decreto no qual o espaço do quilombo era visto como marginalizado e, por isso, deveria ser criminalizado, decisão passível de discussão, necessita revisão desta oratória colonial, pois como provoca o mestre, não deveríamos ser intitulados como negros foragidos, e sim povos negros que tiveram seus direitos cerceados, a humanidade reduzida e obrigada a fazer trabalho forçado, penso no quilombismo, como um movimento de resgate.

Esse estudo parte da premissa de que temos caminhos percorridos, “somos um povo de trajetória, temos profissionais qualificados, estudos aprofundados em prol do projeto de emancipação dos povos negros, entretanto pretendemos criar ruptura estrutural que possibilite a reedição dos currículos escolares, na formação de professores engajados nas pautas étnico-raciais e na criação de políticas educacionais que possibilitem o acesso e continuidade na formação de estudantes. Tudo isso, visando reverter esse quadro de fracasso institucional, mudança de paradigma e, dentre vários caminhos, compreender a valorização da nossa existência, reconhecendo o direito à humanidade dos povos negros e indígenas. A arte é vista como valor civilizatório para os africanos, desejamos resgatar esse sentimento.

Acrescento outras vozes silenciadas, tais como os povos indígenas e as escolas quilombolas. Há um trabalho recente sobre educação indígena, “Escola viva <sup>78</sup>”, idealizado por Ailton Krenak <sup>79</sup>, pensador indígena, ambientalista e uma das principais vozes do saber indígena que valoriza uma educação pela qual a criança tenha contato com a natureza.

---

<sup>78</sup> Sobre Escolas Vivas. Disponível em: <http://selvagemiclo.com.br/colabore/>. Acesso em: 20/06/2022.

<sup>79</sup> Criou, juntamente com a Dantes Editora, o Selvagem - ciclo de estudos sobre a vida.

Desde a modernidade, independentemente de sermos ocidentais ou orientais, fomos todos provocados a uma inserção no mundo que é de maneira competitiva. Esta competitividade que foi estimulada durante séculos acabou formando um mundo de pessoas que são jogadores, são dados. Se o futuro der certo, bingo! Mas o futuro não existe, existe o aqui e agora. Estamos vivendo projeções de futuros muito improváveis que venham a acontecer, mas preferindo o futuro ao presente. [...] A fricção com a vida proporciona um campo de subjetividade que prepara a pessoa para qualquer tarefa da vida. A gente não precisa formatar alguém para alguma coisa, mas antes pensar na possibilidade de proporcionar experiências que formem pessoas capazes de realizar tudo que é necessário”. Disponível em: Uma conversa com Ailton Krenak sobre o tempo e a educação - LIV (inteligenciadevida.com.br). Acesso em: 21/06/2022.

No momento em que escrevo esse capítulo, está em questão que uma criança de dez anos foi estuprada e teve negado pela juíza o direito de abortar e, é induzida ser mãe, com intuito de respeitar os “valores da família”; fica a questão: que família e quais valores? Assim, frases de protesto ganham repercussão como “criança não é mãe, criança é criança!”, e, diante desse processo de manifestação, retorna a discussão da legalização do aborto, pela Lei<sup>80</sup> 2848/40. Sabe-se que somente em alguns casos o aborto é permitido no Brasil, ou seja, no caso em questão: “se a gravidez resulta de estupro e o aborto é precedido de consentimento da gestante ou, quando incapaz, de seu representante legal”. Ainda assim, essa permissividade é julgada por valores morais e religiosos. Porém, para além da opinião alheia, o indivíduo e a individualidade não são passíveis de acolhimento, sem mensurar que a maternidade vai além da gestação de um ser e sim da capacidade de cuidar deste. Se é imposto que uma criança assuma a maternidade, tornando-se adulta sem experienciar as fases da pré-adolescência à adolescência, sem ter compreensão das mudanças deste corpo em cada fase, como poderá cuidar de outro corpo sem ter experienciado a percepção de si, quando e em que momento temas: corpo, família, classe, gênero, sexualidade, raça e outras temas transversais são debatidos abertamente na sala de aula e compartilhados com a comunidade?

---

<sup>80</sup> Aborto legalizado. Disponível em: [Art. 128 do Código Penal - Decreto Lei 2848/40 \(jusbrasil.com.br\)](https://jusbrasil.com.br) . Acesso em: 26/06/2022.

Além de situações brutais sem espaços de proteção, amparo e cuidados, crianças e adolescentes estão passando fome, são famílias que seguem em situação de vulnerabilidade social e, de acordo com dados atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>81</sup>, “o Brasil conta com 11 milhões de analfabetos”, dados, que torna improvável seguir em todas as etapas da educação básica e alcançar o ensino superior.

Retomando o título desse capítulo, da colonização à contracolônização: na perspectiva quilombola/quilombista sabemos a cor dessas pessoas que compõem essa estatística, e são diversos os motivos que atravessam e, por isso, não conseguem adentrar no contexto escola; além disso, a escola, tal qual se apresenta, não oferece estratégias e motivação para essa população e, assim, não consegue cumprir as metas do Plano Nacional de Educação. Por sua vez, o trabalho dos profissionais de educação também não é valorizado, têm baixos salários e são afetados em sua saúde mental.

A partir das leituras de Nego Bispo, Beatriz Nascimento, Aimé Césaire, Abdias do Nascimento e outros veremos que inspiram reflexões; são conceitos, ideias e palavras que corroboram com este estudo, porque ajudam a pensar em “[...] reeditar as nossas trajetórias a partir das nossas matrizes. E quem é capaz de fazer isso? Nós mesmos! Para nós, quilombolas e indígenas, essa é a pauta. Contracolônizar” (SANTOS, 2018), criar rupturas com o pensamento ocidental, envolver e resgatar nossa resolutividade e autonomia diante do que está posto e não nos serve, uma vez que todos os equipamentos implantados na sociedade, tais como escolas, igrejas, hospitais, fábricas são administrados pela supremacia branca.

Fogo!... queimaram palmares, nasceu canudos.  
 Fogo!... queimaram canudos, nasceu caldeirões.  
 Fogo!... queimaram caldeirões, nasceu pau de colher.  
 Fogo!... queimaram pau de colher...  
 e nasceram, e nascerão tantas outras comunidades.  
 que vão cansar de continuarem queimando  
 porque mesmo que queimem a escrita, não queimarão a oralidade.  
 mesmo que queimem os símbolos, não queimarão os significados.  
 mesmo queimando nosso povo,

---

<sup>81</sup> Agencia Brasil. Disponível em: [Pandemia causa impactos na alfabetização de crianças | Agência Brasil \(ebc.com.br\)](https://www.ebc.com.br/brasil/2022/09/pandemia-causa-impactos-na-alfabetizacao-de-criancas). Acesso em: 28/09/2022.

não queimarão a ancestralidade.  
(nego bispo, 2019)

Apesar do cenário de desamparo, este estudo, que tem como centralidade o estudo do corpo negro, pelo viés da Arte, busca conhecer quem são os profissionais que creditam mudanças e transformação social através dos seus projetos, desenvolvendo suas tecnologias de ensino, práticas artístico-pedagógicas e, por isso, precisam ser visibilizados. Isto, tendo seu direito ao “Lugar de Fala”, como aponta Djamilia Ribeiro: “Pensar lugar de fala é uma postura ética” e, estética, pois “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”. O corpo negro silenciado carrega em si trajetórias de luta e afirmação e luta do povo negro pelo mundo.

Apresentaremos, a seguir, os distintos recortes históricos e geográficos de alguns movimentos de lutas, dentre eles: Pan-africanismo; Afrocentricidade, Amefricanidade, que se tornam afroperspectivas e inspirações na construção de pedagogias contemporâneas, numa travessia afrodiaspórica situada e combativa realizada por filósofos, educadores, capoeiristas, líderes comunitários, nomeada como Pretagogia, Pedagogia da Encruzilhada e Pedagogia da favela, Pedagógica, confluindo com aspectos desta pesquisa.

A importância das Artes para afirmar a negritude na escola; O protagonismo dos professores das artes na implementação da Lei 10.639/03; A afirmação de negritude pela ação das Artes são aspectos que contribuem para uma educação antirracista. Entrevistamos seis professores negros/as vinculados inseridos em escolas públicas municipais e estaduais, com estudantes de distintas faixas etárias para se posicionar sobre representatividade, negritude, empoderamento negro e estratégias de combate/enfrentamento ao racismo, confluindo suas narrativas com as de outros pesquisadores negros/as e epistemologias já elaboradas em prol de uma educação antirracista e equânime.

Apresentaremos esses movimentos afrodiaspóricos a seguir, porque foram identificados nas narrativas dos professores entrevistados, e no intuito de recapitular a abundância de conhecimento e saberes trilhados por negros/as em luta desde muito tempo, como memória e inspiração. Esse movimento

deixa rastros e recupera nosso exercício de tomada de decisões para que possamos, como professores, tensionar diante de um campo educacional, que se mantém estacionado, arraigado de métodos de ensino colonialistas e engessados. Se não somos capazes de mudar um sistema, vamos atualizar as pessoas que operam e participam destes espaços, dando-lhes outro prisma.

#### 4.1 Pan-africanismo

"Existe uma história do Brasil com o negro,  
o que não existe é uma história do Brasil sem o negro".  
(Januário da Silva)

O pan-africanismo é um movimento social, político, militar e cultural que surge nos Estados Unidos na década de 40 do século vinte, como parte do enfrentamento ao movimento *apartheid*, o qual segregou os negros norte-americanos, dando limites extremamente rígidos entre brancos e negros. O pan-africanismo constrói suas próprias bases teóricas e epistemológicas e “tem como princípio o combate ao epistemicídio, ao eurocentrismo e à colonização mental, como pressuposto básico da implementação do Renascimento Africano” (ODODUWA, 2018, p.05). O movimento surge para valorizar a afirmação de negros em todo o mundo, independente da sua nacionalidade, como africanos.

O Pan-africanismo parte do exercício e estudo da ontologia para saber de onde viemos, como forma de resgate da “essência do humano preto vindo da África”. Acredita no Renascimento Africano e na importância de entendermos que o povo tem que resgatar sua “Unidade Cultural da África Negra”, como essência que interliga todos os pretos em diáspora, pela estética, valores civilizatórios e cultura; entende como prioridade o resgate ancestral de todos os negros e negras, independentemente de onde estejam, sendo necessário que nos reconheçamos enquanto africanos em diáspora.

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer as referências teóricas e práticas deixadas pelos pan-africanistas e nacionalistas pretos, que reverberam e inspiram até hoje:

Paul Cuffe, Martin Delany, Africanus Horton, Alexander Crummell, Edward Wilmot Blyden, Booker Taliaferro Washington, Henry Sylvster Williams, William Edward Burghardt Du Bois, Duseá Mohamed Ali, Amy Jacques Garvey, Amy Aşhwood Garvey, John Edward Bruce, Jean Price- Mars, George Padmore, C. L. R. James, Elijah Muhammad, Queen Mother Moore, Cheikh Anta Diop, Joşeph Ki-Zerbo, Djibril Tamsir Niane, Teophile Obenga, Amadou Hampaêtea Baê, Carter G. Woodson, George G. M. James, Carlos Moore, o citado John Henrik Clarke, Chancellor Williams, Marimba Ani, Ama Mazama, Molefi K. Asante, Kwame Kkrumah, Stokely Carmichael, Steve Biko, Malcolm X, Julius Nyerere, Marcus Garvey, Nah Dove, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Dra. Frances Cress Welşing, Abdias do Nascimento, Jose Correia Leite, Amílcar Cabral, Alioune Diop, Christine Diop, Assata Shakur, Nah Dove, Eric Williams, Walter Rodney, as obras da Presence Africaine, etc (ODODUWA, 2018, p. 05).

Dentre os nomes de maior repercussão e legado, que inspiram até hoje, estão: Du Bois (1921), Marcus Garvey (1925) e Cheikh Anta Diop (1959). São tempos históricos, modos de organização, além da localização e nacionalidades distintas, mas que têm em comum a importância do Poder Povo Preto (PPP). Podemos destacar o legado que cada um carrega, respectivamente, “a libertação das colônias africanas”, Du Bois, “união de pretos de todo o mundo”, Garvey, e “renascimento africano”, Diop.

As ideias de Cheikh Anta Diop, historiador, antropólogo, físico e político senegalês que estudou as origens da raça humana e cultura africana pré-colonial, ressaltam que o Renascimento africano diz sobre a essência africana que nos liga enquanto pessoas pretas, independente de onde estivermos.

Sobre o nacionalismo preto e o Pan-africanismo, Garvey vem com o propósito de encorajar o povo preto, com o nacionalismo negro, para lutar pelos direitos civis e superar as mazelas do *apartheid*; por isso ele considera que o caminho seja a organização entre os povos pretos, e assim escreve a “Declaração dos Direitos do Povo Negro do mundo”. Destaco, a seguir, um dos pontos relacionado a como estavam a educação e a saúde, nesse período:

Aos médicos de nossa raça são negados os direitos de atender seus pacientes em hospitais públicos de cidades e estados onde eles residem em certas partes dos Estados Unidos. Nossas crianças são forçadas a frequentar escolas segregadas e por períodos menores

que as crianças brancas, e os fundos das escolas públicas são igualmente divididos entre escolas brancas e de cor. (GARVEY, 1925, s/n)

Conforme apresentado, são muitas referências históricas, dentre eles: Carlos Moore, Carter Woodson, Theófilo Obenga, Steve Biko, Cheikh Diop, Molefi Asante, Fu Kiau, Marimba Ani, Mogobe Ramose, Franz Fanon e, no Brasil, temos alguns destaques, em especial para essa pesquisa: Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Abdias do Nascimento.

Para Ododuwa (2018), o Pan-africanismo é o caminho para a “construção do nacionalismo preto na prática - construção de uma nação e de um território próprio para que o povo preto - possa viver e desenvolver todo o seu potencial humano”, cuidar da sua terra e produzir nela. Esse movimento surge como uma correlação de forças de saberes sistematizados por intelectuais e ativistas negros e negras, que falam da sua experiência, traçam memórias de lutas e sistematizam estratégias criando relações com diversas áreas do conhecimento, e se desdobram em ações políticas, científicas, filosóficas, artísticas pautadas no protagonismo do negro.

Até aqui nos interessa trazer essa parte sobre como podemos reconfigurar estes saberes e ressignificar como potência artística e pedagógica. No Brasil, uma vez que o racismo e a antinegritude seguem em curso, ainda hoje, surge a necessidade de enfrentamento, de lutar por representatividade negra nos espaços de poder dos mais distintos âmbitos sociais, em prol da valorização destes.

Além da atuação de alguns professores, vemos trabalhos de escolas comunitárias em diferentes partes do Brasil. Ressaltamos com brevidade, a Escola Nacional de formação e ação comunitária pan-africanista Winnie Mandela, localizada em Salvador, organizada pelo movimento negro “Reaja ou será morta, reaja ou será morto!”<sup>82</sup>

A organização política, pan-africanista, quilombista, comunitária Reaja ou Será Morta, reaja ou Será Morto tem uma interlocução

---

<sup>82</sup> Reaja ou será morta, reaja ou será morto. Disponível em: <https://reajanasruas.blogspot.com/.../manifesto-viii>. Acesso em: 31/03/2021.

nacional com organizações que lutam contra a brutalidade policial, pela causa antiprisional e pela reparação aos familiares de vítimas do Estado (Execuções Sumárias e extrajudiciais) e dos esquadrões da morte, milícias e grupos de extermínio. No ano de 2005, num contexto de governo ligado a um grupo político que há décadas dominava os recursos financeiros, os meios de produção, o sistema de justiça e comunicação e que tinha no estado penal e no racismo fundamento para uma política de genocídio, nos insurgimos contra as mortes de milhares de jovens negros desovados como animais às margens de Salvador e Região Metropolitana. Resolvemos fazer uma articulação comunitária e com os movimentos sociais e politizar nossas mortes. Colocar em evidência a brutalidade policial, a seletividade do sistema de justiça criminal que nos tinha - e ainda tem - como os bandidos padrão, sendo a cor de nossa pele, nossa condição econômica e de moradia, nossa herança ancestral e pertencimento racial a marca, a etiqueta de “inimigos a serem combate. (Disponível em: [Reaja ou Será Morta, Reaja ou Será Morto Facebook](#)) Acesso em: 31/03/2021.

Sobre a Escola Winnie Mandela, sua atuação na comunidade tem o propósito de promover o engajamento político para todas as idades, através da valorização da negritude e combate ao racismo, o enfrentamento direto com todas as formas de opressão, pelo estado de exceção que violenta, física e simbolicamente, negros e negras.

Na dimensão estética da relação do essencialismo negro, a escola cria suas pautas com Artivismo, ética e estética, conforme sugere o movimento Pan-africanista; como exemplo, temos a Escola de Areias, conhecida como fundação da *Ecole des Sables*, instituição sediada no Senegal da Germaine Acony<sup>83</sup> mestra africana, referência da dança africana.

Outros modos de ensinar, como ressalta Leda Maria Martins (1997), podem ser vistos como “oralituras”, como “inscrições culturais”, no gesto, na voz e no/pelo corpo.

## 4.2 Amefricanidade

“Minoria a gente não é, ta!? a cultura brasileira é uma cultura negra por excelência, até o português que falamos aqui é diferente do português de Portugal, nós, aqui, falamos pretuguês” (Lélia Gonzalez, 1988, p.10)

---

<sup>83</sup> Sobre a Ecole de Sable: Disponível em: GERMAINE ACOGNY: ESCRITAS DE UM CORPO EM TEMPOS REAIS - Revista O Menelick 2º Ato (omenelick2ato.com). Acesso em: 20/05/2022.

Inspirada pelo movimento pan-africanista, que ressalta a importância de nos localizarmos enquanto povo preto e criarmos nossas agendas, a intelectual brasileira Lélia Gonzales (1935-1994) elabora a categoria política Amefricanidade para pensar a diversidade dos povos que apesar de viverem na América, não são vistos como americanos. Assim sendo, América do Norte não se resume aos Estados Unidos e Canadá, incluído também no campo de visibilidade, localizando e ampliando a dimensão, do outro lado da América do Sul, os povos da América Latina, ameríndios e africanos em diáspora, “nesse caso, todos os brasileiros são latino-americanos”. A chamada América Latina que, na verdade, é mais ameríndia e amefricana do que qualquer outra coisa, apresenta-se como melhor exemplo de racismo por denegação (GONZALES, 1988, p.72); segundo ela, denegação é uma categoria do pensamento freudiano<sup>84</sup> que trata de negar um fato que ocorreu como se nada tivesse acontecido; por esse mecanismo de defesa é que se nega o racismo, o sexismo e outras formas de opressão na sociedade brasileira, o que é reforçado pelos meios de comunicação. Por isso, a mulher negra, mesmo tendo potencial político e ideológico, é invisibilizada e estereotipada.

Pioneira nas críticas ao feminismo hegemônico e nas reflexões acerca das diferentes trajetórias de resistência das mulheres ao patriarcado, evidenciando, com isso, as histórias das mulheres negras e indígenas, no Brasil, na América Latina e no Caribe. O seu pensamento inaugura também a proposição de descolonização do saber e da produção de conhecimento (CARDOSO, 2014, p. 965).

Por isso, a amefricanidade ressalta a importância de pensar o que hoje as mulheres latino-americanas chamam do “Bem Viver”, a necessidade de garantia de um espaço para que mulheres negras e indígenas se encontrem e compartilhem sua experiência. Outra contribuição muito importante trazida por Lélia, e me arisco a dizer, muito adequada para o contexto escolar, seria trazer a abordagem do pretuguês, “que nada mais é do que a marca de africanização do português falado no Brasil” (1988, p.70).

Engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l

---

<sup>84</sup> Sigmund Freud, médico neurologista e psiquiatra criador da psicanálise, 1856- 1939.

nada mais é do que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (GONZALEZ, 1988, p. 71).

Concluo lembrando que a vasta produção intelectual de Lélia Gonzalez, de enorme contribuição epistêmica, bem como suas reflexões estéticas no âmbito das artes cênicas e da ética no ensino básico, assim como o feminismo negro, tudo isso é pouco propagado, sendo considerado apenas no âmbito do projeto de mulheres ativistas e movimento negro, sobretudo no coletivo de mulheres negras. Por vezes, esta perspectiva entra na academia, através dos poucos professores negros que conseguem ocupar esse espaço, bem como estudantes negros e negras que reclamam pela representatividade. No contexto da educação básica, sabemos de casos isolados. Citada com reverência por Ângela Davis, quando esteve no Brasil, Lélia é um exemplo explícito da exclusão epistêmica dos negros.

Como nosso modo de escrever e falar são referência afro-ancestral, legado de uma influência bantu que choca com a norma linguística normatizada, não é considerada para além de outros modos de compreensão e leitura do mundo. E concluo trazendo a fala da Professora Nadir Nóbrega e do professor Thawan Dias.

*Estou tentando lembrar de que outra forma... É, talvez, na escrita vamos pensar numa escrita a partir do Pretuguês de Lélia Gonzales, eu acho que eu dou muita liberdade para eles escreverem a partir desse lugar com o marcador racial, não que a escrita negra seja, essa escrita “empobrecida” estou pensando na literatura negra, não é uma escrita de qualquer forma, é um modo de escrita que considerada por Conceição Evaristo, a escrevivência, eu acho que isso é a marca da própria história dos estudantes da maneira como eles foram alfabetizados que trata a oralidade de alguma forma eles se sentem bem quando eu faço esses trabalhos eu fico pensando que passa então pelo corpo todo (Thawan Dias, comunicação oral, 2021)*

*As técnicas de Hip Hop, eu não sabia de nada, foram eles que me ensinaram... daí eu tive uma grande ideia, juntei com outra professora, e disse: Bora fazer um festival de música? você topa ser da comissão julgadora? ela disse: “Nadir, eu topo!” e como ela escrevia muitíssimo bem, nós enfrentamos a escola*

*com esse argumento: vocês sabem o que é escrever rap? Então, isso é português! Ele se preocupa com rima, com narrativa, com conteúdo, eles estão falando de vários problemas do bairro, por que eram meninos do bairro da paz<sup>85</sup> (Nadir Nóbrega, comunicação oral, 2021)*

Sobre os alunos:

*Vocês sabem o que é escrever rap? Isso é Artes e, isso é português! Ele se preocupa com rima, com narrativa, com conteúdo, eles estão falando de vários problemas do bairro, por que eram meninos do Bairro da Paz. A escola tinha uma péssima mania de só chamar os pais na tal da reunião de pais e mestres onde os pais só queriam saber das notas de português e matemática, história a parte de humanas eles não estavam nem aí ou só chamam para problemas, só falavam de coisas ruins, as partes boas, as exposições que eu fazia, nenhum pai era convidado, eu que falava com os alunos chamem seus pais, "ah! mais meu trabalho ta feio", Eu dizia: "ta feio pra quem?" Não, você só conseguiu fazer esse o próximo você vai melhorar. (Nadir Nóbrega, comunicação oral, 2021)*

Nossos propósitos vislumbram autenticar a importância dessa partilha de saberes, entre professor e estudante, que parte das Artes como modo estratégico com inventividade, tendo a Arte quanto episteme e o ator social como protagonista e, assim, se desenham caminhos, contam suas histórias.

#### 4.3 Afrocentricidade

"Existe uma história do Brasil com o negro, o que não existe é uma história do Brasil sem o negro".  
(Januário da Silva)

Elaborada por *Kwame Nkrumah* (1945) e difundida no norte da América, pelo professor Mofeti Asante, que se inspirou no Pan-africanismo, a afrocentricidade apresenta alguns caminhos combativos específicos.

Afrocentricidade<sup>86</sup> é um paradigma baseado na ideia de que os povos africanos devem reafirmar o sentido de agência para atingir a

<sup>85</sup> Sobre o bairro da Paz, antiga invasão das Malvinas, bairro periférico de Salvador. Disponível em: [bairro da paz salvador - Pesquisar \(bing.com\)](http://www.bairro-da-paz-salvador.com.br/). Acesso em 20/05/2022.

<sup>86</sup> Afrocentricidade: Disponível em: <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>. Acesso 21/12/2019.

sanidade. Durante os anos de 1960 um grupo de intelectuais afro-americanos inseriram os Estudos Negros nos departamentos das universidades, começando a formular maneiras originais de análise do conhecimento (ASANTE, 2009, p.01).

O movimento afrocêntrico versa por referências históricas de “localização” e criar “agendas” afrorreferenciadas, entender que temos nossas pautas e que elas precisam ser pensadas e geridas por negros e negras. Segundo Renato Noguera, filósofo e um dos tradutores dos estudos de Asante:

No entanto, a Afrocentricidade não representa um contraponto à eurocentricidade, mas é uma perspectiva particular para a análise que não procura ocupar todo o espaço e o tempo como o eurocentrismo tem feito com frequência. Por exemplo, dizer música clássica, teatro ou dança é geralmente uma referência à música, teatro ou dança europeus (NOGUERA, 2016, p.16)

Renato Noguera afirma que essa centralidade é geográfica e também está no corpo, tendo a África como berço da humanidade, das experiências da segregação, do *apartheid*, do movimento de luta. Entende-se que as diferentes áreas do conhecimento produziram autenticidade e protagonismo na instauração de pedagogias afrorreferenciadas, da cosmovisão africana, filosofia africana. Nesse sentido:

Afrocentricidade gira em torno da cooperação, da coletividade, da comunhão, das massas oprimidas, da continuidade cultural, da justiça restaurativa, dos valores e da memória como termos para a exploração e o avanço da comunidade humana. Estes valores baseiam-se numa plena compreensão das ideias culturais africanas e baseiam-se no estudo e reflexão de sociedades africanas específicas, de modo transgeracional e transcontinental (NOGUEIRA, 2016, p.12).

Esse é um caminho epistêmico interessante e parte de referências de luta, que fortalecem o ativismo de negras e negros norte-americanos, haja vista que o racismo é assumido naquele país. Podemos acreditar que a afrocentricidade tome outra expressão no Brasil, se direcionado por pessoas brancas, uma vez que o racismo na sociedade brasileira é negado; por isso, a pedagoga Thaisa Ferreira traz essa abordagem no contexto e frisa que, anterior ao processo de escravidão, havia o progresso das pessoas negras, sendo essa referência e localização para a construção da sua metodologia de ensino.

Não, minha abordagem não é antirracista ela é afrocêntrica. Eu parto da perspectiva da afrocentricidade. Ah! a abordagem afrocêntrica ela vai ter como ponto de partida nossas trajetórias. Ela é ancorada na afrocentricidade um paradigma criado por Molefe Ketji Asante, sistematizado, na verdade a partir de várias produções intelectuais de pessoas pretas ao longo da história para poder entender que todos os fenômenos que nos envolve enquanto pessoas pretas elas precisam ser analisadas a partir da nossa ótica então é a centralidade de africano ela tá na base dessa teoria, é a gente pensar sobre nossas questões a partir do nosso olhar a partir de nossos teóricos. Então a gente vai entender sobre nossos processos, todos os processos que nos envolve a partir de nós mesmo, a partir dos nossos interesses, olhando para nossa comunidade, olhando para nossas famílias, o propósito maior não é focar no que foi feito a partir do racismo, a partir dos europeus, os árabes fizeram com nossos povos.

A questão da Africanidade, um dos caminhos metodológicos da afrocentricidade em diáspora, está relacionada à questão das resistências culturais que, por sua vez, desembocaram em identidades culturais em todos os países do mundo em que houve o tráfico negreiro, sobretudo no Brasil que, para Munanga, “é o maior dos países beneficiados pelo tráfico negreiro transatlântico e aquele que oferece diversas experiências da africanidade em todas as suas regiões do norte ao sul, do leste ao oeste” (MUNANGA, 2009, p. 37).

Nesse sentido, o reencontro com essa africanidade, pela diversidade étnica, estética, artística, reúne caminhos que fortalecem o sentido da educação baseada na afrocentricidade. Para o psicólogo e teórico social, Amo Wilson (1978), este “é o caminho para o fim do poder branco e da opressão negra” destarte, cultivar e nutrir nosso corpo com nossas referências históricas e pluriversa; somos um corpo com memória e precisamos resgatar a ancestralidade.

#### 4.4 Quilombismo

Os negros têm como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na liberdade, na justiça, na igualdade e no respeito a todos os seres humanos; uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo; uma democracia autêntica, fundada pelos destituídos e deserdados desse país, aos quais não interessa a simples restauração de tipos e formas caducas de instituições políticas sociais e econômicas as quais serviram unicamente para procrastinar o advento de nossa emancipação total e definitiva, que somente pode vir como a transformação radical das estruturas vigentes (NASCIMENTO, 2018, p.288).

Abdias do Nascimento, considerado pan-africanista, brasileiro, pesquisador renomado, dramaturgo, ator e político, poeta, escritor, dramaturgo, artistaplástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras influenciou e deixou legado de lutas vividas de combate ao projeto genocida do Estado brasileiro. Na sua trajetória, fortalecendo o nacionalismo negro, a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), que inicia oficialmente o teatro negro no Brasil; a obra literária “Quilombismo”, onde Abdias apresenta nove documentos que denunciam os problemas sofridos pelo povo negro brasileiro e traz uma perspectiva de como podemos pensar esses problemas como um movimento de engajamento e mobilização em prol do resgate e atuação como negros e negras, tomando posicionamento nas suas trajetórias políticas no Brasil, para a emancipação do povo negro. A sua obra chama a atenção para a necessidade de maior inserção dos negros e negras em espaços de poder, em cargos públicos de destaque, os quais, até o presente momento, são ocupados majoritariamente pela branquitude, a exemplo das universidades públicas, e como essa ausência de representatividade negra reflete as marcas da colonialidade no Brasil.

O quilombo é considerado um assentamento autônomo de poder, influenciado por esse sentimento de luta, de modo que se propõe pensar estratégias para retomada desse poder, rever as tecnologias ancestrais, e posicioná-las a serviço do povo negro, por meio de modos de sobrevivência que podem ser reinseridos nas nossas práticas, para restaurar nossa humanidade sequestrada. Desse modo, Abdias afirma:

Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses da população negra e de sua respectiva visão de futuro. Esta se apresenta como a tarefa da sua atual geração afro-brasileira: edificar a ciência histórico-humanista do quilombismo (NASCIMENTO, 2019, p. 289)

Essa abordagem do Abdias do Nascimento remete à narrativa do Professor Everton, um dos professores entrevistados, em sua dissertação de mestrado sobre Lucas Dantas, um herói de Búzios, trazendo a pedagogia do protagonismo no ensino do teatro, em cumprimento à Lei 11645/08.

Ali, eu entendi que a história de Salvador, que é a minha história, a história dos meus ancestrais e o teatro tinha um potência imensa pedagógica por que me trouxe a luz de quem sou eu, a partir, dessa experiência artística e ali eu assumi o compromisso de levar essa experiência para todos os meus estudantes e foi justamente, nesse processo de assumir a sala de aula, que nós experimentamos uma pedagogia própria que foi fazer com que os estudantes experimentassem a prática teatral mais uma prática que tivesse conectada com o tema da história dos negros pró-libertação na Bahia (Everton Machado, comunicação oral, 2021)

Este professor atua numa escola que está localizada no bairro Cajazeiras (Salvador/Bahia), área conhecida, anteriormente, como quilombo Buraco do Tatu<sup>87</sup>

O outro quilombo a ser destacado dentro dessa região é o Quilombo do Buraco do Tatu, Formado no ano de 1944 e destruído 20 anos depois. O mesmo se localizava no que hoje as áreas dos bairros de Itapuã até as localidades das Fazendas Grandes II, III, IV, já dentro da região de Cajazeiras. Este quilombo foi destruído, pois o então governo colonial o considerava ameaça constante à cidade, devido principalmente ao fato de os quilombolas desta região estarem em permanente contato com os escravizados da capital, e temendo algum tipo de golpe, o governo então organiza uma expedição com 200 homens e deflagra a destruição do quilombo do Buraco do Tatu. Disponível em: Cajazeiras um lugar histórico na cidade de Salvador-Ba: A criação dos quilombos e sua relação com o bairro de Cajazeiras ([cajazeiraslugarhistorico.blogspot.com](http://cajazeiraslugarhistorico.blogspot.com)). Acesso em: 22/06/2022

Como estudante de artes cênicas, o professor Everton tem conhecimento do Teatro Experimental Negro (TEN), apesar de não ter sido apresentado nas disciplinas do currículo de licenciatura. o Teatro Negro Brasileiro foi um movimento de luta de resistência elaborado com Arte, pode-se dizer que a primeira escola afrorreferenciada e autônoma, pois os textos elaborados por Abdias do Nascimento apontavam os problemas sociais de atores e atrizes, pessoas de classe operária. E, voltando um pouco na história, temos o teatro abolicionista, do poeta e advogado negro Luíz Gonzaga Pinto da Gama<sup>88</sup>. Pensar nesse legado, construído com o objetivo de combater a opressão do sistema, apoiado no movimento negro, redimensiona propósitos

---

<sup>87</sup> Sobre o quilombo Buraco do Tatu. Disponível em: [Cajazeiras, um lugar histórico na cidade de Salvador-Ba: A criação dos quilombos e sua relação com o bairro de Cajazeiras \(cajazeiraslugarhistorico.blogspot.com\)](http://cajazeiraslugarhistorico.blogspot.com). Acesso em: 22/06/2022.

<sup>88</sup> Luiz Gama. Disponível em: [Obra completa do abolicionista de Luiz Gama é editada - \(jornalpp.com.br\)](http://jornalpp.com.br). Acesso em: 06/10/2022.

educacionais, com referência no campo das Linguagens Artísticas e culturais.

Como sugere a ladainha de capoeira, de Tony Vargas:

Dona Isabel que história é essa de ter feito abolição  
 De ser princesa boazinha que libertou a escravidão  
 Eu tô cansado de conversa, tô cansado de ilusão  
 Abolição se fez com sangue que inundava este país  
 Que o negro transformou em luta cansado de ser infeliz  
 Abolição se fez bem antes e ainda há por se fazer agora  
 Com a verdade da favela e não com a mentira da escola  
 Dona Isabel chegou a hora de se acabar com essa maldade  
 De se ensinar aos nossos filhos, o quanto custa a liberdade  
 Viva Zumbi nosso rei negro que fez-se herói lá em Palmares  
 Viva a cultura desse povo a liberdade verdadeira  
 Que já corria nos Quilombos e já jogava capoeira  
 Lê Viva Zumbi.

(Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=k2SXsTG6Bo>. Acesso: 19 dez.2019)

Conforme relata o Mestre Tony, foi pensada também para que seus alunos, tanto da capoeira como da escola, pudessem refletir sobre essa realidade ao ouvirem a ladainha, até ressoar em todo o âmbito educacional, desvelando questões que precisam ser problematizadas nesse contexto, pois os livros didáticos mantêm, até os dias atuais, distorcida a realidade sobre a história da independência do Brasil e, sendo assim, há a necessidade de ser feita uma revisão desse conteúdo sobre a colonização do Brasil. Isso tem sido feito por muitos profissionais engajados na arte, por mestres e mestras dos movimentos culturais, da poesia, pela oralidade, performance, pesquisas científicas, literatura, diversas áreas de conhecimento.

Em Salvador, onde o povo negro vivencia o estado de recessão, pode perceber modos de reedificar nossa história, na busca por saberes que são trilhados a partir de caminhos dissidentes, na Capoeira, na Dança Afro, nas religiões de matrizes africanas. Pensar junto com os povos de trajetórias, os indígenas e quilombolas, possibilita rever as estratégias de engajamento, de romper com a colonialidade que nos separa, divide e fragmenta nossos saberes. De acordo com o pensamento quilombista, cada corpo é quilombo, cada corpo negro tem memórias afetivas, onde cada pessoa pode acionar sua ancestralidade.

Trazemos, como exemplo, a escola municipal Eugênia, temos o projeto ire ayo por Vanda Machado na década de 60, e a Escola Quilombista Dandara de

Palmares<sup>89</sup>, localizada na favela do Complexo do Alemão na cidade do Rio de Janeiro, dentre outras. Recorremos novamente a Beatriz Nascimento, quando diz que o quilombo vai além do que está posto, espaço de povos negros foragidos, ela. Abdias do Nascimento e Nego Bispo apontam que o quilombo é uma condição social, é a cultura própria de um povo. Nessa estrutura singular, podemos empreender; por isso o quilombo tornou-se a primeira organização política, daí Conceição Evaristo (2020) convocar nosso “aquilombamento”, parafraseado a poesia “Tempos de aquilombar”<sup>90</sup>.

É tempo de caminhar em fingido silêncio,  
e buscar o momento certo do grito,  
aparentar fechar um olho evitando o cisco  
e abrir escancaradamente o outro.

É tempo de fazer os ouvidos moucos  
para os vazios lero-leros,  
e cuidar dos passos assuntando as vias  
ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.

É tempo de ninguém se soltar de ninguém,  
mas olhar fundo na palma aberta  
a alma de quem lhe oferece o gesto.  
O laçar de mãos não pode ser algema  
e sim acertada tática, necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos,  
em qualquer lugar que estejamos,  
e que venham os dias futuros, salve 2021,  
a mística quilombola persiste afirmando:  
“a liberdade é uma luta constante”.

Logo, se o eurocentrismo promove e exerce suas políticas privadas, nós também temos que organizar nossas políticas próprias, como defendem vários intelectuais negros e professores engajados/as e que apresentamos, implicados em seus processos de luta, desde suas trajetórias. Assim, podemos revisitar o teatro negro, nas práticas coletivas, experiências de escolas comunitárias, validadas como práticas insurgentes, em busca da nossa estética para elaborar outros percursos, novos trajetos.

<sup>89</sup> Página da escola quilombista. Disponível em: <https://www.facebook.com/Escola-Quilombista-Dandara-de-Palmares-1956425914624411>. Acesso em: 04/04/2021.

<sup>90</sup> Poema Tempos de aquilombar. Disponível em: <https://www.xapuri.info/cultura/tempo-de-nos-aquilombar>. Acesso em: 08/12/2020.

#### 4.5 Percursos Epistêmicos: pedagogias contemporâneas

A ideia de trajeto remete à articulação de um sujeito com seus objetos de interesse e com outros sujeitos, cujos interesses, ainda que parcialmente comuns, encontram-se na encruzilhada das ciências e das artes, onde múltiplos grupos de pesquisa formam-se e transformam-se, ao longo do tempo (BIAO, 2009, p.45).

A metodologia dessa pesquisa baseia-se na etnometodologia, que parte da etnopesquisa implicada “por um compromisso ético que figura nas relações estabelecidas entre pesquisador, sujeitos sociais e contexto cultural” (MACEDO, 2010, p. 19). Adotamos o campo de investigação dos estudos de Roberto Sidney Macedo (2010; 2012; 2016), professor da Faculdade de Educação (FACED/UFBA), que se baseou nos princípios da etnografia para avançar e propor a etnometodologia para o contexto educacional. Portanto, nessa travessia, convém compreender o cotidiano das experiências dos professores entrevistados/as, com outros pesquisadores e artistas envolvidos em seus espaços sociais.

Para Macedo (2012), os etnométodos, que chamaremos de práticas artístico-pedagógicas, elaboradas para o campo da arte/educação, são como dispositivos de prolongamento da capacidade de produzir informação e servem para compreender as lógicas organizativas dos atores sociais/ professores engajados, desde seu campo de atuação. Desse modo, os atores sociais tornam-se sistematizadores das suas práxis. Logo, esse tipo de pesquisa qualitativa abarca características da etnopesquisa implicada:

Etnopesquisa implicada, uma pesquisa que surge do enraizamento e do entretimento necessários na história e na cultura dos atores sociais, suas inteligibilidades e intenções. Compreensivamente, trabalha a partir dos e com os etnométodos desses atores e suas marcas deixadas em toda e qualquer realização, associada a uma disponibilidade para criticidade, ou seja, para problematização dos conceitos protegidos, dos consensos resignados, dos não ditos e para o movimento intercrítico da relação com o outro (MACEDO, 2012, p. 70).

Para tanto, a pesquisa etnográfica, de natureza qualitativa, está enraizada no encontro das experiências que vibram e são fundantes; são, para Macedo, *atos do currículo*:

Atores sociais não são idiotas culturais, são, para todos os fins práticos, instituintes ordinários das suas realidades teóricas e

sistematizadores dos seus cotidianos e, com isso, edificam as ordens sociais em que vivem; são cronistas de si e do mundo, produzem descritibilidades, inteligibilidades e analisibilidades sustentadas por suas bacias semânticas. Assim, suas experiências sociais criam saberes legítimos (MACEDO, 2012, p. 22).

Confluindo com as contribuições de Armindo Bião, sobre a Etnocenologia, esse estudo parte também da inspiração de práticas coletivas, múltiplas vivências, apontando deslocamento histórico e caminhos pluriversais para dialogar com a diversidade de corpos da escola pública; a Arte apontando caminhos epistêmicos e, por isso, como professoras de Artes, seja no ensino básico ou ensino superior, estamos implicadas.

Em curso apresentamos a Afroperspectividade, elaborada pelo filósofo Renato Noguera, “significa uma linha ou abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas. Sua base é demarcada por repertórios africanos, afrodiáspóricos, indígenas e ameríndios” (NOGUERA, 2014, p.45), uma perspectiva africana elaborada no campo da filosofia, como a seguir:

O que aqui denominamos filosofia afroperspectivista é uma maneira de abordar as questões que passam por três referências: 1) quilombismo; 2) afrocentricidade; 3) perspectivismo ameríndio. A formulação política do quilombismo de Abdias do Nascimento e alguns aspectos da formulação intelectual feita por Molefi Asante, articulados com certas questões suscitadas pela etnologia amazônica de Eduardo Viveiro de Castro, são as fontes do que denominamos filosofia afroperspectivista (NOGUERA, 2014, p.46).

Para Noguera, a filosofia é a maior colonizadora do pensamento, porque instaura uma fonte epistêmica, como a única produtora de saberes.

A cultura europeia ocupou todos os assentos intelectuais e artísticos e não deixa espaço para os outros. Consequentemente, uma perspectiva revitalizada sobre a cultura é aquela em que se entende que todas as culturas podem produzir ideias clássicas de música, dança e arte. O pluralismo nas visões filosóficas sem hierarquia deve ser objetivo de toda interrogação madura. (NOGUEIRA, 2016, p.16)

Dito isso, o autor elabora uma abordagem teórico-metodológica relevante para combater o racismo epistêmico no ensino de filosofia, mas que tem sido referência em outras áreas também.

A afroperspectividade nasceu da obsessão de se entender a origem da filosofia. Num exercício de investigação historiográfica, nossas

incursões encontraram versões em dissenso que não tinham um ponto de partida comum. Em geral, quando o assunto era o desacordo sobre a origem da filosofia, encontrávamos algo como o milagre grego versus condições históricas e culturais de emergência, ou ainda variações dessa versão. (NOGUERA, *et all*, 2019, p. 445)

Como Noguera é leitor e tradutor das obras de Molefi Asante, a afroperspectividade tem inspiração na afrocentricidade, conforme já apresentado. Hoje, é aplicada por professores de filosofia do ensino médio e de outras áreas engajados nessa mudança por perspectivas educacionais. Já no campo da educação:

A Pretagogia está assentada nos valores da cosmovisão africana, que são: a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade (SILVA, 2013, p.5).

A Pretagogia, apresentada e construída por Geranilde da Silva, no seu processo de doutoramento, sob orientação da professora Sandra Petit (Universidade Federal do Ceará), torna-se conceito fundante, no trabalho destas autoras e inspiradas na cultura africana versa sobre tradição, corporeidade e oralidade ressignificando tais valores para construir seu processo de formação de professores que atuavam em escolas quilombolas. Vista como prática insurgente, partiram dos princípios da africanidade como referência teórico-metodológica e utiliza diversos caminhos, a pretagogia pensa a dança e a Capoeira como marcadores dessa ancestralidade. Sendo, estas, encontro fluente entre “luta, dança e espiritualidade”, suas práticas partem da circularidade e configuram encontros potentes para construção e resgates desses saberes, como possíveis trajetos epistêmicos.

Assim, os encontros e as rodas de partilhas com estes profissionais e o campo de atuação foram vistos como: “outro elo desse fio de contas circular, que busca entremear, na Pretagogia, uma Pedagogia que venha empretecer suas referências com a ginga e mandinga” (PETIT, 2019, p. 65). É também utilizada como “estação de aprendizagem”, dispositivo criado pelas autoras por perceber a necessidade de tornar mais circular e transversal a apropriação dos conteúdos, evitando cair no fatiamento do conhecimento (PETIT, 2019, p. 118); podem ser fotos e festas familiares, saber o significado do nome, dentre outros

marcadores, pelos quais os participantes se mostram motivados, pela riqueza das experiências corporais e o “potencial pedagógico dos ensinamentos dessa corporeidade, quando relacionadas à cosmovisão africana, mas também com as práticas libertárias da educação popular”, pela qual sua metodologia se situa como “pedagogia de preto para preto e branco”; esse é o papel o qual todos devam aprender, reconhecer, para que ocorram mudanças. Muito embora o ensino baseado na pretagogia não esteja institucionalizado oficialmente, fragiliza o processo de formação de professores, mas, ele existe, foi experimentado e está documentado com vasta produção literária, nasce do cerne de professores e pesquisadores negros e negras.

Ressaltamos a importância dessa afrorreferencialidade como metodologia a ser aplicada na reformulação curricular e que desenvolve metodologia de ensino para uma educação pautada nas africanidades e tem sido vivenciada tanto no nível da educação básica quanto da superior.

Diante de perspectivas pedagógicas contemporâneas temos: Pedagogia da Encruzilhada e Pedagogia da Circularidade, Pedagogia da Favela se destacam das outras até aqui apresentadas pelo seu traço singular. As duas primeiras, trazem bases das matrizes religiosas negras, a segunda, com ênfase na capoeira e, a terceira, por apresentar os desafios da população que convive na favela e de acesso aos estudos. Versam sobre engajamento e pertencimento, dentre outros fatores. No caso da pedagogia das encruzilhadas, o professor e pesquisador Luiz Rufino propõe:

Pedagogia das Encruzilhadas, um projeto poético/político/ético arrebatado por Exu. Nessa mirada o orixá emerge como *loci* de enunciação para riscar uma pedagogia antirracista/decolonial assente em seus princípios e potências. Exu, enquanto princípio explicativo de mundo transladado na diáspora que versa acerca dos acontecimentos, dos movimentos, da ambivalência, do inacabamento e dos caminhos enquanto possibilidades, é o elemento que assenta e substância as ações de fronteira, resiliência e transgressão, codificadas em forma pedagogia (RUFINO, 2018, p. 73).

As pesquisas do Professor, Tássio Ferreira “fundamentos de ensino inspirados no *Unzó ia Kisimbi ria Maza Nzamb*”, terreiro Congo-Angola que significa: “Casa da Fonte das Águas puras de Deus” também coaduna e

fortalece com estes propósitos epistêmicos embasados na religiões de matrizes africanas.

No Terreiro nada está fora do lugar. Tudo faz sentido e tem uma forma de ensinar. Essa perspectiva de imersão no mundo natural e, deste, retirar todo o conhecimento necessário para a vida é o que inspira a Pedagogia da Circularidade (FERREIRA, 2020, p. 70).

E a Pedagogia da Favela, sistematizada na dissertação de Marcelo de Jesus Arouca<sup>91</sup>, apresenta uma narrativa direta, de tudo que acontece nas dinâmicas das ruas, favelas, becos, quebradas, periferia, comunidades, estigmatizadas como marginal, por isso não está escrita, pode ser vista na diversidade dos corpos que vivem essa marca social.

Mostra a rotina de um cotidiano que aponta acontecimentos e vivências, modos de sobrevivência que podem ser reescritos e legitimados como saberes. Conhecimentos vindos de onde não chegam saúde e educação de qualidade, não chega à coleta de lixo regularmente, o saneamento básico é precário ou inexistente, a polícia mantém suas rondas sistematicamente, observando e intimidando as pessoas que estão nas ruas. Por isso, o autor questiona por que estes não aparecem no projeto pedagógico da escola; nessa linha de pensamento, caberia uma pergunta: escola para que e para quem? Da rua, na mandiga, no mocambo e no jogo de corpo da cultura afro brasileira temos a Pedagogia do Educador Allan Rosa (2013), levando ao ponto da importância das manifestações culturais e a presença dos mestres destes saberes nas escolas.

O que todas têm em comum, partem de “experiências” (LARROSA, 2002) pessoais e destas emergem conteúdos à espera de um corpo potência na encruzilhada, e, como bem dito por Leda Maria Martins, “o corpo tem memória e toda esta nossa história afro-brasileira está “inscrita no nosso corpo” (MARTINS, 1997) e precisa ser potencializado como nossa forma de valorização, do que fomos e podemos ser, tais sentimentos de pertença e

---

<sup>91</sup> Dissertação de mestrado. Disponível em: [www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2021/03/Marcelo-de-Jesus-Arouca.pdf](http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2021/03/Marcelo-de-Jesus-Arouca.pdf). Acesso em: 16/05/2022.

reconhecimento dos valores étnico raciais precisam adentrar o currículo escolar.

Reconhecemos a importância desses trajetos epistêmicos que também podem entrelaçar giros artísticos educacionais que partem do corpo e da trajetória de cada um, sendo o estudo pretende reforçar a importância das potências criativas pensada desde a hermenêutica dos grupos culturais, das experiências artístico-pedagógicas sistematizadas na práxis, dos trajetos que cada corpo conflui no coletivo atravessado pela encruzilhada de saberes (RUFINO, 2018, p. 60).

Convém pensar em propósitos que não omitem África como berço da humanidade. Pensando nisso, trazemos o pensamento do filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2002), que nos convida a refletir sobre “o conceito de universalidade, substituindo-o pelo de pluriversalidade”. Ramose explica como os conflitos geopolíticos entre europeus e africanos foram responsáveis pela invisibilidade sistemática do pensamento filosófico africano, e considera que esse conflito gerou “descarrilhamento” destes saberes, o que reverbera no Brasil e faz com que muitas pessoas pensem que África não participa ativamente da nossa formação e atual existência como afro-brasileiros/as. Vibramos pela inserção das Africanidades nas escolas, conceito elaborado historiador Kabengele Munanga, que se refere ao conjunto de saberes étnico-raciais, negro-brasileiros e negros em diáspora, sendo uma costura pluridiversa e desterritorializada da difusão de conhecimento, a ser levada para o contexto escolar.

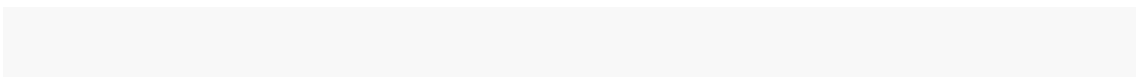
O corpo é imanência. O corpo é consequência das circunstâncias e movimento. Um corpo se faz na multiplicidade dos eventos e dos fluxos que o atravessam (OLIVEIRA, 2017, p.107)

Em Salvador, a maior cidade negra fora da África, temos registros de propostas tais como: Escolas comunitárias, Pedagogia do Terreiro, Escolas indígenas, Escola Experimental do Teatro Negro (TEN), Escolas de samba do sudeste, Instituto Steve Biko, Escola de ensino infantil particular Maria Felipa, Associação Comunitária Pan africanista Winnie Mandela, Escola Municipal Eugênia Anna, Escola Estadual Hilda Jitolu, Escola Quilombista Dandara de Palmares (RJ), Blocos afros, espaços de princípios hermenêuticos, organizados por pessoas negras, desde suas experiências, pautados na

educação étnico-racial e realizados com autonomia, autogestão e inclusão da Arte.

A seguir, para dar continuidade à valorização do povo negro, o que passa a ser a chave de todo o processo deste estudo, na busca por caminhos estratégicos e combativos, outras agências no currículo escolar que possam ensinar a sociedade brasileira que a escola pode ter um outro corpo ou dar visibilidade a todos os corpos e, assim, estudantes, professores, responsáveis sintam-se implicados para um novo paradigma educacional, priorizamos a Arte como potência artístico-pedagógica e epistêmica, propondo trajetórias pluriversais, com dimensão cognitiva, ética e estética, pelo prisma da educação antirracista. São modos de reexistir pautados no corpo que habita e pensa a insurgência de fonte de ensino e percebe a urgência de mudanças de toda a ordem, vendo pontos pertinentes que confluem em linguagens artísticas, tendo o corpo negro na centralidade, para ressignificar nossa humanidade, neste contexto.

Cada entrevista, o/as entrevistado/a compartilharam seu modo de conceber o ensino, modos práticos que partem da experiência e trajetória de vida, da sua localização, conteúdos que emergem na sala de aula, em diálogos com estudantes e, assim afloram, memórias, acontecimentos, aprendizados, em distintos territórios geográficos, propósitos que confluíram em práticas artístico-pedagógicas, por isso; como sugere Lélia Gonzales, apresentaremos estes pelo nome e sobrenome, compartilhando suas imagens, modos de afetar-se e como isso reflete na construção da suas práxis, a seguir.



## 5 O LUGAR DE FALA DO PROFESSOR DE ARTES NA ESCOLA

“Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”.  
Proverbio Africano.

Iniciaremos, esta seção com um breve panorama das políticas educacionais brasileiras no ensino da dança/arte/educação.

Vale lembrar que na LDB/71 a arte na escola era considerada atividade complementar, mas na LDB/96 houve o reconhecimento das artes como componente curricular obrigatório. Recentemente, no governo da Presidente Dilma Rousseff, o Decreto 13277/1624 reconhece as linguagens artísticas que devem ser ensinadas nas escolas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e reforça que cada linguagem deve ser ensinada pelo licenciado da área. Nesse sentido, a inserção da Arte no âmbito escolar desenvolve algumas conquistas (SOARES, 2017, p. 46)

Destaco esse trecho da minha pesquisa de mestrado concluída em 2017, cujo capítulo falava da expansão dos cursos superior em dança; analisei os documentos oficiais <sup>92</sup> da política de expansão das unidades de Ensino Superior – REUNI, a formação do professor de dança e as políticas voltadas para ensino das artes na educação básica.

No tocante ao ensino das Artes concluímos que, de acordo com a história, desde 1961, o ensino das Artes na educação básica dá-se respaldada pela Lei 4.024/61, sendo vista como técnica de artes aplicadas; nesse caso, com ênfase no artesanato, desenho geométrico e artes visuais. Com isso, a Arte era vista como um produto e estava pensada para a criação de objetos, peças artesanais, para serem utilizadas e que tivessem funcionalidade na vida diária, além da perspectiva do desenho geométrico. Passados dez anos, entra em vigor a Lei 5.692/1971 que, no art. 7º, sanciona a Educação Artística como atividade educativa, ou seja, ainda não é uma disciplina, considerando muito

<sup>92</sup> Mudanças nas políticas educacionais: Disponível em: [Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases Lei 9394/96 \(jusbrasil.com.br\)](#). Acesso em: 09/05/2022.

mais os fenômenos artísticos/espetaculares, visando aos resultados/produzidos mais do que ao processo, construído durante as práticas de cada área.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9.394/96) é alterada no artigo 26º, parágrafo segundo, e o ensino das Artes passam a ser componente curricular obrigatório na educação básica, entretanto, poderia ser ensinada por qualquer outro professor. Somente em 1998, a partir de pontos levantados nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa será vista como área de conhecimento autônoma, como linguagem, desde sua especificidade artística: artes visuais, o teatro, a dança, a música, de modo que cada área produz competências específicas, epistemologias e contextos históricos, políticos para criar suas metodologias de ensino.

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais - Artes (DCN) embasa a importância da inserção das linguagens artísticas na escola bem como a ampliação dos cursos de licenciatura e pós-graduação nas áreas de dança, música, teatro e artes visuais, tendo em vista a abrangência da BNCC, que normatiza um currículo escolar para todo o território nacional. Diante disso, estudantes, professores e pesquisadores se organizam em suas regiões para fazer a revisão dessa normativa, considerando seus contextos sociais.

Em 2016, pela Lei 13.278, as linguagens: dança, música, teatro e artes visuais são incluídas no currículo de diversos níveis da educação básica como constituintes do componente curricular Artes e, ao alterar a LDB 9394/96, estabelece o prazo de cinco anos para que o sistema de ensino implemente esses componentes em todas as etapas do ensino básico: Infantil, fundamental e médio, fato que ainda não é visto de forma expressiva nas escolas e que sofre um retrocesso no ano seguinte, 2017, na Lei 13.4015 que, ao mesmo tempo que coloca o ensino de artes obrigatório da educação básica, porém não mais em todos os níveis da educação, dando flexibilidade às unidades de ensino. Percebo isso como um contra golpe, que fragiliza a inserção da arte na escola, ao passo que a formação do campo profissional em dança caminha em progressos lentos; em última pesquisa realizada, constatei que após 20 anos de implementação do REUNI, pouco contempla sua “missão institucional de

ampliar a oferta de ensino superior e atuar em todos os segmentos da educação de forma integrada” (BRASIL, 2000, p. 16). E chegamos nesse quantitativo

Sobre o cenário educacional do Ensino Superior em dança, atualmente, consta no sistema e-MEC (2017) que a área de dança apresenta 45 (quarenta e cinco) cursos de graduação em atividades, distribuídos em 31 (trinta e uma) Licenciaturas em Instituições de Ensino Superior – IES (privadas, estaduais ou federais), 12 (doze) cursos de Bacharelado, 2 (dois) cursos tecnológicos e os cursos de Educação à Distância (EAD) (SOARES, 2018, p.44)

Nesse breve panorama, falar das mudanças ocorridas na LDB para o ensino da Artes, ressaltando o quantitativo do Ensino Superior, me faz lembrar quando assumi o cargo de Professora na rede de Ensino pela Secretaria Municipal de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, em 2011. Neste concurso a vaga era para a área de artes com habilitação em dança; dentre os treze candidatos aprovados para a vaga de dança, apenas eu tinha o diploma de Licenciatura em Dança, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e conforme vimos, somente em 2016 foi instituído que somente o professor com formação específica pode atuar na área de estudo.

Com a entrada dos profissionais por linguagens artísticas outros caminhos e metodologias passaram a figurar uma dimensão mais abrangente da área e que tinha como norte os Parâmetros Curriculares Nacionais - (PCN/Artes), com eixos norteadores: produção, fruição e reflexão, pensando, assim, o fazer artístico desde a experiência estética e poética, apreciação e compreensão da obra e ponto relativo à contextualização histórica de cada área artística.

Antes desse período, qualquer profissional podia assumir as atividades artísticas e direcioná-las, e muitos educadores da área de pedagogia e educação física também ministravam essa disciplina; por um lado, havia grandes esforços e trabalhos realizados como área de ensino mas, por outro lado, alguns equívocos relativos ao que é ensinar arte nas escolas; esta, muitas vezes ficou resumida ao ensino das artes visuais, associada a pinturas, desenhos artísticos, trabalhos manuais, decoração da escola, relegada a festas comemorativas e encerramento de atividades culturais da escola (BARBOSA,2007,p.23)

Com as atividades assim foram trabalhando suas práticas, de um certo modo sistematizadas, sobretudo no campo acadêmico, alguns livros sobre Arte

na educação, importância do ensino das Artes. Dentre os nomes mais conhecidos, estão: Isabel Marques, Marcia Strazaccappa, Karenine Porpino, Lucia Mattos, Viola Spolin, Ana Mae Barbosa; esta última trouxe como construção epistemológica abordagem triangular de ensino, que serve de referência para outros pesquisadores e professores, até hoje.

Pensando nisso, fizemos um levantamento das produções literárias escritas por profissionais da área, voltadas para o ensino das Artes, além da vasta produção das pesquisas científicas e pode ser conferida no apêndice dessa pesquisa. Nesse processo de doutoramento, faz sentido compartilhar todas essas bibliografias e referências.

Durante essa imersão, reflito sobre minha atuação na rede pública de ensino, onde já fui estudante, estagiária, supervisora e professora; Como professora de arte, reuni um tecido complexo de grandes descobertas e aprendizados, sobretudo por estar em outro território, participei de algumas formações oferecidas pela secretaria da educação e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nesse período recebi muitos estagiários, pois eles consideravam importante ter uma profissional da área nesse seu processo formativo, e participei do Programa institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID- DANÇA).

Nesse processo de retroalimentação do ensino superior com a educação básica, fui chamada a integrar a formação continuada de professores das Artes da Secretaria Municipal de Educação (SME), onde desenvolvi o projeto Africanidades, inspirados nos pontos trazidos pelo historiador Kabengele Munanga e em prol da aplicabilidade da LEI 10.639/03. Pude desenvolver algumas ações que chamo de práticas artístico-pedagógicas, em diálogo com estudantes de diferentes faixas etárias, tendo as artes cênicas (artesanato, Dança Afro, cinema, teatro negro, música) e a Capoeira. Nessa abordagem, apresentei dez tópicos relativos aos saberes étnico-culturais afrodiaspóricos, inicialmente com alunos do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e depois todas as faixas de idade e aberto à comunidade, desenvolvendo dez ações artístico-culturais, espaço de entrelaçamento de saberes em prol da educação antirracista através da arte e cultura afro-

brasileira. Por isso, reafirmo que são duas perspectivas de lutas, e que demandam esforços de muitos: posicionamento político como perspectiva teórica, a Arte como epistemologia de ensino.

Falando da dança, da capoeira na educação, enquanto escrevo rememoro que não conheci nem a dança, nem a Capoeira na educação formal, e sim na minha comunidade. Nesse processo de formação e escolha profissional, senti a necessidade de levá-la a esse espaço institucionalizado e processo de construção da práxis. Pois, ao retornar à escola, vi o mesmo modelo de ensino praticado quando fui aluna, percebi que se educa um corpo como “adestramento” (SANTOS, 2019), a partir de normas pré-estabelecidas, cópia e reprodução e assim, deseducam sobre o que é ter um corpo, não apresenta aos estudantes, o que é alteridade presente na sala de aula; sendo assim, em cada tempo de compreensão do processo educativo, a escola tem que seguir padrões, normas, modelos, formas, gestos que ofuscam a subjetividade.

Então, Arte na escola tem como ensinar algo que pede outra lógica de ensino, tendo o corpo na centralidade nas ações, além disso, o modo de aprender instaura outros sentidos, sentimentos, sensações, outras vias de aprendizado e autoconhecimento. Muitas dessas questões acompanharam minha vida profissional, e tal questionamento ganhou maior potência quando participei do PIBID e na imersão com a pesquisa de mestrado *PIBID Dança na UFBA e na UFRN: política de cooperação na docência*, como já mencionado.

Diante do recorte de perfil para o campo de observação, me deparei com o fato de que não havia professores de Artes negros ou negras que estivessem vinculados ao Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID), em nenhum dos dois campos de estudo, localizados na região nordeste, primeiro na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e na UFBA, sendo gatilho para dar continuidade a esta pesquisa de doutorado, na qual tem sido mote refletir sobre: Qual o lugar das Artes na escola? Cadê os professores negros que ensinam Artes nas instituições de ensino? Quem fala sobre a escola na rede básica de ensino já pisou no chão de uma escola pública? Quem pode falar do conhecimento produzido na sala

de aula? Parafraseando o livro da Gayatri Chakravorty Spivak <sup>93</sup>, na tese pergunto: pode o professor artista e negro falar da sua práxis? Com isso, essa pesquisa pretende autorizar a fala de professores, mestres e mestras engajados com a questão, materializando a sistematização dos seus trabalhos.

Entretanto, o ensino das Artes é algo muito complexo, sobretudo na escola pública, esta, apresentar limites, formatada por modelos hegemônicos, eurocêntricos, normatizados, com comando e dispositivos semelhantes aos das fábricas, com sirenes e toques de recolher, que demarcam horários e limitam o corpo. Estes dispositivos de manipulação são mantidos até hoje, por exemplo: a exaltação ao hino nacional, o fardamento, organização por filas, ausência de espaços para interação, disciplinas, escolas gradeadas, currículos defasados, sirene, salas lotadas. Diante disso, vale perguntar: qual o lugar do corpo na escola, e das artes cênicas se esses dispositivos “engessam” modos de ser, pensar e existir, ignoram a diversidade destes corpos e a atuação do professor de Artes? Esses são temas que atravessam a pesquisa, a qual se propõe não encontrar respostas conclusivas, mas apontar outras trilhas de saberes.

Pensada a partir das manifestações culturais de matrizes africanas e, nesse período de longo aprendizado e construção da práxis, dava aulas para o ensino fundamental I e Educação de Jovens e Adultos num longo exercício de descoberta, consenso e dissenso, até que elaborei projeto intitulado Africanidades<sup>94</sup>, que envolvia dez ações artístico-culturais buscando espaço de entrelaçamento de saberes em prol da educação antirracista e da efetividade da Lei 10.639/03, além de referências como a coleção de livros infanto-juvenis Africanidades, de Antônio Jonas Dias Filho e Márcia Honora (2010), além do material didático do espetáculo infanto-juvenil Áfricas, do Bando de Teatro Olodum.

As vivências dessas práticas com estudantes, ações pautadas na africanidade foram momentos de tensão e um processo de construção de

---

<sup>93</sup> Título original do Livro: *Can the Subaltern Speak?*

<sup>94</sup> Relato de experiência do projeto Africanidade publicado na revista Gipe-Cit/UFBA. Disponível em: [cad.gipe.cit-42.pdf.ufba.br](http://cad.gipe.cit-42.pdf.ufba.br). Acesso em: 22/11/2021.

narrativas positivadas pelas linguagens artísticas, imbricadas como outra epistemologia para a escola, caminhos de combate ao racismo, partindo da desconstrução de estereótipos, afirmação da negritude, empoderamento. Esta é uma dinâmica inicial que sensibiliza e dispararam outras ações. Primeiramente, com os estudantes, a partir de corpo - comunidade - tradições e memória, as aulas aconteceram em escolas do Município de Natal, a saber:

*A história dos africanos no Brasil*, partindo da diáspora, tráfico de africanos escravizados durante videoaula, disponível no site: <http://www.acordacultura.org.br>; *Período de colonização*, tendo em vista a necessidade de viajar no tempo para descobrir, rever os fatos que aconteceram a partir da chegada dos africanos no Brasil. Nessa atividade, as pesquisas eram realizadas em rede sociais, jornais, revistas, e partilhadas em rodas de conversa; *Passos da Estética*: saber é conhecer. Os estudantes foram instigados a pesquisar a família, os nomes, as roupas, os adereços, os gestos do cotidiano e os objetos que eram comuns e diferentes a todos, estabelecendo relação numa via de mão dupla de descobertas através da alteridade, da percepção de si e da história do povo brasileiro; *Diálogos em prosa*: vocabulário afro-brasileiro. Nesse processo, em grupos, os estudantes foram desafiados a coletar palavras e significados de origem africanas e indígenas e que estão no nosso cotidiano, a exemplo: arapuá, acarajé, caxixe, carioca, curumim, dendê, dengo, fubá, muxoxo, mungunzá, lundu, jongo; *Papo reto*: Desmistificar algumas histórias que são ditas acerca da cultura, das crenças, das lendas que soam de forma pejorativa, confundindo o imaginário de crianças e adolescentes. Por outro lado, valorizar através da oralidade a transmissão de seus saberes. Essa ação foi realizada individualmente e compartilhada no grupo na expectativa de ampliar o repertório dos alunos; *A origem dos quitutes*: culinária afro-brasileira, experimento sensorial. Criou-se um ambiente semelhante a uma banca de feira a fim de explorar a percepção sensorial acerca dos alimentos - cheiros, sabores, sensações, memórias e ativação sensório-motora a partir deles; *A ação festas populares* estavam divididas em dois momentos: no primeiro, visita de grupos culturais na escola, dentre eles, Araruna, coco de Zambé, coco de Babeló e Quadrilha junina, para que os alunos pudessem conhecer e valorizar a cultura local. No segundo momento, os alunos levavam músicas, principalmente raps que contavam história de luta e empoderamento; *Cultura do brincar*: danças, jogos, brincadeiras e cantigas partiam de perguntas-chave, tais como: o que ouvimos na infância, como e onde brincávamos e quem era o outro nessa relação; *Voz e vez*: A partir da formação de grupos realizaram-se pesquisas sobre atualidades, conquistas, características, estética, cotidiano para a construção de seminários que depois eram apresentados à comunidade escolar; *Descolonizar o herói*: personalidades, personagens, descendentes de africanos e brasileiros que estão na política, na cultura, no direito, nas finanças, na engenharia, na medicina, nas artes, apresentadas para estimular o empoderamento negro; *Partilha de saberes*: momento de finalizar as ações através da organização de ações artístico-culturais - feiras, desfile, montagens artísticas - com apresentação na comunidade escolar e em seu entorno. (SOARES, 2019.1, 195-197)

Em cada vivência com estudantes, as ações traziam dinâmicas de movimentos, gestualidade, voz, práticas com o corpo que ressaltavam a importância da cultura afro-brasileira e sua diversidade cultural. Essas ações podem ser retomadas posteriormente, com outras reflexões acerca do recorte geográfico, pois estava localizada numa determinada cidade, direcionada para uma faixa etária específica e no contexto escolar desta localidade, por isso, hoje, tenho outra percepção e maturidade, e vejo que posso acrescentar outros caminhos e referências teóricas que reforçam o lugar do pertencimento negro na educação antirracista.

Desde essa experiência, percebi a necessidade de conversar com os professores e gestores escolares, através da roda de conversa que intitulei “Abayomi: tecendo ancestralidade”, prática realizada com professores da rede pública de ensino, cuja proposta pedagógica é construída através da tessitura do corpo preto, com retalhos de pano para iniciar o debate sobre o racismo, tendo como objetivo a desconstrução de estereótipos, a afirmação da negritude, o sentimento de pertença e valorização da cultura negra; tudo isso somado às narrativas e experiências das professoras, considerando essa partilha potente, e que avança no debate, sobretudo na construção das práticas combativas antirracista.

Atualmente, conforme vimos, as políticas educacionais voltadas para o ensino da Arte na escola tiveram oscilações de permanência no currículo. Artes está implementada como uma disciplina secundária aplicada em alguma parte do ensino e fica cargo da gestão escolar aderi-las ou não, é um contra golpe, justo quando as políticas afirmativas têm se consolidado em alguns campos de atuação, as discussões no âmbito do ensino superior e ensino básico têm se aprofundado, tomando proporções maiores.

Apesar dos desdobramentos, dos processos de luta, são muitos os embates e não reconhecimento desta como área de conhecimento e dos seus profissionais. Todo saber é localizado, depende de um contexto e da corporeidade de quem compartilha e experiencia, e está formação pessoal tem que estar em seu planejamento dando visibilidade ao trabalho destes profissionais, por isso veremos a seguir, o lugar de fala do professor das Artes cênicas na educação antirracista.

## 5.1 Professores/as Negros/as

Este estudo buscou profissionais da área artística e da pedagogia vinculados a rede básica de ensino público em diferentes Estados e com atuações em diferentes níveis visando compreender de que modo estes profissionais sistematizam sua prática em prol da aplicabilidade da Lei 10.639/03 e com ênfase na educação antirracista.

Foram entrevistados/as quatro mulheres negras, sendo duas da área de dança, Nadir Nóbrega e Lorena Oliveira, uma da área de artes visuais, Júlia Monteiro e uma pedagoga, Taisa Oliveira, e dois homens negros, Everton Machado das artes cênicas e Thawan Dias, da pedagogia das artes. Todos possuem mestrados e apenas uma possui PHD; todos já atuaram na rede pública de ensino. Suas trajetórias artísticas e pedagógicas estão atravessadas por recortes geográficos distintos onde cada um atua, bem como diferentes tempos da sua atuação na escola, conforme explicou a seguir.

Elaboramos dez perguntas no total e, neste capítulo, iremos discorrer sobre a primeira questão: Diga seu nome e sobrenome e descreva sucintamente as suas práticas pedagógicas (Artes? Dança? Teatro? Educação?) Há quanto tempo está nessa escola? Leda Martins (2003) nos apresenta a performance como lugar de inscrição de conhecimento. Leda fala que não só o ato, a ação (seja ela dança, canto, teatro, ritual, esporte, atividades lúdicas), como também a oralidade constitui performance e, por consequência, instauram o conhecimento no corpo.

Dito isso, apresentaremos as práticas artístico-pedagógicas desses docentes e os caminhos elaborados por eles e quanto este ressoa para além do muro da escola. As narrativas apresentadas por eles/as podem ser vistas como “oferenda analítica”, conceito cunhado pela pesquisadora Carla Akotirene para falar da interseccionalidade, dada ao distintos perfis.

A interseccionalidade nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe das cisgeneridade branca heteropatriarcal. São mulheres de cor lésbicas, terceiro-mundistas, interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostos a excluir identidades e subjetividades complexificadas, desde a colonização até a colonialidade (AKOTIRENE, 2019, p. 30).

E esta pesquisa vem para apresentar a singularidade que atravessa cada profissional, o chão da escola, em cada prática artístico-pedagógica

implica distintas trajetórias de vida e especificidade profissional; pensando no perfil das docentes negros da área das artes e da educação trouxemos a reflexão do livro: *Pensando como o Negro*, de Adilson Moreira, lançado em 2019, onde o jurista defende a ausência e a importância de pensar como negro no sistema jurídico, partimos do para o contexto escolar e sabemos que são poucos negros/as que estão no cerne desse patamar institucional e destacamos pontos destas singularidades que reivindica a sua presença nos mais diversos espaços sociais.

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experimentar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experimentar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. Estamos dizendo, principalmente, que queremos reivindicamos que a história sobre a escravidão no Brasil seja contada por nossas perspectivas, e não somente pela perspectiva de quem venceu, para parafrasear Walter Benjamim, em “Teses sobre conceito de história” estamos apontando para a importância de quebra de um sistema vigente que invisibiliza essas narrativas. (RIBEIRO, 2019, p.85)

Traçamos esse caminho para afirmar que desde a colonização experienciamos distintas faces do racismo: estrutural, científico, ambiental, recreativo, institucional e, atualmente, não é tão velado quanto antes; o racismo existe e se ele é fruto de uma estrutura rígida e inabalável, escrevemos essa tese para denunciar sua prática em nossa defesa. Com essa intenção, apresentamos algumas encruzilhadas afrodiaspóricas, caminhos metodológicos e operadores de discursos e conteúdo negrorreferenciados.

A encruzilhada, lócus tangencial, é aqui assinalada como instância simbólica e metonímica, da qual se processam vias diversas de elaborações discursivas, motivadas pelos próprios discursos que a coabitam. Da esfera do rito e, portanto, da performance, é lugar radial de centramento e descentramento, intersecções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens e de discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção significa diversificada e, portanto, de sentidos (MARTINS, 1997, p. 28).

Trata-se de perspectivas epistêmicas que partiram de pensadoras e pensadores africanos, negros americanos e brasileiros, ao longo da história.

São “caminhos pluridiversos” (RAMOSE, 2012), que denotam várias formas de coexistir, diversos caminhos de combate e tensionamento, que refletem os tempos históricos dessas lutas e seus posicionamentos políticos diante dos sistemas de opressão, e que hoje pode se tornar tanto referencial histórico para construção de uma memória coletiva sobre nossas trajetórias de luta e resistência, como também inspirar metodologias de ensino a serem trabalhadas no campo educacional, apontando revisão histórica, rompimento, convergências e disseminação de saberes elaborados coletivamente junto com atores sociais negros e negras.

Por tudo o que já foi dito sobre a importância da prática antirracista na escola, pensamos que esta precisa se reinventar, com outros paradigmas educacionais, desde o ensino básico, dando continuidade nas etapas subsequentes, e que isso venha promover a emancipação social dos estudantes negros/as, para que, tendo seu bem estar resguardados na sua formação, possam avançar em todas as etapas do ensino e ocupar outros espaços de poder na sociedade.

As pessoas negras *vis-à-vis* às não negras são (a) sistemática e singularmente excluídas (de moradia digna, emprego, saúde, segurança, vida) e (b) constituem o não ser que fundamenta as subjetividades não negras do mundo moderno. Ambas as proposições indicam uma lógica que resulta na negação tanto ontológica quanto social da pessoa negra. Tal lógica é a antinegitude (Vargas, 2020, p.18)

Para João Vargas, a morte social se dá no nascimento da pessoa, no direito de se relacionar na invisibilidade que ela adquire por ser negra, conforme afirma, Grada Kilomba: “ser vista como o outro do branco e do não branco” (KILOMBA, 2018). Primeiro, como explica os autores, ser branco é ter humanidade reconhecida, e essa existência é tirada dos povos negros e indígenas, assim sendo, “estes ocupam um não lugar; em seguida, é ter uma posição social, coisa que o negro, ainda que se esforce, não alcançará. Por isso que ser negro demarca lugar, modo de ser, de falar, tem cor e um jeito único de ser. (VARGAS,2020, p.16) e, estes não podem ser invisibilizados/as.

Nesse sentido, afirmar sua identidade racial em combate a essa negação é pensar que “historicamente, a negritude é, sem dúvida, uma reação

racial negra a uma agressão racial branca; não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado” (MUNANGA, 2015, p. 18), já apontado também por Neusa Santos (1983), no seu livro “tornar-se negro”.

Sendo assim, compartilhamos da pesquisa da professora Nilma Lino Gomes: “Como é visto o corpo negro no âmbito escolar? ou “O que é ser negro no sistema educacional, como são vistos? Quais cargos desempenham? Como estão posicionados os corpos negros nesse sistema, como está a representatividade dos negros?” (GOMES, 2003, p.14). Ela nos indaga se “há professores negros na escola, nas universidades e que milite nas causas; como são vistos os estudantes negros na escola, são corpos vistos como sujeitos, são corpos que falam alto, são corpos que se apresentam violentamente”. (GOMES, 2003, p. 20). E, se a escola não dialogar com os nossos interesses (dos negros), que escola e propostas pedagógicas teremos daqui por diante? Todos, pontos pertinentes que coadunam com a tese.

A diversidade de perspectivas é a encruzilhada deste espaço. Para abraçar essas variantes e elaborar propostas de superação, é importante cruzar saberes inspirados nas dissidências, experiências pessoais, saber dito popular, experiências dos povos originários, movimentos de lutas históricas, e incluímos a importância dos movimentos artístico-culturais, bem como o perceber na corporeidade as trajetórias, a especificidade dos trabalhos artístico-pedagógicos, em combate à educação excludente.

Vimos a importância de apresentar professores entrevistados/as, com seu nome e sobrenome completos, imagens e texto de apresentação e fizemos as seguintes perguntas a todos:

Que descreve quem são esses profissionais, suas escolhas, trajetórias e para quem direciona sua prática artístico-pedagógica: Pensar lugar de fala é uma postura ética, pois “saber o lugar e como ele é aplicado no debate político: “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”. (RIBEIRO) e, esta é uma das primeiras perguntas que fizemos aos nossos entrevistados.

O procedimento utilizado contou com a aplicação de perguntas semiestruturadas, estas, foram realizadas através da plataforma do Google Meet, devido à pandemia do coronavírus, no ano de 2021; além disso, alguns professores se encontravam em outros Estados. No questionário, haviam dez perguntas relativas a quem é o profissional, escola onde atuava e o que inspirava a construção das suas práticas pedagógicas, dentre outros pontos. No perfil para escolha dos entrevistados, vislumbramos profissionais da área artística e da pedagogia vinculados à rede básica de ensino público em diferentes estados, visando compreender de que modo estes profissionais sistematizam sua prática em prol da aplicabilidade da Lei 10.639/03 e com ênfase na educação antirracista.

o Thawan Dias

FIGURA 18. THAWAN DIAS



Arquivo pessoal do professor.

*“Professor da área de Arte da Rede Básica de Ensino em Porto Seguro, Bahia. Ativista qcultural, multiartista, funkeiro e especialista em Pedagogia das Artes com Trabalho de Conclusão de Curso sobre funk e a educação antirracista. Atualmente faz mestrado em Ensino e Relações Étnico-raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia, onde também integro grupo de estudos Pensamento Negro Contemporâneo da mesma instituição (UFSB). Na militância uno forças junto ao Coletivo Funk no Poder, que pauta a importância do estudo do funk no meio acadêmico, e junto ao Instituto Sociocultural Brasil Chama África, organização negra expoente em Porto Seguro que luta pela afirmação da negritude e*

*igualdade racial há mais 10 anos na região”. (Thawan Dias, comunicação oral, 2022)*

Thawan Dias é carioca, seu trajeto artístico se inicia no Rio de Janeiro, traz no corpo a herança cultural desta cidade, território artístico cultural do Samba, Bailes *Funk*, com muita música e ritmos das escolas de samba. Ao deslocar-se para o extremo sul da Bahia, Porto Seguro, primeiramente, como estudante, para fazer a graduação no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes da Universidade Federal do Sudoeste Baiano (UFSB) cidade que ainda permanece agora exercendo o cargo de professor de Artes no Colégio Municipal Álvaro Monique Santos, atua nos anos finais no ensino fundamental II, do sexto ao nono ano.

Na UFSB, concluiu a especialização em Pedagogia das Artes e Ações Culturais, na UFSB e, atualmente, é mestrando em Relações Étnico-Raciais dessa mesma instituição, sendo o mais novo, tanto em idade quanto em experiência na docência, dentre os entrevistados desta pesquisa.

De acordo com ele, na sua atividade como professor da rede pública, considera importante trabalhar as quatro linguagens artísticas, seguindo recomendação da Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) relacionando estas às questões étnico-raciais. Entretanto, fizemos uma crítica no capítulo: Breve panorama das políticas educacionais brasileira acerca dessa imposição de polivalência das Artes devido à ausência do profissional por área específica; acaba que alguns professores passam a atuar com duas ou mais linguagens artísticas.

Sua inserção na rede pública de ensino deu-se em 2019, sendo um ano muito proveitoso onde conseguiu desenvolver atividades ao passo que ia conhecendo o ofício da docência, a relação com os outros profissionais e a realidade da sua escola.

Porém, em 2020, por causa da pandemia da COVID-19, as aulas foram suspensas até segunda ordem assim esteve impossibilitado de atuar no modo presencial. Apesar da calamidade pública que afetou a todos/as, segundo suas narrativas, esse período em casa, ao passo que estava se protegendo favoreceu seu tempo de estudo, de pensar e organizar sua prática, experimentar e investigar melhor o campo de atuação e meios de como atuar na carreira docente. E, assim, pôde refletir sobre qual o papel do professor na

contemporaneidade, conforme ressalta: “O professor não está o tempo todo certo, então, nesse período, me vir ensaiando algumas práticas, atividades, propostas de ensino, assim, considero minha prática experimental, por isso, sinto dificuldade de denominá-las”. Assim, com tempo/espço ao seu favor, pôde ir descobrindo e pesquisando caminhos artístico-pedagógicos, bem como refletir e desconstruir padrões desde a hierarquia de saberes e o papel da docência.

Ao ser perguntado sobre como sua prática pedagógica é vista pelos estudantes, ele comenta que prefere estabelecer uma relação de afeto e proximidade, por isso gosta de se apresentar dizendo de onde veio; sente que essa postura melhora a comunicação entre eles, e os estudantes vão se identificando, pois em sua maioria são negros/as.

Apesar do curto período de atuação, suas aulas conquistaram um espaço físico nessa escola, fator positivo para envolvimento dos estudantes. Assim, cria-se uma ambiência, uma conquista que corrobora com a compreensão para o fazer artístico. Sendo, outros modos de estimular e provocar os discentes, por sua vez, são motivados, sentem confiança e expressam desejos, sugestões desvelam sua subjetividade.

Uma das perguntas direcionadas aos corpos negros desta pesquisa versa sobre “Como sua prática pedagógica (antirracista) ajuda a valorizar outros modos de pensar e existir dentro da escola”, e ele responde:

*O que eu posso acrescentar, é que, possibilita sim outros modos de pensar e existir dentro da escola, mas a pergunta é: como eu utilizo as minhas ferramentas que é a própria disciplina?! Eu não dou outras matérias lá na escola, então, como isso acontece e contribui para essa valorização, é a partir, da minha prática dentro da minha disciplina que me considero inclusive um privilegiado de algum modo, marginalizado, por que essa disciplina não tem tanta valorização dentro do currículo dentro da escola, as vezes vou para lá e para cá, mas por exemplo: a gente pode trabalhar de uma maneira muito ampla, as Artes envolvem muitas outras áreas do conhecimento e uma outra possibilidade que eu construir também lá na escola foi inauguração de uma sala para as minhas práticas artísticas (Thawan Dias, comunicação oral, 2022)*

Dentro das suas práticas artístico-pedagógicas, o professor realizou o *Intervalo Afro-cultural*, atividade de grande mobilização e envolvimento para a escola. Nessa ação, que ocorria no horário do intervalo, algumas apresentações já estavam previamente organizadas e podiam ser no formato solo, dupla, trios ou grupo maior, trazendo alguma expressão artística para ser apresentada nesse horário, em que todas as turmas estavam liberadas para lanche, sendo este o único espaço de interação entre os estudantes, funcionários e professores, na maioria das escolas.

Nessa escola, o intervalo durava em torno de 20 minutos e, nesse curto espaço de tempo, havia algumas intervenções artísticas, instaurando ponto de encontro, interação e visibilidade artística, enfim, quebrando a rotina da escola. Essas ações algumas vezes eram apreciadas por toda a escola e até encontravam apoio de outros professores.

Ainda sobre as práticas, ele ressalta um ponto importante e que afeta muito o trabalho dos professores das Artes, quando a escola diz não está “preparada para sons fortes como o do tambor ou até mesmo um berimbau” e, por isso, os outros profissionais se sentem incomodados; está aí a importância de um espaço apropriado para ensaios, pois tudo que foge à normatividade tende a incomodar. O fato é que a escola segue um modelo pré-estabelecido e padronizado, que envolve carga horária e a rotina programada, então, nem sempre é possível uma ação que envolva todos/as, daí caberia uma ação coletiva e revisão do planejamento pedagógico para pensar tempo escolar mais flexível e com interações mais participativas e dialógicas. De acordo com Thawan, estudantes ficavam cada vez mais envolvidos com as apresentações, ajudavam na organização dos espaços, traziam ideias, participavam e colaboravam.

Outra prática artística, contou com a ferramenta das redes sociais, assim pode envolver a importância da apreciação artística e estética, ao trazer para a sala de aula a exposição virtual e permanente na página do *Instagram*: *Aceita?* de foto-performance do artista Moisés Patrício, na qual o artista fotografa sua própria mão, sempre colocando um objeto com diferentes formas,

tamanho, cores, textos; as imagens sempre mudam, mas a pergunta que intitula a exposição é sempre a mesma: “Aceita?”.

A performance artística estimulada pela pergunta desperta várias provocações a depender do que esteja posto na mão do artista e como a proposta pode ser conduzida e reelaborada para a sala de aula.

Inspirando nessa exposição, na qual os estudantes puderam acompanhar a página, perceber a diversidade de elementos estéticos presente na exposição, o Professor Thawan, nos conta que ressignificou a obra do artista trazendo alguns temas transversais para problematizar com a turma; dentre eles houve discussões e o questionamento se era possível “Aceitar” o racismo, a homofobia, o machismo, o feminicídio, sendo uma ação crítica reflexiva que se desdobrou em instalação seguida de uma mostra cênica para toda comunidade escolar, assim, organizaram um painel no qual havia as mãos dos estudantes pintadas com várias cores ainda pôde ser problematizado, o uso das rede sociais mídias sociais, uma ferramenta de longo alcance e que integra a Arte global em relação ao acesso aos museus que limita suas exposições a padrões hegemônicos e o próprio conceito que museu hoje tem sido discutido.

Pensando nisso, ele comenta que pretende abordar o tema da ancestralidade no retorno as aulas, partindo da construção de uma árvore genealógica que represente mulheres negras que são reconhecidas como escritoras e intelectuais negras em tempos históricos distintos e relacionando às histórias de vida das famílias dos estudantes.

Thawan comenta que, há algum tempo, elabora regularmente oficinas sobre *O Funk e empoderamento subalterno*, trabalho que está sendo desenvolvido para o mestrado, a partir da construção de letras antirracistas para contribuir com o repertório de músicas funk que tratam sobre o racismo. O professor afirma ter conhecimento de que o racismo é estrutural e velado nas instituições de ensino, afirma não ter ainda presenciado nada específico dado ao seu curto período de atuação, mas encara que é ponto a ser discutido e, para isso, tem construído um caminho pedagógico para trazer a temática.

*Quando eu falo do meu trabalho eu penso mais nas práticas pouca teoria não desenvolvo prova, teste, eu falo para os meus estudantes que nosso trabalho vai ser avaliado a partir da expressão corporal, da participação da voz, da sua postura da sala de aula e isso tudo é importante para o trabalho artístico e a formação dos meus estudantes (Thawan Dias, comunicação oral, 2022)*

Para finalizar, trago essa fala do Thawan Dias, transcrita acima, sobre a participação ativa dos estudantes em suas aulas e questiona a necessidade de revisão no sistema de avaliação escolar, pois ele não favorece a diversidade dos estudantes, tampouco as especificidades por área de conhecimento, segue da lógica padronizada partindo de um único parâmetro para avaliar diferentes corpos.

o Júlia Monteiro

FIGURA 19. JÚLIA MONTEIRO



Arquivo pessoal da professora

*“Sou mãe de dois filhos, arteira, meus traços carregam movimentos e a força ancestral, flui na arte para imprimir vivências no mundo. Cocriadora do Cazulo Amarelo, com sede no interior da Bahia, um quilombo criativo na zona rural de Palmeiras-Bahia, como artista visual, design e produtora, paulista, grafiteira autodidata, mestra em geografia, graduada*

*em artes visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)” (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2022).*

Júlia Monteiro é paulista com trajeto formativo e profissional na graduação em geografia na Universidade Federal da Bahia (UFBA), e a pós-graduação em geografia na Universidade Federal da Bahia (UFRN). Atualmente, ela leciona como professora de artes visuais do Ensino Médio, no Centro Evangelista Santos Serra, Município de São Luís do Maranhão e desenvolve um ateliê artístico: Cazulo Amarelo, no interior da Bahia. Importante destacar que seu propósito artístico-educacional envolve arte urbana, com traços identitários da cultura dos povos negros e indígenas, através das artes visuais e artes plásticas.

FIGURA 20. PÉROLAS NEGRAS



Fonte: [Cazulo Amarelo \(@cazuloamarelo\) • Fotos e vídeos do Instagram](#)

Essa atividade, chamada de “pérolas negras”, teve como propósito mostrar a autoimagem dos estudantes ampliadas, através da impressão de fotos gigantes e que foram coladas no muro da escola, dando projeção a suas práticas e outros aspectos que impactam positivamente a escola; os participantes dessa ação, como ela relata: “[...] adoram, fortalece a autoestima deles, pois se veem e são vistos por toda a escola e comunidade” e seus familiares.

Nessa perspectiva de trabalho com imagem, fizeram também autorretrato, utilizando o disco de vinil. Na sua narrativa ela afirma que o corpo não está na centralidade dos seus trabalhos, mas vendo imagens, pinturas realizadas com estudantes, notamos que é, sim, um trabalho corporal,

cognitivo, sensível e subjetivo, afinal, desenham a si, é percebido por outros corpos, produzindo conteúdos e materialidades. E a construção de dispositivos educacionais afro referenciados tornam-se registros e referências para pesquisadores, estudantes, professores, nesse caso, demonstra como é viável a aplicabilidade dos estudos étnico raciais por meio das linguagens artísticas.

FIGURA 21. RETRATO 3x4 NO VINIL



Fonte. @arturbanaescola

. A professora Júlia considerada sua prática antirracista e, é muito assertiva em dizer que sozinha não tem como combater o racismo estrutural da escola, mas percebe a aceitação do seu trabalho pela cooperação dos estudantes; por outro lado, não encontra apoio dos colegas e diz que é mais desafiador trabalhar com Arte na escola, quando propõe essa abordagem.

Segundo ela, o resultado das produções artísticas causa impacto na escola, e é desse modo que os outros profissionais observam seu trabalho e a temática embutida nele. Para ela, a arte visual é uma das linguagens artísticas mais conhecida no contexto escolar e que necessita ser avaliada pois por muitos anos fora empregada com a técnica da cópia e reprodução e nesse processo de avaliação tem levado práticas que despertam autonomia, criatividade e subjetividade.

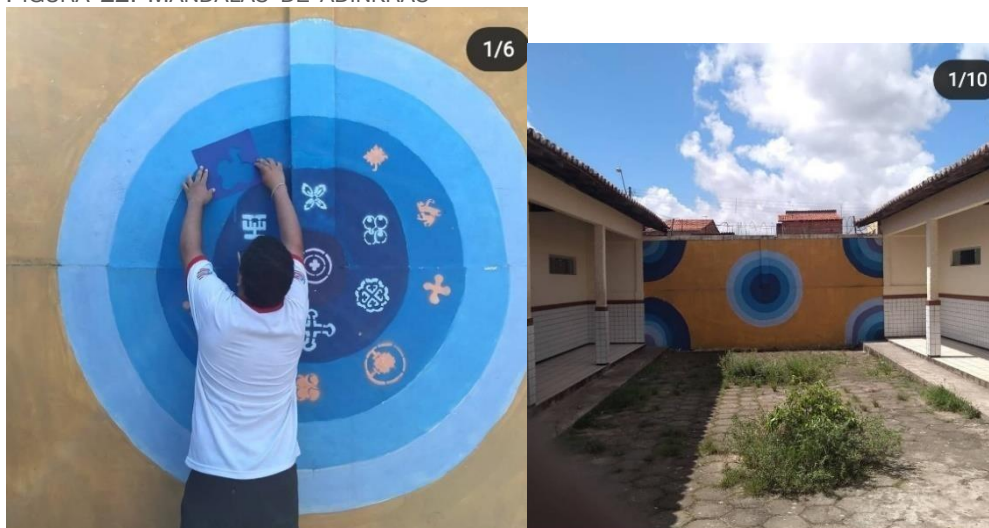
E assim, coaduna da discussão de que a produção visual precisa alcançar outros espaços sociais, e ao seu modo ganhar projeção e reconhecimento além de socializar com outros públicos, afinal sabemos das adversidades dos/as estudantes terem acesso aos equipamentos culturais da sua cidade, pois percebem este lugar como algo que está muito distante da

sua realidade; e corroboro com essa discussão indagando qual o papel do Museu no Campo educacional e social?

*Então, é tipo deslocar um olhar da arte europeia que é uma produção que está na galeria para uma arte urbana, ela, não é uma arte só, de contemplação, é uma arte que está inserida no cotidiano e na vida das pessoas e não tem tanto essa distinção do fazer artístico e do fazer vivencial da comunidade, dos hábitos, da cultura (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2022)*

Potencializar a Arte de rua e a Arte na rua, redimensiona a normativa desta apenas para contemplação e instaura outras dinâmicas sociais, interação e concepção para quem aprecia pode ser contato com sua a dimensão histórica. Por exemplo, tem se falado muito nos *Adinkras*, que são ideogramas africanos, simbologia dos povos Asanti, sistema de linguagem e escrita, e que veio para o Brasil por meio dos serralheiros, ferreiros, estilistas. Estes registros podem ser vistos no adorno das grades, portões, estampas de tecidos. O mais conhecido é o *sankofa*, imagem que representa um pássaro olhando para atrás, que significa a importância de voltar ao passado e viver o presente.

FIGURA 22. MANDALAS DE ADINKRAS



Fonte: @arturbanaescola

Júlia considera que a implementação da Lei abre caminhos para fazer uma retomada dos nossos interesses, sobretudo pela omissão de assuntos nunca abordados na escola, mas que favorecem o reconhecimento e avanço da sociedade brasileira, a partir da revisão histórica dos nossos antepassados,

de valorizar a importância dos negros/as, suas raízes, sua cultura, seu legado. Com atividades utilizando máscaras africanas, que se configurou através do recurso da multimídia, para trabalhar a imagem e subjetividade a fim de problematizar – entre o que você esconde e o que é revelado –, ela faz com que estudantes mergulhem nessa outra cultura local, por meio das máscaras presentes nas manifestações artístico-culturais do Maranhão e assim, reposiciona sua prática de ensino com a perspectiva antirracista e, para isso, apresenta técnicas acessíveis para os estudantes do ensino médio, como a técnica do *Estêncil*, *Grafitte* e utiliza referências locais, elementos internos e externos, como a natureza, os movimentos dos grupos culturais do Maranhão, ocupando os espaços da escola transformando em galeria de Artes afro referenciadas positivando seus imaginários e oferecendo qualidade cultural.

*É você já criar, na autoestima esses fatores positivos e de criar e fortalecer os jovens para que eles se olhem no espelho como algo positivo porque eu trabalho muito mais da perspectiva do combate ao racismo a partir do fortalecimento da identidade, não dá identidade só como representação e representatividade, mas desse reconhecimento do legado e de quem é ou de quem são esses ancestrais, quem são os negros que chegaram aqui não é aleatório os negros, que chegaram aqui. (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2021)*

o Everton Machado

FIGURA 23. EVERTON MACHADO



Arquivo Pessoal do professor

*“Sou Ator, professor, produtor cultural e criador de conteúdo antirracista, atuante na religião de matriz africana, doutorando em Educação (PPGEDU/UFBA), Mestre em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA) e Licenciado em Teatro (ETUFBA)” (Everton Machado, comunicação oral, 2022)*

O Professor Everton Machado é soteropolitano, com licenciatura em Teatro, mestrado e doutorando em artes cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes pela UFBA. Ele é praticante da religião de matriz africana e atua como professor de Teatro, ensino médio, no Colégio Estadual Dona Eleonor Calmon.

Nesta escola, que fica no bairro de Cajazeiras, local muito afastado do centro da cidade de Salvador, ele se deu conta da ausência da prática teatral e de um espaço físico que pudessem propiciar aos estudantes um ensino do teatro seguido de mostras artísticas. Essa é uma das lacunas encontradas pela maioria dos professores de Artes, a falta de espaço pois, em sua maioria, as escolas públicas têm espaço para a educação física e até acessórios para essa prática, mas, para o ensino das Artes, ainda fica a desejar.

Diante da precariedade e infraestrutura na escola, o professor cria suas estratégias de ensino, está todo tempo organizando seu espaço e nos traz assunto caro, que é a criação de uma pedagogia própria, ou seja, à medida que nos tornamos professor vamos construindo nossas dinâmicas de ensino, no contexto escolar, elaborando metodologias e inserindo na rotina da escola.

Durante a entrevista, sua narrativa apontou afirmação e pertencimento, sobre ser negro, artística, candomblecista. Seu pertencimento a religião de matriz africana pôde identificar e acolher uma situação de racismo religioso, assim relata o episódio.

*Nessa primeira escola que entrei, assim que eu cheguei uma mãe veio me procurar porque o filho estava sofrendo racismo religioso na escola, um racismo religioso praticado dos alunos e pela direção. A diretora era evangélica e o menino tinha acabado de se iniciar no candomblé, então, ele estava usando os elementos que religião solicita para que ele seja protegido, dentro do processo dele, e ele sofria o tempo todo; no lanche com os colegas, na sala de aula com os colegas, na sala da coordenadora que quando ele reagia dizia que ele estava errado ele tinha que ficar calado, essa, era fala da diretora e na equipe não fazer nada para impedir que as outras crianças cometessem racismo com ele. (Everton Machado, comunicação oral, 2022)*

Sua inserção nessa comunidade trouxe reflexões sobre seu trabalho como ator, no qual pesquisava a participação dos negros nas lutas históricas que ocorreram no Brasil; um processo de investigação e criação destes personagens construiu conteúdos que agora estão presente na sua prática docente. Então, na turma, discutiam-se temas como invisibilidade, marginalização, condições salariais, processo de favelização, provocando uma reflexão crítica e social, relacionando as histórias de luta e opressões que os negros/as sofriam no passado, refletindo juntos, com os estudantes em que medida tem ocorrido mudanças atualmente. Na entrevista, partilha alguns desses momentos:

*Porque somos nós que ocupamos os cargos mais ínfimos dessa cidade, por que somos nós a maioria dos povos que vive nas piores condições de alimentação, saúde, de educação? Por que os negros afrodescendentes são as pessoas que ocupam o lugar de periferia da nossa cidade? (Everton Machado, Comunicação Oral, 2022)*

Partindo desse processo de avaliar a colonização, os temas que surgiam iam sendo problematizados, de modo que preconceito, racismo e intolerância religiosa eram debates recorrentes nas suas aulas, e, ao longo do seu trabalho, tem visto mudanças ocorrerem nesse processo de afirmação de negritude por parte do corpo discente.

Everton partiu desse caminho pedagógico de relacionar fatos históricos com a contemporaneidade após ter interpretado o personagem Lucas Dantas, no espetáculo “A Conspiração dos Alfaiates”, que o levou nesse processo de investigação e reconhecimento da história da cidade e de reconhecer a si como parte desta, inclusive se identificando com seu personagem, Lucas Dantas, um dos quatro negros que foram enforcados na praça da piedade, por lutar por liberdade.

No colégio, Everton conta que passou por um episódio de racismo científico, quando encontrou embates para implementar mais uma edição do projeto final. Outros professores fizeram um abaixo assinado para que não houvesse a apresentação teatral e, ao se dar conta de que estava passando por uma situação conflituosa, quando quis reivindicar pelo seu direito, a vice-diretora da escola encobriu toda a situação, não permitindo que avançasse com a denúncia.

Contudo, ele percebe o teatro-educação como prática do ensino de teatro de grande potência pedagógica e experimentação artística, pois são aprendizados que envolvem conhecimentos relacionados ao figurino, cenário, iluminação, assistente de produção, e toda questão cognitiva que envolve a área de artes, dentre outros aspectos histórico e político. Desse modo, reivindica a ausência de equipamentos culturais nos bairros periféricos e nos subúrbios de Salvador, sabemos da potência de ter um espaço cultural na comunidade, pois crianças, jovens e adultos irão desde cedo vivenciar algumas experiências estéticas, lúdicas, poéticas e de interações sociais.

À medida que ia envolvendo os estudantes em esquetes, jogral, saraus poéticos, jogos de improvisação, ele e o diretor da escola, também da área teatral, passaram a organizar, festivais culturais para o encerramento do ano letivo.

A cada ano essa iniciativa ganhava projeção e, convidavam artistas locais e de fora, o que estreitava laços com a comunidade fazia com que fossem conhecendo as potências artísticas do bairro, a exemplo do movimento do *Rap* e grupos culturais da comunidade. E, assim, viu um retorno positivo que reforçou a cena cultural deste bairro, a formação de plateia por familiares, professores, amigos/as chamando atenção da secretaria de educação e da imprensa local.

Everton considera sua prática antirracista e defende a importância da Lei 10.639/03, *“pois, a gente parte da perspectiva que existe um conteúdo que foi negado, então, a gente automaticamente identifica nessas estruturas históricas o que queremos questionar como estrutura racista”*. Ele enfatiza a importância de seguir fazendo dessa prática antirracista seu posicionamento político, para que haja uma revisão curricular, justo por se tratar do ensino médio; etapa importante do ensino, fase de transição da adolescência para a vida adulta, passível de construir trilhas para o percurso acadêmico, técnico ou pessoal e, acrescento, não podemos perder de vista a juventude negra.

O professor pensa que um dos caminhos é a participação mais ativa dos profissionais das Artes na jornada pedagógica, no sentido de uma construção coletiva do projeto político-pedagógico da sua escola, fortalecendo suas pautas, imprimindo suas demandas afim de combater o modelo civilizatório ocidental e dominador, o qual precisa ser abandonado para vivenciarmos um

novo modelo filosófico, cultural e artístico, resgatando costumes que compreendam o existir em contraposição ao possuir.

o Taisa Ferreira

FIGURA 24. TAISA FERREIRA



Arquivo Pessoal da Professora

*“Sou africana nascida em diáspora, moro em Salvador; tenho um filho e um pai companheiro, sou filha mais velha, neta mais velha da parte materna, são muitos netos. Bom, eu fui criada numa família com muitas mulheres e aí essa presença da mulher preta é muito forte na minha trajetória” (Taisa Ferreira, comunicação oral, 2022)*

Taisa Ferreira é pedagoga. Atua na educação infantil, no Colégio, localizado no Cabula, cidade de Salvador, bairro considerado quilombo urbano de Salvador. A sua prática pedagógica traz a abordagem da afrocentricidade, conceito elaborado por Molefe Kéti Asante, Pan africanista estadunidense e professor.

A afrocentricidade surge a partir da linha de pensamento de intelectuais negros estadunidenses, vertente ideológica que entende que todos os fenômenos que nos unem e envolvem enquanto pessoas pretas, os quais precisam ser analisados a partir da nossa ótica; então, a centralidade africana é a base teórica.

Nessa abordagem, compreende-se a realidade em que cada contexto opera e, assim, constrói-se suas agendas com pensamento voltado para o

reconhecimento da família, do sentimento de pertença e do reconhecimento dos nossos valores ancestrais.

Por isso, quando a Thaisa Ferreira, atuando na educação infantil, diz que para ela é importante apresentar o seu planejamento anual para as famílias dos estudantes, propõe um envolvimento e mais participação destes algo que sabemos que não é recorrente em muitas escolas; assim, instaura estratégia de aproximação com a comunidade, sobretudo porque não cabe somente à escola o papel educacional, tampouco a sala de aula é o único espaço de aprendizado. Tem trabalhado com a perspectiva de projetos, e fala sobre um deles:

*Com foco nos cuidados afetivos na infância também para mim foi muito significativo as crianças entenderem o que é cuidado, das crianças refletirem sobre o que é cuidar, sobre os desafios da família, das mães, muitas mães são sozinhas e o quanto é desafiador para essas mães, a gente trabalhar esse entendimento de como a família está composta (Taisa Ferreira, Comunicação Oral, 2022)*

A perspectiva que a Taisa leva para a sala de aula é a educação afrocêntrica, que tem como ponto de partida abordar o surgimento da cultura africana, visto que parte da história da humanidade surge na África, e assim, devemos nos afirmar como africano em diáspora, e esta informação é negada até os dias atuais, tanto no contexto escolar como na sociedade. Desse modo, ela intenta resgatar toda essa história, pela oralidade, costumes, valores étnico-sociais e corporalidade.

Sobre a aplicação desta na escola, a professora nos conta que não encontra embates, quando desenvolve essa abordagem, mas também não tem o apoio, e apenas algumas vezes acontece a curiosidade e/ou parcerias com outros profissionais em conhecer esse conteúdo, sobretudo nas datas comemorativas.

Desde seu processo de formação e sistematização da sua práxis a professora vem percebendo algumas problemáticas que seguem engendradas no contexto escolar, a exemplo de atitudes punitivas adotadas por profissionais que, diante de uma situação de conflito, retira o estudante da sala. Ela observou que estes estudantes são, em sua maioria, crianças negros/as. Diante desse relato, entende-se que não há na escola uma proposta

pedagógica ou formação continuada para orientar este profissional, para reavaliar essa medida coercitiva, ou como a escola pode trabalhar situações conflituosas sem punir.

A proposta da afrocentricidade objetiva analisar todos os fenômenos da dos povos negros, pensando em localidade, etnias, costumes e saberes, a exemplo de dizer que a África é um continente com 44 países são considerações, nunca dita no ambiente escolar. Por isso é preciso entender quem são os estudantes, sua família, onde a escola está localizada e, a partir desse diagnóstico, produzir conteúdo, modos de olhar para o planejamento das aulas. Para a Professora Taisa “fazendo um realinhamento desta estrutura à construção das suas práticas, ouvindo as narrativas de todos os atores sociais envolvidos, quando necessário”. Assim, a co-participação dos estudantes.

No seu plano de aula, ela inclui: autocuidado das crianças; alimentação; literatura infantil negrorreferenciada; álbum de família; feira afrocultural, dentre outras atividades realizadas por ela, adaptadas para imprimir um processo de afirmação da negritude. Na vivência com as bonecas pretas, as crianças levavam para casa e passavam uma semana com ela, imprimindo relações de afeto, cuidado e outros sentimentos que afloravam nas crianças e na família.

*Era, principalmente, os mais retintos eram muito atacado por serem retintos e quando a gente chegou em maio que a gente estava trabalhando a questão da infância do cuidado afetivo e a gente tinha bonecas pretas eu tenho quinze bonecas pretas que eu trabalho com eles e elas (Taisa Ferreira, Comunicação Oral, 2022)*

FIGURA 25. BONECAS PRETAS



Fonte: @profa.taisaferreira

E continua:

*Então, a gente vai percebendo essas pequenas mudanças e a até a família falam: “oh pró! Você não quer me dá essa boneca, essa boneca é tão linda”. Assim, até as famílias ficavam empolgadas quando é que a boneca ou boneco ia para suas casas. Então, a gente vai vendo quando chegou em junho eu já não tinha mais questão de ofensas por questões de característica física eu já tinha crianças pedindo para a gente fazer na escola, para a gente fazer o dia da beleza para a gente poder cuidar dos cabelos, eu tinha os meninos brincando de barbeiro, brincando de fazer penteado, os meninos brincando de fazer a unha de cuidar si mesmo (Taisa Ferreira, Comunicação Oral, 2022)*

A pedagoga Taisa Ferreira, com abordagem da afrocentricidade, demarca um lugar de protagonismo e seu lugar de fala, apontando caminhos outros que a escola poderia percorrer, uma opção contra hegemônica do ensino. Chamar uma pedagoga que atua na educação infantil para essa conversa possibilita apresentar alguns dados a serem ressaltados: o primeiro deles, a infância e o acolhimento da criança negra nos anos iniciais, momento de nutrir afeto, pertencimento e tempo/espço do brincar.

O segundo, é a carga horária escolar que os pedagogos/as tem com a turma permite que eles possam construir trabalhos sólido e acompanhá-lo até o final do ano e em outras etapas do ensino. Importante salientar que os professores da Educação Infantil assumem uma turma por turno, diferente dos profissionais de Artes, que tem outra carga horária e precisa assumir quase todas as turmas da escola.

E, em terceiro lugar, a professora legitima que sua prática é afrocêntrica e não antirracista, pois ambas partem de dimensões históricas distintas. Assim, favorece outros caminhos epistêmicos e metodológicos, ministrando oficinas em modo presencial e virtual, construindo parcerias, e a literatura infantil e pautas afroreferenciadas, tem sido um grande aliado nas suas aulas.

FIGURA 26. LITERATURA INFANTIL



Arquivo Pessoal da professora.

No seu processo de doutoramento, desenvolve o projeto de pesquisa intitulado *Fios da docência: narrativas e experiências afrocentradas na rede municipal de Salvador* e, assim, possibilita a formação de outros professores que estão comprometidos com uma educação afrocentrada. Concordo com a necessidade desta imersão junto à formação de professores, na pesquisa voltada para estudos da África ou que partem da corporeidade, dando subsídios a outros profissionais que promovam revisão curricular.

*E outro projeto, é sobre a dimensão da saúde que a gente perpassou para estudar a presença das pessoas pretas na medicina e que a gente foi desde HOTEPE pensando lá na medicina em KEMET, até a gente chegar hoje, nas contribuições das pessoas pretas para medicina hoje e perpassando também por essa medicina tradicional da medicina na própria família. A gente estudou as doenças prevalecem na família, a gente montou gráfico, a gente estudou quais são as plantas medicinais que as famílias utilizam como melhorar a alimentação na infância. Então, um exemplo dessa discussão de saúde de pessoas pretas na parte de alimentação saudável para a infância foram as crianças que não quiseram levar mais salgadinho e levando fruta (Taisa Ferreira, Comunicação Oral, 2022).*

Considero que o trabalho desta docente resgata com afeto e sensibilidade todos os direitos negados aos povos negros e assim ela envolve estudantes, família e comunidade escolar.

o Lorena Oliveira

FIGURA 27. LORENA OLIVEIRA



Arquivo pessoal da professora

*Mãe de Yuri Marley, Mestra em Dança, pesquisadora, arte-educadora, bailarina e coreógrafa.*

Lorena Oliveira, soteropolitana, é artista da dança, graduada em dança, cursou mestrado profissional em Dança pela UFBA e atua na rede municipal de ensino de Salvador, na Escola Comunitária Histarte, em Brotas. É professora de dança nas séries iniciais, com disciplinas optativas para os anos finais, de cultura baiana e religião, sendo, também, vice-coordenadora nessa mesma escola.

Das disciplinas optativas religião e cultura brasileira, desenvolve práticas artístico-pedagógicas antirracistas. Com a pandemia, ficou sem espaço para as atividades de dança; na sala ocorriam as construções coreográficas, o processo de construção acontecia com música afrorreferenciada, apresentações artísticas, palestras e estudos do corpo.

Lorena conta que dentro da sua experiência como professora do ensino fundamental, pode acompanhar a passagem da infância a adolescência nessa escola e comenta que tem observado “uma evolução bem grande” no quesito afirmação da estética negra, por parte dos estudantes, no seu modo de se

posicionar, de vestir, nos cabelos. De fato, sabemos como esse processo de aceitação da negritude é lento para crianças e adolescentes, até mesmo pela idade, pois é um período de aceitação da identidade e mudanças no corpo. A transição para a adolescência é um processo que depende de muitos fatores, que não são apontados na família, mas, quando esta entra na escola e tem que lidar com essas questões conflituosas, precisam encontrar apoio.

*Desenvolvimento dessa prática antirracista por que ninguém nasce racista, se aprende a ser. Então eu acho que auxilia muito assim, nas reflexões como um todo, eles vivem lá fazem essa prática comigo. Eu levo essas questões para eles, eles trazem as deles, a gente discute ... eu acho que isso vai reverberando na vida e de cada um. (Lorena Oliveira, Comunicação Oral, 2022)*

Percebendo algumas dessas situações de preconceito e racismo, a Professora Lorena debatia com estudantes: “Por que quando o cabelo é assim, a gente diz que é feio, ruim?! o que é feio? o que é bonito?” e pensando nisso ela constrói, junto aos estudantes, o fortalecer da autoestima.

Assim como os outros entrevistados, Lorena comenta que a presença dela, sua estética, ética, suas aulas, e por ocupar cargo de liderança, tudo isso mudava a percepção dos estudantes, através do estranhamento ou admiração, seguida de aceitação e participação nas suas atividades; do ponto de vista deles, a proposta de ensino é diferenciada, pois quebra a normatividade das outras aulas, encontram espaços de escuta, sentem-se à vontade para falar, pois segundo ela, costuma ouvir o que os estudantes podem propor na aula: “Ouvindo também o que eles trazem, como bagagem, que é uma bagagem grande o que é que eles trazem, o que é do âmbito familiar, o que eles trazem da sua comunidade”.

Das práticas artístico-pedagógicas, Lorena citou a criação da coreografia que valorizou a estética negra, mostrando a diversidade de cabelos, utilizando a música “Cabelo, cabeleira”<sup>95</sup>, na voz das cantoras Negra Li e Paula Lima, uma canção que traz, em sua letra, “Quem disse que cabelo não sente?” Para

---

<sup>95</sup> Música Cabelo, cabeleira: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dIkkbZCyU0Q>. Acesso em: 14/05/2022

além do título da música, o cabelo é um marcador da negritude muito forte, e sabemos que ocorrem vários episódios de preconceito; para ela, até mais do que em relação à cor da pele.

Com a dança, ela faz do reconhecimento de si e do seu corpo, bem como da autoestima um caminho para desconstruir essa visão negacionista imposta, de que os negros estão fadados a não vencer; por isso, ela reforça o legado e a herança cultural que temos e que precisa ser visibilizado na escola, um afronte à política de morte com crianças e adolescentes negros e negras.

Lorena conta também que construiu com eles um calendário afrocentrado no qual, além de fotos deles mesmos, podia trazer imagem de pessoas negras que admiravam por algum motivo e nas atividades que envolviam a apreciação estética de algum filme ou vídeos de dança. Ela destacou também que dava autonomia aos estudantes e que cada atividade era motivo de discussão, debates, de tirar dúvidas sobre a negritude.

Pensando em outras estratégias de ensino, Lorena criou o jogo afro educativo, combo Erê Ekó, palavra Yoruba que significa brinquedo infantil, composto de jogo da memória, denominando por ela, Erê Iranti e Erê dominó com imagens de personalidade negros/as, assim a medida que os estudantes vão fazendo associação do personagem também conhecem sobre a história de vida dessas pessoas e o que eles representam para a sociedade, tais atividades estão descritas e sistematizada na sua dissertação de mestrado profissional em dança UFBA *Empoderamento infantojuvenil: estéticas dos corpos negros na educação*<sup>96</sup>, que objetivou:

Elaborar e desenvolver ações que facilitem o empoderamento infantojuvenil das/dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre as diversas estéticas dos corpos negros, em prol da valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, fortalecimento da autoestima das crianças negras e construção de uma educação antirracista.

Em novembro de 2021, no retorno das aulas, ainda em modo experimental, na rede Municipal de Salvador, participei da atividade organizada

---

<sup>96</sup> Repositório UFBA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34453>. Acesso em: 16/05/2022.

pela escola para o Dia da Consciência Negra. Neste dia pude conhecer um pouco da escola, sua localização, alguns professores e aplicação dos jogos educativos supracitados além disso realizei uma vivência com a Capoeira Angola, que assisti junto com os estudantes, apresentação do Grupo de Dança Malezinho <sup>97</sup> do Bloco Afro Malê Debalê <sup>98</sup> , coreografado por Agnaldo Fonseca<sup>99</sup>, artista baiano, bailarino do Balé do Teatro Castro Alves, desde 1994, pedagogo, arte-educador e membro do bloco Afro Malê Debalê, bloco que fica localizado no Bairro de Itapuã.

FIGURA 28. ESCOLA HISTARTE



Arquivo pessoal.

---

<sup>97</sup> Página do Malezinho. Disponível em [https://www.instagram.com/sou\\_malezinho/](https://www.instagram.com/sou_malezinho/). Acesso em: 16/05/2022.

<sup>98</sup> Página do bloco afro. Disponível em: [Bloco Afro Malê Debalê \(@maledebaleoficial\) • Fotos e vídeos do Instagram](#). Acesso em: 16/05/2022.

<sup>99</sup> Coreógrafo Agnaldo Fonseca. Disponível em: <https://www.instagram.com/agnaldo.s.fonseca/>. Acesso em: 16/05/2022.

FIGURA 29. ERE EKO



No capítulo seguinte, a análise das entrevistas, com nove questões, agrupadas de três em três e partindo de ponto que viemos defender nessa pesquisa: A importância da Arte para afirmar a negritude na escola; O protagonismo professores da Arte na implementação da lei 10.639; A afirmação de negritude pelas linguagens artísticas, além da recorrência das palavras chaves que se entrecruzaram nas narrativas dos entrevistados, confluindo em ideias e propósitos para uma educação antirracista, ainda que estejam separadas em tópicos segue um fluxo dinâmico em movimento, visto:

1. Você considera que a sua prática pedagógica ajuda a implementar a Lei 10.639/03? Explique?
2. Como você percebe o racismo na escola?
3. Você acha que o seu trabalho com artes tem ajudado a modificar essa situação?
4. De que maneira você identifica a afirmação da negritude por partes dos estudantes?? Você acha possível positivar a representatividade negra na escola?
5. De que medida a sua prática pedagógica traz o tema da ancestralidade?
6. Você já levou grupo artístico cultural ou convidado para o contexto escolar? Se sim, quem ou que grupo?
7. Como sua prática pedagógica ajuda a valorizar no sentido de uma educação antirracista, outros modos de pensar existir dentro da escola?

8. Os estudantes percebem enfoque negrorreferenciado nas suas práticas pedagógicas? De que forma expressam isso?
9. De que modo você positiva a negritude com os estudantes? Como isso é feito?

Retomando que pesquisa etnográfica, fundada por Garfinkel (1976), valoriza os estudos de campo da antropologia social, e que Roberto Sidney Macedo, tem aproximado para o campo educacional, assim elaborou alguns etnométodos, de natureza qualitativa, enraizada no encontro das experiências que vibram e são fundantes desde a práxis, realizada por *atores sociais*.

Atores sociais não são idiotas culturais, são, para todos os fins práticos, instituintes ordinários das suas realidades teóricas e sistematizadores dos seus cotidianos e, com isso, edificam as ordens sociais em que vivem; são cronistas de si e do mundo, produzem descritibilidades, inteligibilidades e analisibilidades sustentadas por suas bacias semânticas. Assim, suas experiências sociais criam saberes legítimos (MACEDO, 2012, p. 22).

Dito isso, chamaremos os atores sociais entrevistados de “professores engajado/as”; para Bell Hooks, em seu livro *Ensinando a Transgredir*, “o trabalho do professor deve ser como um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar parte ativa do aprendizado” (HOOKS, 2013, p.22), está autora, por sua vez, é uma leitora de Paulo Freire.

A “relação dialógica” presente no trabalho deste educador desperta nosso modo de observar de que forma as/os professores, em seu campo de atuação, deparam-se com a realidade da rotina escolar e apesar das demandas e embates diversos, constroem estratégias no seu contexto escolar e, assim, mostram, através da Arte, subjetividades e epistemologias disruptivas contra a norma.

Nesse sentido, buscamos profissionais que estivessem engajados com a pauta da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 com propósito de fortalecer a construção de práticas pedagógicas antirracistas e que tais iniciativas não sejam apenas uma ação pontual destes profissionais, mas um projeto contínuo, que apresentaremos nos capítulos sobre Confluências artísticas, divididas em três rodas de saberes: Confluência Artística I: Denegrir a escola; Confluência Artística II: As Negr(A)Titudes com Ações Antirracistas; Confluência Artística III: Artivismo Negro, desde a Lei 10.639/03. Entendemos que o conhecimento fluiu dentro da circularidade de acontecimentos comuns, partindo de contextos

escolares distintos, configurando modos e experiências, concebendo práxis e subjetividades.

## 5. CONFLUÊNCIAS ARTÍSTICAS PEDAGÓGICAS

Confluência é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se junta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas (Antonio Bispo dos Santos, 2019)

Confluir é compartilhar e quanto mais compartilhamos nos tornamos maiores, como um rio, nos juntamos ou separamos. Desde as narrativas coletadas nas entrevistas vamos compartilhar de experiências que se aproximam e se distanciam de acordo com o contexto. Diante da riqueza do material coletado, partimos da escuta sensível e análise das entrevistas, estas foram agrupadas em três rodas temáticas para destacar as narrativas dos/as professores e demonstrar a potência do seu trabalho no campo de atuação, a saber:

### 6.1 Confluência Artística I: Denegrir na Escola Pública

Denegrir, do ponto de vista semântico, indica a ação libertadora de conscientizar (-se) sobre a importância das relações afro-étnico-raciais. Numa perspectiva sintática, pode exercer a função de núcleo do predicado aliado à coragem singular e intransponível de compreender a importância da equidade racial. É estar livre das amarguras impostas pelo racismo através do ato político de tornar mais negro, escuro, enegrecido. Se denegrir é tornar negro, vamos ressignificá-lo para que jamais possa ser visto como algo ruim (OLIVEIRA, 2021, p.05)

Nesta roda, discutimos a importância da valorização da negritude, como posicionamento e afirmação desta em espaço sociais, e dentro da escola questões outras ainda silenciadas. As perguntas que confluem nessa análise tratam da importância das Artes para afirmar a negritude na escola e giram em torno da relação corpo e pedagogia:

- ✚ Como sua prática pedagógica ajuda a valorizar no sentido de uma educação antirracista, outros modos de pensar existir dentro da escola?
- ✚ Os estudantes percebem enfoque negrorreferenciado nas suas práticas pedagógicas? De que forma expressam isso?
- ✚ De que modo você positiva a negritude com os estudantes? Como isso é feito?

Pensando nisso, a roda temática: denegrir na escola pública, pretende chamar atenção para algo que sabemos ser um assunto raro no contexto escolar. Nesse ambiente, que ainda mantém uma estrutura pensada pelos colonialistas, como único modelo de ensino, a seguir: heteronormativo e que serve metodologias hegemônicas, não corrobora com o processo de afirmação do povo negro, torna-se epistemicida.

A negritude, termo cunhado por Aimé Césaire (1939), tem ganhado força e vem sendo abordado por muitos intelectuais negros/as, respectivamente, Lelia Gonçalves (1977), Kabengele Munanga (2005), este último, na obra: *O racismo na escola*, mostra a complexidade dessa temática, do ponto de vista das distintas dimensões que não são consideradas, a existência do povo negro, muitas vezes, sendo reduzida para a dimensão estética, descartando fatores ético, político, cultura e social, como comenta a professora Nadir Nóbrega:

*Segundo Kabengele, ele é um processo, ele é muito amplo, ele não é só a questão estética, hoje, eu vejo muito parte dessa negritude, só a essa questão estética, mais acha que usar o cabelo afro, acham que usar trancinhas, já acham que é negro, se você for olhar pela questão racial fator importante que os alunos/as estejam assumindo os seus cabelos, mas a negritude ela é filosófica. também é psicológica (Nadir Nóbrega, comunicação oral, 2021)*

Na pesquisa de Mestrado da professora Nilma Lino Gomes, *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?*, ela traz a seguinte problematização: “Mas como captar as impressões e representações do negro sobre o próprio corpo, articulando-as com as experiências escolares e não escolares?”, e em seguida sugere: “Um dos caminhos para a sua realização poderá ser o desenvolvimento de uma escuta atenta, por parte dos educadores e das educadoras, ao que os negros e as negras têm a dizer sobre as suas vivências corpóreas dentro e fora dos muros da escola” (GOMES, 2002, p.41).

A professora engajada Taisa Ferreira, pedagoga da educação infantil, entrevistada nessa pesquisa, nos conta que, parte do afeto e aproximação para conhecer estudantes e sente reciprocidade nesse gesto.

*Então, eu procuro ter uma prática muito voltada no afeto, na escuta de conhecer as famílias dessas crianças, conhecer a realidade que as crianças vivenciam, de entender um pouco, tanto que minha atividade de todos os anos é uma roda de entrevistas, então as crianças me entrevistam falando sobre mim e eu as entrevisto também para saber delas. Onde elas moram, para ter um perfil assim, do olhar delas de quem elas são eu venho construindo essa caminhada muito ancorada nesse afeto principalmente para as crianças pretas que normalmente na escola que eu trabalhei, sempre foram as crianças “as crianças de corredor”, aquelas turmas consideradas difícil do turno vespertino, assim são rotuladas e associado, a isso também eu tenho construído uma prática que é muito focada nessa questão do fortalecimento do conhecimento de si, da realidade, do conhecimento das raízes históricas (Taisa Ferreira, comunicação oral, 2021).*

Infelizmente, sabemos qual a cor das “crianças de corredor”, medida punitiva em muitas escolas, lembrando que, no exemplo acima são crianças para estas que ainda nem aprenderam a ler ou escrever, é ensinado desde cedo, pelo corpo desta, que se deve conter, formatada, não pode ser agitada, tem que falar baixo e toda vez que fugir a norma, terá seu espaço limitado, presa a um corredor, sozinha. Então, com dificuldades de se expressar, por quem será escutada, quais leituras de mundo essas crianças têm chances de elucubrar. Outro ponto importante é a afetividade: podemos notar que as crianças pretas são preteridas na escola, uma controvérsia educacional de um espaço que deveria ser um campo essencial de formação e informação imprime marcas de opressão, preconceito, competitividade.

A professora engajada Lorena Oliveira nos conta a reação de uma criança que passa pelo processo de discriminação sofrido, por ter o cabelo “crespo” e percebeu como esta ficava isolada, não era acolhida nas brincadeiras, uma situação como essa afeta a autoestima e dificulta seu modo de se relacionar. São muitos os fatos e depoimentos de discriminação racial por quem assume seus cabelos naturais, fatos que ocorrem desde a infância até a vida adulta.

Diante desse conflito, a professora Lorena construiu, junto com estudantes, a coreografia *Cabeleira*, tendo, assim, a oportunidade de problematizar essa temática, tocando nesses assuntos relativos à autoestima, racismo, representatividade, diversidade étnico-racial. No livro *Cabelos de Asé*, de Raul Lody, “o cabelo crespo tem força, densidade, textura, beleza e demarca sua afirmação pessoal (LODY, 2002). Além da diversidade de

penteados, trançados e turbantes, o autor nos faz refletir sobre outros elementos, podendo ser um vetor de ensino, na medida em que parte de modos de observação que saem da polaridade entre cabelo duro ou liso, ruim ou bom, indo além, pois esse cabelo é a extensão de um corpo representação, marca singular de cada pessoa; desde a raiz, desvela personalidade e presença e, para quem assume, carrega no fio dos cabelos sua afirmação identitária.

Sendo uma pessoa negra, desvela sua negritude; assim como a cor da pele é algo que nasce com a pessoa, nem a mais capacitada empresa de cosmético consegue elaborar um produto que traga uma mudança definitiva, de modo geral causa danos ao couro cabeludo essa tentativa de seguir o padrão estético hegemônico estipulado, visto como sinônimo de beleza. Cabelo é raiz e complemento trazendo a percepção da professora com a Nilma Lino Gomes, sobre o tema:

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola essa situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e aluno/a e dos alunos/as entre si. (GOMES, 2002, p.44)

Se pensarmos na cozinheira que alimenta essas crianças ou no porteiro com quem a maioria tem mais proximidade, por vezes estão desempenhando outras funções ajudando a todos/as, entretanto, o cargo que ocupa não é visto no mesmo patamar de conhecimento e valorado quanto o da gestão, inspetores, dos professores, logo, esse serviço social, essencial no espaço escolar, tem em sua maioria o corpo negro/as na linha de frente, seja servindo na cozinha, seja realizando a limpeza do espaço, na portaria, deflagra o marcador da subalternidade (SPIVAK, 2019), pois não redimensiona a importância dos papéis atribuídos ao sujeito, apenas o inferioriza; conforme alerta Bell Hooks:

Uma cultura de dominação exige a autonegação de todos os seus cidadãos. Quanto mais marginalizados, mais intensa a demanda. Uma vez que as pessoas negras, especialmente as mais pobres, são bombardeadas por mensagens de que não temos valor, de que não somos importantes, não é de surpreender que caiamos na armadilha do desespero niilista ou nas formas de vício que fornecem um escape momentâneo, ilusões de grandeza e libertação temporária da dor de encarar a realidade (HOOKS, 2019, p.50)

Considero essa reflexão coerente com narrativas dos atores sociais, pois revela as muitas formas negativizadas impostas ao corpo negro na escola, seja nas imagens dos livros didáticos, na discriminação com o cabelo, com a cor, na não aceitação da diversidade.

O corpo negro e o sentimento da negritude fortalecida tendem a ser um dos “primeiros posicionamentos político” (HALL, 2003; HOOKS, 2019), na narrativa da professora Júlia Monteiro; ver e ser vista como mulher negra e assumindo um cargo de poder reflete positivamente nos estudantes:

*Desde o reconhecimento da negritude, dá importância do se reconhecer negro, do reconhecer suas raízes suas culturas valorizar isso, não só no intuito do ensino da história, mas como algo vivo, presente. (Júlia Monteiro, Comunicação Oral, 2021)*

A professora Júlia Monteiro afirmou que o trabalho envolve os estudantes no propósito da educação antirracista:

*A minha própria aula é um outro modo de pensar e existir, então, eu penso assim que a minha presença já coloca, desde meu modo de existir, do modo de falar, do meu modo que eu me comporto com os meus alunos, de afetividade, de abraços, intimidade (Júlia Monteiro, Comunicação Oral, 2021)*

Ainda que todos os professores tenham comentado que não percebem mudanças nesse quadro de afirmação da negritude, há mudanças dentro de um longo processo pedagógico e de militância negra. Assumir seu corpo negro é ter a crença da força e papel da representatividade e autoestima e reflete diretamente na postura dos estudantes e como pode impactar a vida desde a construção de uma narrativa positivada, pedagogias afroreferenciadas com práticas que favoreçam reflexão e empoderamento sobre como a alteridade positiva, presente na ancestralidade e vivo na contemporaneidade.

A prática artística causa questionamentos e curiosidade, por vezes até reflete em seu processo de autoidentificação, para fortalecer o sentimento de

pertença a uma religião de matriz africana ou outros símbolos culturais. Como ressalta o Professor Everton Machado;

*É prática, então, os meninos começaram a assumir os seus cabelos e começou a ser um festival de você se identificar. Sabe, os meninos de axé começaram a surgir com suas contas foi assim uma mudança realmente percebida por todos da comunidade e graças ao poder das artes de tocar as pessoas e libertar as pessoas das suas amarras. (Everton Machado, comunicação oral, 2021)*

As questões religiosas, sobretudo de matriz africana, são as mais silenciadas, “à falta de habilidade ou à vontade em reconhecer e respeitar diferentes crenças de terceiros, podem ser consideradas crimes de ódio que ferem a liberdade e a dignidade humanas” (NOGUEIRA, 2020, p.17) e deve ser considerado um Estado Laico, entretanto, em sua maioria, há, no corpo docente, professores cristãos, até gestores que demonizam outras religiões.

O professor Thawan Dias se referiu a uma atividade musical, na qual identificou uma situação de imposição religiosa sofrido por um estudante na família,

pois

ele levou alguns instrumentos percussivos que seriam usados para aula de Capoeira e um dos estudantes sabia tocar muito, porém este comenta, com o professor, que estava proibido pelos pais de participar dessa atividade com os tambores; o corpo carrega suas memórias.

Dentre os pontos relativos à identidade e afirmação da negritude o Professor Thawan Dias destaca a forma da escrita dos estudantes, outro ponto a ser ressaltado, se sabemos que aos negros foi cerceado o direito de estudar e isso, muitas vezes, é ignorado; ele chama atenção de que há algo peculiar nessa escrita, no modo de falar, pensar e rememora a abordagem do Pretoguês:

*Outra forma é talvez na escrita vamos pensar numa escrita a partir do Pretoguês de Lélia Gonzales, eu acho que eu dou muita liberdade para eles escreverem a partir desse lugar com o marcador racial, não que a escrita negra seja, essa escrita. Estou pensando na literatura negra, na escrita é de qualquer modo é uma escrita que considera Conceição Evaristo, a escrevivência, eu acho que isso é a marca da própria história dos estudantes da maneira como eles foram alfabetizados que trata a oralidade de alguma forma eles se sentem*

*bem quando eu faço esses trabalhos eu fico pensando que passa então pelo corpo todo. (Thawan Dias, comunicação oral, 2021)*

Se pensarmos que as línguas estrangeiras, espanhol, francês e inglês, somos obrigados a aprender porque fazem parte dos códigos de normatização e acessos pra ingressar em algumas unidades de ensino e, por outra via, desconhecemos as línguas de matrizes africanas e indígenas, mas que estão presentes na nossa rotina diária, vista como popular e informal, a semântica reproduz o preconceito. Este professor, que tem sua formação em Pedagogia das Artes, afirmação da negritude, valoriza outras formas de letramento, a exemplo da música:

*Olha, eu acho que essa afirmação da negritude passa pela música que eles escutam, eu vejo pouco estudantes escutando músicas estrangeiras de fora, norte americana mesmo que seja estrangeira e seja de fora e tenha um referencial negro, mas eu vejo que essa afirmação pela audição. (Thawan Dias, comunicação oral, 2021)*

Vimos que o aprendizado e a produção de conhecimento podem ocorrer por outras vias. O processo de alfabetização é algo importante a ser destacado; eu lembro que nas minhas aulas sempre me chamou atenção que muitos estudantes não sabiam escrever ou faziam garatuja, já na idade entre 9 e 14 anos, ou seja, se a escola atual nem tem tido competência para alfabetizar, descarta os recursos da imagem, tende a ser um desserviço, como aponta a Professora Júlia Monteiro.

*Um desserviço é o que a escola é para a população negra no sentido de que, ela não amplia o horizonte ou não amplia a visão dos jovens negros, a reconhecer o seu povo, reconhecer sua cultura e trabalhar para os seus ou reconstituir um novo modo de ensino (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2021)*

A fala mostra como a escola negligencia esta dificuldade de aprendizado, e dados do Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB) mensuram quais são as unidades de ensino abaixo da média, mas não revelam de que modo ou quais medidas e parâmetros poderiam ser acionados para superar esse índice e reverter o quadro de analfabetismo.

Nesse sentido, entram as Leis 10.639/03 e 11.645/08, porque a questão vai além da representatividade negra, tem que ser vista como parte de um

processo de reparação histórica e valorização cultural, a exemplo dos movimentos culturais de cada região.

*Você vê muita das culturas e no Maranhão que tem uma cultura forte de tambor de crioula, do cacuriá, do bumba-boi que são culturas afro indígenas. Eles têm domínio disso desse corpo que dança, desse corpo que ta presente. Aqui, no Maranhão a maioria da população é afro-indígena. Africana e indígena e você vê isso nos fenótipos, explícitos nas características dos alunos (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2021)*

Essa dimensão da estética negra e indígena não está inclusa nas pautas escolares, são movimento de luta e resistência histórica, social e cultural de um povo presente em distintas regiões brasileiras, porém não está nas pautas escolares, sendo conteúdos que entrelaçam distintas áreas de conhecimento, como observado pela professora:

*No Maranhão, especificamente, os negros dotados do conhecimento da agricultura, tanto que aqui é um grande produtor em arroz são negros das tecelagens tanto das ferragens, tanto dos ferreiros, tanto que grades dos prédios, dos prédios coloniais, a parte da ferragem, da metalurgia é bem elaborada e daí é possível também fazer links com os símbolos adinkras que tem presentes, que tem mais que denunciar o racismo presente é de criar negros e negras potentes de si. De reconhecer em si e no seu legado social cultural como potência, combatendo-o, (os estudantes) nesse sentido, de também enxergar essas mazelas de como o tempo todo a gente está na engrenagem sendo moído ali como uma cana, para além disso a gente tem que se fortalecer e criar esses, outras opções (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2021)*

Outro exemplo disso refere-se ao modo como os negros estão representados no livro didático:

*Então, eu sempre trabalhei mostrando para o meu alunado das escolas públicas porque você sabe que o conteúdo ele é mais fechado para a questão das artes e eu sempre fiz questão de trabalhar essas formações étnicas, essas artes por essas formações étnicas e quando existiram artes. Conteúdos, mesmo que o livro didático não apontasse a questão negra ou indígena. eu fazia questão de trazer para o nosso povo negro, nosso povo indígena porque eu não era besta nem nada, porque eu sabia que a maioria dos meus alunos eram compostos de negros (Nadir Oliveira, comunicação oral, 2021)*

A construção de uma pedagogia negrorreferenciada e antirracista aponta caminhos que atravessam questões relativas ao enfrentamento e que também foram elaboradas por um corpo negro que vivenciou isto na trajetória

de vida e gesta sentimentos e compromisso de combate ao racismo; quando identifica, opta por denegrir, positivando a negritude do estudante.

Assim, retomamos nossas histórias como heranças culturais, que podem ser corrompidas numa sociedade negacionista, a qual conta apenas uma versão e percepção de mundo, padronizando um modelo hegemônico, sendo que a escola deve ser considerada laica, ainda que o tema da ancestralidade não esteja atrelado à religiosidade.

Outro ponto importante para problematizar é por que a escola adota a religião católica como único exemplo de religiosidade e seguindo os ideais de um padrão que só opera a favor de um modelo colonialista de ensino e na manutenção dessa tecnologia, de tornar tudo homogêneo.

*A cor da pele, tipo de cabelo, os traços físicos para usar isso como ofensa, então, foi algo que me chamou muito atenção, por que eram crianças pequenas e que tinha isso muito forte nelas e aí comecei um trabalho já nessa primeira turma muito em cima disso de desconstruir essas coisa que estavam nas crianças e aí de lá pra cá, eu venho fortalecer, procurar aprender um pouco mais para poder fortalecer uma prática que possa fazer com que as crianças não isso mais como habito (Taisa Ferreira, comunicação oral, 2021)*

Faço referência à cultura dos povos de Burkina Faso, localizada na parte central da África; para estes povos, toda criança nasce com um propósito, e cabe ao adulto, nesse caso, o professor ou responsáveis, orientá-la nesse processo, nessa fase de transição entre a infância e a vida adulta, cultivando seus sonhos. Como diz Antônio Bispo dos Santos, “Nossa trajetória nos move e a nossa ancestralidade nos guia”, algo que aparece também na fala da professora Lorena, para quem a ancestralidade fortalece nossa negritude: “Para mim, na verdade, é aquilo que te falei quando, a gente fala das nossas origens a gente fala das etnias que formaram nosso povo brasileiro” (Lorena Oliveira, comunicação oral, 2021).

*Olha, aqui no Maranhão eu percebi que os alunos nessa escola especificada que fica no Bairro do São Francisco que é um bairro periférico próximo ao centro, descendentes de pescadores e comunidades ribeiras que margem entre o mar e o rio. Muitos alunos se auto identificam e tem essa questão da auto afirmação, desde os cabelos, por exemplo, eu tenho poucas alunas com chapinhas não são muitas alunas que alisam os cabelos, por exemplo, tem bastante*

*alunas que assumem o seu cabelo, que usam tranças, isso então eu vejo que já é uma forma de se reconhecerem isso então eu vejo que já é uma forma de se reconhecerem para além, dessa questão deles se reconhecerem, e de se verem, e nessa dessa marcante que a escola trabalha, você vê muita das culturas e no Maranhão que tem uma cultura forte de tambor de crioula, de cacuria, do bumba boi que são culturas afro indígena eh... eles tem domínio disso desse corpo que dança, desse corpo que está presente (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2021).*

Nessa confluência, falar dos motivos para *denegrir a escola* toca numa seara que envolve todos da comunidade, família e escola. Se a falta de afetividade e o preterimento percorrem a vida de crianças, jovens até a fase adulta, então é um debate que intersecciona vários pontos, e o exercício de mudança proporciona uma melhor percepção das nossas histórias, pela qual a afetividade atravessa nossa corporeidade de ser, estar e se perceber negro e negra na sociedade; sendo que a ausência deste implica essas narrativas que ficam visíveis aos olhos e sensibilidade do professor engajado.

Os atores sociais, neste sentido, trazem em comum esse ponto do afeto como mudança e acalanto para tantas mazelas deixadas pelo colonialismo, impregnadas nessa estrutura e seu modo operacional.

*Que ver outra coisa muito forte em relação ao racismo? Os alunos eram carentes de carinho e a maioria apanhava muito da família, por que o racismo também faz isso, carrega muito nas costas da mãe, o pai geralmente é ausente, entendeu?! (Nadir Oliveira, comunicação oral, 2021)*

Por isso, dentro da metodologia de ensino voltado para a educação antirracista, é preciso reconhecer, em nossa família, a força que nos une e propõe a reconstrução do *ethos*, o conhecimento de si e a formação da identidade. Tudo, conforme a explanação da professora Júlia Monteiro:

*Todo o reconhecimento de saber do entender que o deslocamento é de outra cultura, claro que você tem que fazer esse paralelo de diferenciar, de diferenciar não, de reconhecer que somos e fomos afastados das nossas origens afro-indígena e que todo momento precisamos resgatar voltar, buscar e caminhar pra frente sempre eu trabalho com isso , trabalhei também já com grafismo indígenas dos povos, de alguns povos dos amazonas, é trazendo isso de onde vem, de onde eles criaram essas simbologia que sempre estou mais no âmbito de um fazer tentando resgatar essa prática e esse, essa sankofa de voar pra frente, buscando o passado, reconhecendo o passado como nossas estruturas (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2021)*

Como afirma Leda Maria Martins: “O corpo é fundamento para tudo, a oralidade é tudo que o corpo produz,” nossa tecnologia está no corpo, nos gestos, na Arte, no nosso modo de existir.

As palavras da autora, no texto a seguir, dizem bem sobre esse processo, porque o corpo é uma tela e fazemos inscrição, não é verbal.

A experiência de ser negro, ou de tornar-se negro, encenada por esse teatro, exige experiência da alteridade como valor. Neste drama, o Teatro do Negro encena o que a Psicanálise e a Antropologia há muito também nos repetem: o conhecimento do Eu e a formação da identidade passam necessariamente

pela descoberta do Outro e pelo reconhecimento da alteridade. Se o palco do século XIX encenava a ilusão de um sujeito branco absoluto, agente e senhor de todos os destinos, e de um sujeito negro grotesco e caricatural, o Teatro do Negro desmascara estas convicções mostrando-as como na verdade são: máscaras e modelos que podem ser remodelados e, principalmente, substituídos. Nesse teatro, fazer deslizar o significado estereotipado é construir um discurso que prima pelo deslocamento dos enunciados pré-estabelecidos e pela eleição de uma enunciação desmistificadora (MARTINS, 1989, p.235).

Professora Lorena Oliveira:

*Então, a gente vive isso, é a nossa cultura, é a nossa raiz, é a nossa ancestralidade. 90% ou mais das crianças da escola pública, são crianças negras que sofrem racismo, são crianças que passam por situações constrangedoras dentro e fora da escola e suas comunidades, e as vezes até em casa e a escola enquanto...é... instituição de ensino né?! Local de produção de conhecimento a gente tem a obrigação de está trazendo essas questões com elas. Na minha prática, sim, eu procuro e maneira efetiva, através de dança, através de representatividade negra, trazendo para a sala de aula, através de jogos afro educativos trazer esse conteúdo que é tão importante para crianças negras e não negras também. (Lorena Oliveira, Comunicação Oral, 2022)*

Denegrir na escola em busca de pensamento crítico para que professores e estudantes conheçam, cada vez mais, a sua história, no caso, de crianças e negros/as que sejam motivados, em sua negritude, e ampliem seu repertório de conhecimento, superem os estigmas sociais e as estatísticas que demonstram que vivem em regime de opressão e negação. Nós, professores, não temos a solução, para a falência da educação básica pública, mas sabemos de alguns caminhos que não nos interessam mais, para que estudantes e professores possam vivenciar processos emancipatórios e de ruptura de conceitos autoritários e hegemônicos pré-estabelecidos; buscamos

estratégias de aceitação de si e do outro, atentos ao contexto social dos/das estudantes e professores/as.

## 6.2 Confluência Artística II - As Negr(A)Titudes com Ações Antirracistas

É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como “eu não vejo cor” não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativo para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso, se vivemos relações raciais é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitudes (RIBEIRO, 2019, p.30)

Se, nas escolas, a diversidade de corpos e a multiculturalidade se apresentam como assuntos alheios, por não se enquadrarem na normatividade e hegemonia pre-estabelecidas, não há espaço para se discutir as diferenças, o que contribui para a manutenção do racismo velado. Contudo, este capítulo versa sobre a afirmação de que a negritude, pelas Artes, contribui para uma educação antirracista. Sendo assim, agrupamos as seguintes questões:

- Como sua prática pedagógica (antirracista) ajuda a valorizar outros modos de pensar e existir dentro da escola?
- Descreva três experiências ou ações pedagógicas que você realizou, que considera mais relevantes como prática antirracista na escola.
- De que medida a sua prática pedagógica traz o tema da ancestralidade?

Identificamos as seguintes palavras-chaves, em comum, nas narrativas dos professores engajados/as: representação, estética, afeto, corpo negro, cultura, corporeidade, reparação, empoderamento, visibilidade e subjetividade, arte negra, potência, engajamento, materialidade, reflexão, resistir, família, autonomia, negritude e artes. Modos práticos partem da experiência e trajetória de vida por distintos territórios geográficos, partilha de memórias, acontecimentos dentro e fora da sala de aula, que se tornam aprendizados para reduzir a negatividade imposta ao corpo negro, visto aqui como “negr(a)titudes com ações antirracistas”.

Iniciamos trazendo um ponto de vista diferenciado que ocorreu na pesquisa: uma das entrevistadas, a professora pedagoga que trabalha com educação infantil Taisa Ferreira, assume que sua prática não é antirracista e sim, afrocêntrica, conforme narra:

*Não, minha abordagem não é antirracista, ela é afrocêntrica. O foco vai ser analisar todos os fenômenos a partir da nossa própria ótica, das nossas próprias teorias. Então, dentro da perspectiva educativa, olhando para esse currículo, é a gente fazer um realimento mesmo dessas narrativas e dessas práticas (Taisa Ferreira, comunicação oral, 2021).*

E em seguida contextualiza o que é a afrocentricidade:

*Não, minha abordagem não é antirracista, ela é afrocêntrica. Eu parto da perspectiva da afrocentricidade. A abordagem afrocêntrica ela vai ter como ponto de partida, ela é ancorada na afrocentricidade um paradigma criado por Molefe Ketí Asante sistematizado, na verdade a partir de várias produções intelectuais de pessoas pretas ao longo da história para poder entender que todos os fenômenos que nos envolvem enquanto pessoas pretas elas precisam ser analisados a partir da nossa ótica então é a centralidade de africano ela tá na base dessa teoria, é a gente pensar sobre nossas questões a partir do nosso olhar a partir de nossos teóricos. Então, a gente vai entender sobre nossos processos, todos os processos que nos envolve a partir de nós mesmos, a partir dos nossos interesses, olhando para nossa comunidade, olhando para nossas famílias, o propósito maior não é focar no que foi feito a partir do racismo, a partir dos europeus, os árabes fizeram com nossos povos (Taisa Ferreira, comunicação oral, 2021)*

Trouxemos o posicionamento da professora Taisa Ferreira para contextualizar as suas práxis e seu ponto de vista, e vimos como sua metodologia de ensino também favorece o fortalecimento da negritude. Ela parte do movimento afrocêntrico, como dissemos anteriormente, que focaliza referências históricas de “localização” e criação de “agendas” afrorreferenciadas, organizadas pelo movimento negro estadunidense; entende-se que as pautas étnico-raciais precisam ser pensadas e geridas por negros/as. Além disso, a afrocentricidade reforça a África como berço da humanidade, pontua as experiências da segregação no *apartheid*, do movimento de luta, e que já tem sido aplicada nas mais diversas áreas do conhecimento, dando autenticidade e protagonismo aos seus pesquisadores. Com isso, traremos algumas das ações trazidas por ela que têm a ver com outras narrativas e entrelaçam saberes para uma educação antirracista.

Já as práticas antirracistas tem sido embasadas por intelectuais negros/as brasileiros/as, a fim de problematizar a colonialidade, colonização

que imprimiu a expropriação de terras no Brasil, o epistemicídio, a concessão de direitos, como escola, saúde, moradia, denunciando a ausência de políticas públicas educacionais e como estratégia de combate ao racismo, ou seja, não temos interesse em comparar estas perspectivas educacionais, afrocentricidade e antirracismo, sabemos que parte de tempos históricos distintos mas discutem pontos comuns sobre raça e classe, o que nos leva a refletir sobre propósito de mudanças e reparação histórica a serem levadas para o campo de estudo. Entretanto, ressaltamos que a pesquisa objetiva pautar na educação antirracista através das Artes, e os demais professores engajados afirmaram que seguem essa linha de pensamento, conforme Professora Júlia Monteiro:

*Considero ela antirracista porque ela antes de tudo ela quer fortalecer o reconhecimento do negro como belo, o negro como bom, o negro como não trazendo só a marginalidade ou tempo de sofrimento que o negro tem, se a gente pega a história de África continente e ela é muito maior que o período da escravidão, bem maior que esse período que vivemos hoje (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2021).*

A educação antirracista para diminuir o impacto da negatividade imposta aos corpos negros, no caso dessa professora engajada, profissional das artes visuais, se localiza em seu trabalho de construção de imagens positivadas para fortalecimento da identidade.

*Então, entender primeiramente que o legado africano ele é de grandeza, de invenções, ele é de desenvolvimento científico, desenvolvimento técnico. É você já criar, na autoestima esses fatores positivos, e criar fatores positivos, de criar, de fortalecer os jovens para que eles se olhem no espelho como algo positivo por que eu trabalho muito mais da perspectiva do combate ao racismo a partir do fortalecimento da identidade, não da identidade só como representação e representatividade, mas desse reconhecimento do legado e de quem é ou de quem são esses ancestrais (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2021)*

Saber quem foram os homens e mulheres negras na história e na vida de cada estudante, reconhecendo a si, seus familiares e aos outros, continua ela:

*de reconhecer em si e no seu legado social cultural como potência combatendo-o, nesse sentido, de também enxergar essas mazelas de*

*como o tempo todo a gente está na engrenagem sendo moído ali como uma cana, para além disso a gente tem que se fortalecer e criar essas e outras opções. (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2021)*

A professora afirma que prefere trabalhar com elaboração de projetos, pois assim consegue envolver mais os estudantes e nos apresenta alguns:

*Eu tento trabalhar mais na pedagogia de projetos e executando projeto que na real são processos de criação. Então, um dos processos de criações bem presente que eu utilizo é o dos adinkras que são símbolos dos Povos Asanti, que é uma forma de linguagem, que é uma linguagem artística simbólica que traz de cada símbolo um valor cultural, um pensamento, uma filosofia do povo asanti e aí esses símbolos primeiro eu apresento, isso essa cultura e a cada estudante escolhe um símbolo e produz o seu estêncil, a gente faz mandalas de adinkras nas escolas isso eu já desenvolvi em quatro escolas diferentes e um processo muito interessante que resulta no produto, por assim dizer, no resultado (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2021)*

Um dos mais conhecido é o Sankofa, que traz a imagem de um pássaro e significa que devemos voltar ao passado para seguir adiante no presente, sendo um dos sistemas de escrita africano que veio para o Brasil, estampado nos tecidos e nas ferragens, sendo esculturas que podem ser vistas em portões, grades espalhadas em várias cidades.

*Outro projeto chamado Pérolas Negras que é a impressão de fotos gigantes nos alunos mesmo no muro da escola e isso dá um conhecimento muito massa, que eles adoram, que eles se veem e outra. (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2021)*

E pensando ainda em representação da autoimagem, o “Projeto chamado Pérola Negra que é a impressão de fotos gigantes dos alunos no muro da escola, e isso dá um conhecimento muito massa, que eles adoram, que eles se veem a si e ao outro” (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2021). Ela conta que normalmente, nos trabalhos de pintura, os estudantes se mostram interessados, alguns inclusive pulam o muro da escola para participar apenas da aula de Arte, pois se interessam pela técnica do grafite, grafismo e desenhos, questão pertinente que poderia ser discutida entre professores e gestão escolar para evitar a evasão escolar. Os professores engajados com as pautas étnico-raciais têm investigado como sistematizar sua práxis, como

afirma professor Everton Machado e também a metodologia da construção de projetos.

O caminho escolhido pelo professor é a linguagem artística do teatro; parte do seu projeto de pesquisa como professor e ator pois, atuando como artista, encenava personalidades negras, a exemplo de Lucas Dantas, liderança na Conspiração dos Alfaiates, um dos protagonistas de batalhas históricas para a Independência da Bahia e do Brasil, conteúdos que não fazem parte do currículo escolar.

*O processo pedagógico é justamente, uma conexão a partir da ancestralidade, onde esses meninos por mais que não conheça esses heróis quando eles vivem essa história no corpo, eles sentem dores que a contemporaneidade já os fez sentir e por empatia eles compreendem essa história do passado e essa dor que nosso ancestrais sentiram, então, eu penso que conexão é justamente, por essa ancestralidade (Everton Machado, comunicação oral, 2021)*

Sobre a vida dos negros hoje:

*Que somos nós os povos pobres que estamos vivendo nessas condições nos dias de hoje e foi justamente a partir dessa prática que a gente percebeu que existe uma pedagogia muito peculiar na forma de se ensinar teatro, de se fazer teatro na educação e é o que a gente está no doutorado agora investigando e defendendo essa pedagogia que foi construída a partir dessa prática (Everton Machado, comunicação oral, 2021)*

O professor Everton Machado partiu do caminho pedagógico da prática como pesquisa e relacionou fatos históricos com a contemporaneidade, após ter interpretado o personagem Lucas Dantas, um dos quatro negros que foram enforcados na praça da piedade por reivindicar seu direito à liberdade, pesquisa cênica que o levou nesse processo de investigação e reconhecimento da história da cidade e de reconhecer a si como homem negro que se ver atravessado por várias limitações sociais e econômicas.

Desse modo, acredita na importância de mobilizar o espaço das artes da cena no contexto escolar, e conta que organizou eventos, festivais para também ensinar aos estudantes a parte operacional do teatro, como iluminação, roteiro, divulgação, curadoria e outros desdobramentos, que foram surgindo e impactaram positivamente a comunidade. Envolver a comunidade é uma estratégia para que a família dos estudantes participe das atividades

escolares, e a participação ativa desta pode contribuir muito, conforme Professora Nadir Nóbrega.

*Eu comecei a me incomodar com isso dessas coisas desses meus alunos serem invisíveis não só para a escola, mas serem invisíveis para as próprias famílias que tem a ver com racismo se você for olhar tem a ver com tudo. (Nadir Nóbrega, comunicação oral, 2021)*

A ausência das famílias na vida escolar dos estudantes é uma problemática complexa, que envolve exercícios de construção dos dois lados, programa de apoio às famílias, por sua representação comunitária. Os profissionais da educação e das Artes têm atentado para essa situação e encontram caminhos para estreitar essa relação através da apreciação estética, feiras culturais, mostras didáticas e, quando necessário, convocam reuniões pontuais, pensando na retroalimentação dentro e fora dos muros da escola, como cita Nadir Nóbrega:

*Por exemplo, quando eu dava aula lá na escola Azevedo Fernandes. Eu levava na rua, por que a rua tem vários elementos para relacionar a negritude, sobretudo, as diferentes texturas de pele, por que, pra eles, negra era eu e quem fosse, mas escura que eu. E assim fazíamos recriação do que se via, por que assim, a crianças se conhecia, conhecia o outro e respeitava. (Nadir Nóbrega, comunicação oral, 2021)*

Sendo mulher preta, a única professora retinta, como bem observavam os estudantes, e assumindo um cargo de destaque e representatividade <sup>100</sup> na escola pública, a Mestre de Dança Nadir Nóbrega é reconhecida pelos estudantes nesse posto social e, por certo, projeta pretensões profissionais nos estudantes. Este é um outro modo de reconhecer o corpo negro numa instituição pública. “O meu discurso sempre foi antirracista, na forma de eu me vestir, na forma de eu andar, na forma de eu contextualizar...” Aproveito para trazer aqui uma afirmação do professor Thawan Dias, nessa mesma linha de pensamento.

*Uma abordagem antirracista também é eu quando eu uso meus panos africanos, as minhas blusas de maneira que eu passei pelo corredor eu já estou pensando numa afirmação, auto afirmação da*

---

<sup>100</sup> Matéria do instituto Geledés: [Representatividade como construção da identidade - Geledés \(geledes.org.br\)](https://geledes.org.br). Acesso em: 23/03/2022.

*negritude. Eu acho que para além daquilo que eu escrevo no quadro ou faço na sala de aula que de algum modo isso também é ser antirracista pensando na afirmação da negritude em mim (Thawan Dias, comunicação oral, 2021)*

Importante destacar essa fala do professor Thawan Dias, pois o reconhecimento da sua negritude repercutiu na forma de se posicionar diante da sua prática, sendo referência para seus estudantes. Agora entramos noutra seara, na qual muitos estudantes não se reconhecem negros/as pela falta dessa representação na família. Como aborda a Professora Nadir, tais assuntos são silenciados, sendo que a família seria ponto chave nesse processo de afirmação da negritude:

*Estou recém-aposentada pelas lives que eu assisto, pelos textos que eu leio eu vejo que muita coisa não mudou, o que que eu digo o racismo, a questão estrutural do racismo, ele primeiro começa com a família, certo?! Uma família que não se aceita, uma família de modo geral, não é somente pai e mãe, por que as vezes, você tem o pai que é dread, tem uma mãe que tem o cabelo crespo ou tem um pai que tem um cabelo crespo mais corta bem baixinho porque ele não tem coragem de usar o Blackão, entendeu? Não aceita! (Nadir Nóbrega, comunicação oral, 2021)*

Logo, se falta referência positivada na família, na escola ou na rua, esta aceitação perpassa a linha tênue entre a invisibilidade e a negação. E a rua é espaço multicultural, compartilhado por todos/as. O professor Thawan Dias percebeu a importância de construir uma atividade, ressignificando o sentido da palavra, sobretudo aquelas que são depreciativas, e deu o nome da atividade Lista Negra.

*A gente fez essa lista e, também a gente pode discutir, por exemplo, eles disseram: “Professor, Neymar é negro para botar nessa lista negra?” então, eles tinham que pensar sobre essa pigmentação, essa coloração, pensar a ideia de posicionamento dessas pessoas, frente à sociedade e descrever ali, então eu considero atividade muito legal, quando eu compartilho nas redes sociais, foi repostada e compartilhada por outros professores, foi um trabalho muito bom para ser desenvolvido em outros contextos. (Comunicação Oral, Thawan Dias, 2021)*

Com essa ação, ficou evidente que ele trouxe o debate sobre colorismo, quando pessoas negras de pele clara são mais aceita que as de pele retinta; mas, se o cabelo dessa pessoa, seja qual for sua tonalidade, for crespo, esta será discriminada e, às vezes, nem é aceita, quando se trata de crianças e, ainda que em raras exceções, a pessoa negra tiver um poder aquisitivo alto,

pode ser vista, socialmente, como pessoa branca, até por compartilhar dos mesmos espaços dessas, o caso do jogador Neymar, como indaga o aluno.

Pensando nisso, considerei bem importante o processo criativo da coreografia cabeleira, fazendo uso da canção “Cabelo?”, inspiração criativa que surgiu a partir da discussão sobre diversidade de cabelo na aula da professora Lorena Oliveira,

*Aí ele dizia: “não professora, eu sou negro mais meu cabelo não é crespo não, meu cabelo já é mais ondulado” eu disse: não tem isso não, cabelo crespo é cabelo crespo, agora me diga uma coisa e se seu cabelo não for crespo como o meu, isso é algum problema em algum problema nisso? “não!” Então, por que está trazendo isso qual o problema do seu cabelo crespo não ser igual ao meu, do meu ser mais crespo ou menos crespo e o da colega ser mais ondulado, e da outra ser. Tem algum problema os cabelos? “não!”. Então, foram discussões assim do cabelo, muito forte, muito interessante e nessa turma de quinto ano, que as meninas iam muito escovadas pararam de dá escova, pararam mesmo, então, ou era cabelo de trança ou era cabelo black, cada uma com sua aceitação, consigo própria e com sua estética negra (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2021)*

Existem muitas canções que positivam o cabelo crespo, composição de cantores negros/as; essa música fala sobre a diversidade de cabelos, informando sua força, beleza e que pode ser de diferentes formas, cor representando subjetividade de cada qual. Pontos que reforçam o debate entre os/as estudantes e a professora. Desse modo, percebeu que meninas passam a assumir seu cabelo do jeito que ela gosta; e sabemos até de meninos que mantinham o cabelo curto, por imposição da família, e que passaram a deixar crescer.

Outra partilha desta professora foi a criação de alguns dispositivos, trabalho desenvolvido no jogo afro-educativo, Erê Iranti e Erê dominó, palavras em Yoruba que fazem referência às crianças. Ele é composto de jogo da memória, com imagens de personalidades negros/as e, à medida que os estudantes vão fazendo associação, conhecem sobre a história de vida dessas pessoas, e reconhecem o papel que estas desempenham na sociedade. Tais atividades estão descritas e sistematizadas na sua dissertação de mestrado profissional em dança UFBA *Empoderamento infantojuvenil: estéticas dos*

corpos negros na educação <sup>101</sup>. Outra ação elaborada por Lorena é o calendário afrocentrado:

*O calendário afrocentrado que eu fiz com a turma do segundo ano, se eu não me engano, quando eu fui professora do segundo ano, porque eu fiz assim: Gente eu vou fazer um calendário com vocês, eu vou tirar fotos de vocês, vou fazer um calendário só que é um calendário afrocentrado... “ a pro, como é um calendário afrocentrado?!” eu digo um calendário afrocentrado é um calendário que vai trazer a imagem de pessoas negras que vocês curtem, que vocês gostem, será para vocês se inspiram em alguém?! Então, eu trouxe um vídeo para a gente assistir, isso também depois da gente assistir ao cabelo de lelê, já vinha trazendo para essa turma, eu trouxe essas personalidades e aí cada um escolheu suas personalidades aí eu fiz o calendário com a imagem da criança e da personalidade que eles tinham admiração, se vinha de alguma maneira representados, tinha imagem de artista, de jogador de futebol. Então, foi uma ação de representatividade muito legal com as crianças (Lorena Oliveira, comunicação oral, 2021)*

Já o Thawan Dias, com sua formação em Pedagogia das Artes, costuma apresentar as quatro linguagens por bimestre, elaborando ações culturais negrorreferenciadas. *“Então, eu tento articular tudo isso, se vai ser na dança como eu disse anteriormente, eu vou tratar das questões raciais. Na música, na música negra, pensando na música afrodiaspórica. Então, eu considero que está nas minhas práticas. (Thawan Dias, comunicação oral, 2021).* Sobre sua escolha metodológica, gostaríamos de aproximar essa construção que prioriza o ensino distintas linguagens artísticas com a explanação do filósofo Eduardo Oliveira, em seu livro *Filosofia da Ancestralidade*:

*É preciso sempre partir de um lugar. Partimos do lugar cultural africano que é um lugar desterritorializado. Pela diáspora negra pela própria aventura humana o lugar cultural africano tornou-se um entrelugar. O maracatu é assim. A capoeira é assim. O samba é assim. A feijoada é assim. A “Tempo livre” é assim. Os blocos afros de Salvador são assim, assim é a cultura afrodescendente um entre lugar e não um sem lugar” (OLIVEIRA, 2007, p.105)*

Perguntamos aos professores engajados/as: em que medida a sua prática pedagógica traz o tema da ancestralidade, e obtivemos as seguintes respostas:

---

<sup>101</sup> Repositório UFBA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34453>. Acesso em: 16/05/2022.

No teatro:

*O teatro para o processo pedagógico é justamente, uma conexão a partir da ancestralidade, onde esses meninos por mais que não conheça esses heróis quando eles vivem essa história no corpo. o outro da privacidade em relação ao corpo, elas foi trabalhando vários conceitos. Então, assim, a ancestralidade é o tema que eu abordo com música, com vídeos, tem bastante conteúdo que atrela arte negra com a ancestralidade e trazendo também essa ancestralidade viva (Everton Machado, comunicação oral, 2021)*

Na educação infantil:

*Ancestralidade porque para mim era assustador uma criança não saber o nome do pai, o nome da mãe só saber o apelido. Não sabiam a data que nasceu, não sabia o próprio aniversário não sabia nada sobre a história da própria vida então a gente trabalhou com documentação, análise de documento, eles trouxeram o caderno de vacina foto, objetos que estavam na família (Taisa Ferreira, comunicação oral, 2021)*

E continua:

*Eu trabalho com essa temática da ancestralidade o ano todo, principalmente, por que da primeira turma que eu peguei eu via que isso era muito ausente, eles não sabiam os nomes dos pais, eles tinham o pais pelos apelidos, eles não sabiam os nomes dos avos por que os avos já tinham morrido, então por exemplo uma ação que eu fiz com eles trabalhando, a gente trabalhou tradição oral, a gente trabalhou com contos africanos indígenas e quilombolas a gente trabalhou com o conceito de ancestralidade, com o conceito de memória para construir essa memória da história da família. Então é uma ação que eu também sempre faço com eles e com todas as turmas que eu trabalhei até aqui o foco é na ancestralidade, quem é que eu sou, quem é minha família. estavam na família que foi de alguém para contar a história desse objeto e a culminância desse projeto, dessa ação com a ancestralidade é uma exposição fotográfica e em uma das exposições fotográficas que eu tinha uma criança autista e que ele tem a bisavó viva e ai ele fez toda essa , esse registro fotográfico da avo, do avo, da bisavó e do bisavô, e do trisavô e foi a sensação na escola, por que o meninos não sabia o que era a trisavó, por que o povo geralmente chama de tataravó, ai ele mesmo respondia que tataravó é depois da trisavó, e assim eles dialogam. (Taisa Ferreira, comunicação oral, 2021)*

Pelo prisma da dança, Lorena Oliveira, diz: “ancestralidade fortalece nossa negritude, para mim, na verdade, é aquilo que te falei, quando a gente fala das nossas origens a gente fala das etnias que formaram nosso povo brasileiro”. No livro da professora Inaycira Falcão, o corpo é ancestralidade entrelaço as narrativas supracitadas, com outras pesquisadoras, “no mais, não

tenho dúvidas das potencialidades revolucionárias das poéticas inscritas em negro!” (Lima, 2017, p.13) e o que a professora Renata Lima vem chamar de corpo limiar.

O corpo limiar é o corpo em situação de jogo na performance ritual, que no devir presente-passado, atualiza identificações corporais herdadas de um processo histórico de fuga e dobra de poder, representada na manobra cultural que foi a instalação e permanência da cultura banto no Brasil (LIMA, 2010, p. 05).

Neste subitem, apresentamos algumas práticas pedagógicas dos professores entrevistados, reconhecendo que estas são motivadas pelo compromisso de trabalhar as linguagens artísticas, de pensar a Lei 10.639/03, tendo em vista várias questões não abordadas dentro do sistema hegemônico de ensino, sendo empecilhos para logarmos a educação equânime.

Houve confluência entre as narrativas dos professores engajados, suas pesquisas, modos de elaborar e conceber ações, materialidades e subjetividades, que tendem a ampliar a percepção dos estudantes. Nesse sentido, ainda que não tenha sido o foco dessa pesquisa trazer as narrativas deles, os professores compartilharam um pouco da impressão que estes têm sobre suas práticas, e sobre eles e o entorno, seja através da prática antirracista ou da afrocentricidade, ambas, potentes, sensíveis e insurgentes, modos autônomos e singulares.

Fecho esse momento da roda com a narrativa da professora Júlia Monteiro, que ressoa como uma denúncia, ao mesmo tempo em que dá continuidade, inclusive no próximo item da análise:

*Totalmente o desserviço que a escola é para a população negra no sentido de que, ela não amplia o horizonte ou não amplia a visão dos jovens negros, a reconhecer o seu povo, reconhecer sua cultura e trabalhar para os seus ou reconstituir o novo modo, voltando para as raízes do ser. É muito mais, uma política de integração no sentido subalterno dentro desta estrutura do que isso. A minha prática pedagógica, eu vejo muito mais como uma fagulha que é muito sabotada na escola (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2021)*

### 6.3 Confluência Artística III: Ativismo Negro, desde a Lei 10.639/03

- Você considera que a sua prática pedagógica ajuda a implementar a Lei 10.639/03? Explique?
  - Como você percebe o racismo na escola?
- Você acha que o seu trabalho com artes tem ajudado a modificar essa situação?

Aqui também percebemos a recorrência de palavras chaves: estrutura, antirracismo, reparação, equidade, epistemologias, artes, cultura, pedagogias, política, empoderamento, gestão, parceria, descaso, imagem, representação, estética, afetividade, corpo, corporeidade, negritude, modos de instaurar outros caminhos artístico-pedagógicos, confluência, entre Arte e ativismo:

Na resistência, o povo negro tem escrito sua própria fala e é ela que deve ser ouvida nesse movimento de incursão na exploração temática negra na cena. Não há lugar para repetição de um discurso cunhado em modelos brancos sobre os negros (TAVARES, 2017, p.111)

E, na cena diária do contexto escolar, com Arte, constroem-se caminhos outros, disruptivos, antirracistas, emancipadores e contracoloniais, a fim de reivindicar a educação equânime. Nesse caso, a Lei 10.639/03 e sua ampliação, a 11.645/08, são uma das políticas de combate à subalternização e vieram para que os professores e ativistas pudessem falar sobre suas questões, até então ocultadas.

Sobre a Lei, a Mestre Nadir Nóbrega traz alguns dados importantes; primeiro: *“As minhas atividades antecederam essas leis, é obvio! Se eu entro no mercado de trabalho há cinquenta anos não é, então, antecede! assim como várias outras manifestações assim como vários grupos, várias escolas antecedem essa lei (Nadir Nóbrega, comunicação oral, 2021).* E afirma que: *Essa lei foi criada justamente por força das nossas atividades, isso eu faço questão de frisar se nós não tivéssemos nas nossas atuações práticas contextualizando e brigando por esse respeito essa lei não existiria (Nadir Nóbrega, comunicação oral, 2021)*

Destaco sua fala para reafirmar que é uma conquista que vem de vários anos e esforços com reivindicações do movimento negro, por medidas de reparação e criação de políticas educacionais, programas educacionais, pelo cumprimento de metas, lutas que tiveram, e têm, à frente muitas vozes de

estudantes, professores negros/as de distintas áreas de conhecimento e outros movimentos sociais, que vivenciam esse estado de recessão. E, nas escolas, os professores têm dado continuidade, como na narrativa do professor Everton Machado:

*A gente dialoga sobre a origem do teatro, mas a gente não fica preso a essa como a única verdade de que isso é o teatro até mesmo por que eles só se consagraram por que eles fizeram, eles realizaram, eles registraram e se a gente também não fizer no nosso tempo atual, não fizer não propor, não pesquisar, não ser cientista do nosso tempo, a gente fica reproduzindo um passado que já não nos cabe mais, então, eu acho que trazer essa possibilidade de a gente pensar uma prática que é nossa já é o exercício disso, de promover esses outros olhares (Everton Machado, Comunicação Oral, 2021)*

Ao se referir ao teatro europeu, que é padrão de ensino em algumas instituições, o professor ressalta a necessidade de construirmos nossas pautas pedagógicas, apresentando o teatro negro e vasta produção de conhecimento omitida para sedimentar a estrutura hegemônica e a invisibilização dos corpos negros/as. No livro *Filosofia da Ancestralidade*, do antropólogo Eduardo Oliveira, ele diz que o corpo carrega todo conhecimento diante das experiências que cada qual imanta, magnetiza; nas palavras do Educador Paulo Freire, seria “conscientização do social”, entretanto, no contexto escolar, ocorre um caminho inverso: o corpo é deixado de lado, individualizado. A consciência e comprometimento social estão nessa fala do Professor Thawan Dias:

*Eu desenvolvo essa lei 10.639/03, entendendo que também essa lei diz para o professor de artes e de história que precisa tratar das relações raciais, do racismo, da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo de artes, então, a gente tem uma responsabilidade (Comunicação Oral, Thawan Dias, 2021)*

O que cabe às escolas e aos profissionais que atuam nela é esse compromisso de reivindicar tornando outras pessoas conscientes desse processo de exclusão e epistemicídio para exigir pelos seus direitos, como assinala a professora Júlia Moreira:

*A consciência racial se torna um problema político e jurídico apenas quando ela informa políticas públicas que pretendem fomentar a igualdade racial. Esse é o momento no qual ela se torna um perigo*

*para a nação brasileira porque retira oportunidades de pessoas brancas (Júlia Moreira, 2019 p.189)*

Passados dezenove anos de implementação da Lei constatamos, nos caminhos percorridos pelos professores entrevistados, seu engajamento e sentimento de pertença, com materializações e realização de práticas exitosas em seu campo de atuação.

*Para fazer um trabalho de difusão e divulgação da existência dessa Lei, então, na época esse trabalho que eu fazia era um trabalho como ator aonde a gente criou esquetes teatrais e a gente apresentou em mais de 50 escolas públicas daqui da Cidade de Salvador, periferia, justamente confrontando a comunidade escolar, se eles sabiam da existência da Lei. E se os professores sabiam da existência dessa Lei, só que a gente fazia isso de uma forma teatral muito divertida e depois abria para conversa, uma palestra sobre como a escola estava trabalhando essa prática então, na verdade, a Lei, assegurou agente, justamente, desenvolvendo essa prática pedagógica. (Everton Machado, comunicação oral, 2021)*

Informar sobre direitos e deveres e de que modo cada um pode participar, esclarecer que posicionamento político não é tomar partido político, difundir o conhecimento, uma vez que não chega para todos de forma igual e, na escola, sabemos que foi implantado nos moldes tecnicistas.

O conhecimento, na educação formal, foi reduzido a uma técnica de informação. Reduzido a um modelo de educação semiotizado sob a lógica do capital. A sabedoria já é uma ética. A sabedoria nunca é mesquinha e não se aninha em si mesma. Ela é uma sensibilidade socializada. O conhecimento é uma experiência individualizada (OLIVEIRA, 2007, p. 111)

Por isso, a Professora Taisa Ferreira compartilha conosco que quando orientamos estudantes sobre o reconhecimento e valores culturais sobre África e cultura afro-brasileira estes também identificam ausência desta abordagem, se identificam e reivindicam uma percepção mais ampliada do contexto, explícito abaixo:

*Esse aluno levou um livro sobre horário, sobre horas e perguntou se a gente podia ler na sala, eu sempre, todo dia fazia leituras, respondi: Podemos! Eu comecei a ler e tal quando terminei a leitura, quando eu terminei de ler a menina levantou a mão, Tiffany, aí falou: “a senhora leu esse livro que Luis trouxe é bem legal, é bem interessante, mas eu percebi uma coisa, do fuso horário do Brasil, ele falou de países de vários lugares, mas não falou de nenhum do continente africano, ou seja, quando são 10h aqui, que horas são lá?”. Eu falei para ela olha: você está coberta de razão e a gente*

*começou a conversar sobre isso, por que aconteceu isso, por que aquele livro não falava de continente africano e a gente debateu sobre racismo. Uma série de questões gerou de a gente fazer uma pesquisa. A gente fez uma pesquisa sobre fuso horário dos 54 países do continente africano debateu montando gráfico fizemos, desdobrou numa série de outras coisas então assim. Porque essas crianças num livro que não falava de questão étnico-racial, ela conseguiu fazer essa análise?! (Taisa Ferreira, comunicação oral, 2021)*

O corpo negro carrega essa diáspora/sequestro dos povos africanos memórias, toda sabedoria, numa longa travessia transatlântica e, apesar das condições, pôde reconstruir, reconstituir-se. Pensando nesse apagamento, professores artistas têm feito esses exercícios de reconexão, vários caminhos têm sido tecidos, através da oralidade, de pesquisas, na convivência com os mais velhos, na manutenção dos encontros com o outro, na manutenção de signos e significados dos saberes étnico-raciais, espalhados pela cidade e com ajuda de instituições que se permitem gerar mudanças em seu contexto: "Só numa ambiência politicamente articulada é que se constituem as ações discursivas responsáveis pela intervenção simbólica do diverso", como aponta Muniz Sodré, no seu livro *Reinventando a Educação*.

Mas também nos deparamos com relatos de professores que denunciam como as atividades artísticas, além de não serem levadas a sério, por serem artísticas/culturais, quando atreladas à temática antirracista, correm o risco de ser canceladas, como ocorreu com o Everton Machado, que narra uma situação de racismo científico, ofuscada pela direção da escola.

*Eu estava trabalhando para implementar o festival ... foi uma coisa tão séria que a vice-diretora da época não quis me dar uma cópia do documento e deu fim ao documento porque ela sabia que aquele documento era uma prova de racismo de todos os professores, de todos, a instituição na verdade. (Everton Machado, comunicação oral, 2021)*

*Outra denúncia está na fala da Professora Júlia Monteiro:*

*A minha prática pedagógica, eu vejo muito mais como uma fagulha que é muito sabotada na escola. Sendo desde paredes que não pode pintar ou menino que não pode sair da sala ou por ele tem que fazer isso ou todo tempo tendo bloqueio e distancia da direção, mas é mais um impulso de plantar uma sementinha que pode em algum momento germinar, a dormência de uma semente pode gerar, cada semente tem um tempo de dormência, então eu penso que minha*

*prática pedagógica pode em alguma instância, em algum momento, nas vidas das pessoas virem como uma força (Júlia Monteiro comunicação oral, 2022)*

Este epistemicídio é normatizado e, na aula de Arte, isso fica evidenciado quando esta não é vista como área de conhecimento, conforme relatos a seguir:

*Quer ver uma coisa que acontece até hoje nas escolas, quando falta um professor na escola, o que eles pegam para fechar o buraco, Artes! Mas ninguém nunca me chamou para ensinar matemática, português, com isso o professor de Arte é pau para toda obra, ou seja, se um aluno falava que queria dançar pagode ou não tinha um bom comportamento, diziam: “Vai para aula de Artes” Eu dizia: ‘eu aceito, mas você vai ter que pontuar essa aluna, pois ela realizou comigo um trabalho dançante” (Nadir Nóbrega, comunicação oral, 2022)*

Voltamos a repensar que caberia um espaço físico adequado para dar visibilidade aos conteúdos produzidos pelo professor de Arte e, ao invés de ele migrar de sala em sala, estudantes poderiam compreender que aquele é um espaço dedicado à Arte na escola, não um lugar estático, e sim dinâmico e acessível, espaço de encontro, do fazer artístico. Algo como a pedagoga Taisa Ferreira consegue criar, uma atmosfera de educação afrocentrada na escola.

*Então, eles já são informados, eles vão perceber pela sala de aula por que as minhas paredes elas são todas negrorreferenciadas, a parede, ela comunica que minha sala de aula é uma sala diferente das outras que eles já estiveram, desde a porta da chegada, que é uma chegada, com afeto. Eles são recebidos a partir de um tipo de afeto que eles escolhiam, eles queriam receber, então: um abraço, um cafuné, um afago, uma dança, que é uma prática que já ta nas redes (Taisa Ferreira, comunicação oral, 2022)*

Se, anteriormente, falamos da necessidade de reconhecer a si e ao outro, e entender isso como parte da nossa ancestralidade e afirmação da identidade, os professores engajados, ao perceberem como aspectos da afetividade influenciam o desenvolvimento dos estudantes, partem para a compreensão desse sintoma.

Ainda que o professor/a tenha sua prática inovadora, a potência estética epistemológica das práticas artístico-pedagógicas estará passível de contestação, nessa estrutura normativa:

*Então, eu acho assim, a escola ela formata as pessoas para trabalhar na estrutura, então, mesmo, a lei que implementa o não sei*

*o que como conteúdo, não está trabalhando nos jovens para criar autonomia para ter um pensamento autônomo, para criar formas dele pensar numa, no desenvolvimento ou numa melhora para o seu povo, é muito mais uma questão individual de eu estudar, de eu conseguir um bom emprego e ter coisas bens materiais (Comunicação Oral, Júlia Monteiro, 2021)*

E, enquanto responsabilidade social, sabemos que a Lei 10.639/03 não é assumida majoritariamente por todos/as os/as profissionais nas escolas, sendo uma lei que deveria ser cumprida em sua totalidade. Assim, apenas alguns professores e, em sua maioria, negros, efetivam sua aplicabilidade; por isso, a estes chamamos de engajados e, por serem da área de Artes, esse capítulo sobre artistas apresenta seu posicionamento político, a construção dos seus projetos e agendas negrorreferenciadas.

Nesse sentido, ressalta a professora Júlia: “Porque a escola é um ambiente extremamente racista, desde sua estruturação até seus conteúdos, não é uma lei que faz criar, não é porque a Lei existe que ela é aplicada com qualidade” (Júlia Monteiro, comunicação oral, 2021). Outro embate, dentro das nuances do racismo, se observa, quando a professora Nadir complementa:

*Veja bem, eu gostaria muito que meu trabalho modificasse 100%, mas ninguém tem essa condição, mas assim a questão da escola. “Uma família que não se aceita, uma família de modo geral, não é somente pai e mãe, por que as vezes, você tem o pai que é dread, tem uma mãe que tem o cabelo crespo” (Nadir Nóbrega, comunicação oral, 2021)*

A escola pública brasileira entendida pela formalidade, ou seja, um espaço institucional que opera dentro de um conjunto de regras, adjetivado também como ensino tradicional, hegemônico, heteronormativo, tecnicista, inorgânico, só provoca retrocesso na qualidade do ensino público, sem compromisso com a emancipação dos estudantes. Como menciona Gomes,

*Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente maximizar essa desestabilização e a razão de ser de um projeto educativo e emancipatório. Para isso, tem de ser, por um lado, um projeto de memória e denúncia, por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade (GOMES, apud SANTOS, 2018, p.131).*

Entendendo que esse lugar carrega a marca social do colonizador e, ainda assim, é o único equipamento social público para garantir educação para pessoas de baixa renda; sim, até então, essa tem sido a única via para o desenvolvimento educacional em âmbito nacional, todavia “a educação escolar

tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro” (GOMES, 2018, p. 95). Funciona semelhante ao modelo panóptico, expiatório, mantém o uso de sirenes para regular horário de saída e entrada. Para tudo, organizam filas, para comer, para se deslocar de uma sala a outra, normas que se confundem com palavra de ordem, semelhante ao sistema de cárcere.

Como se tudo isso não bastasse, a indústria do livro didático dita o que deve ser estudado, apontando uma única forma de conhecimento. Essa escola precisa de movimento, o cerne da educação tem que partir do corpo, que movimenta o espaço físico da escola, que movimenta relações, pela fresta das grades que limitam as relações, com Artes é possível mobilizar a comunidade, como se vê nos resultados das ações desenvolvidas pelo Professor Everton:

*Graças ao poder das Artes: é porque é assim, a gente chega numa comunidade como eu te falei que é uma comunidade insensível a arte porque não tem essa oferta, a gente quando percebe isso na escola. A gente não só atende aos nossos estudantes com a gente abre as portas da comunidade, da escola para a comunidade. Então, aos finais de semana a gente tinha um projeto, por exemplo “escola aberta” aonde a gente contratava de 30 profissionais pagando dinheiro porque era um recurso que vinha federal. E os profissionais quem era?! A moça, a senhora da comunidade que faz crochê, que vinha para dentro da escola ensinar a fazer crochê, então ela vinha ,com mais vinte senhoras, ocupar a escola , então a gente recebia e a comunidade dentro da escola, então as expressões artísticas elas começaram a fluir, então, a gente viu ali como o poder da arte, ele pode, revolucionar toda um comunidade , não só os estudantes, como todo entorno da comunidade e para além disso, a gente criou o primeiro festival de teatro da comunidade, Cajazeiras , **o Festeje**, a gente fez mais de quatro edições e o festival recebia mais de seiscentos artistas, no período de um mês dentro da comunidade de cajazeiras, aonde cada dia de programação, agente ocupava uma unidade escolar manhã tarde e noite com a apresentação de teatro, de dança, de música e fazia um festival dentro daquela comunidade , aonde já tinha um público ali esperando só os artistas chegarem para apresentar que era o público escolar isso gerou realmente uma fluidez, uma movimentação em relação ao teatro, as artes aqui em cajazeiras. Então, é justamente pelo poder da arte que a gente viu as coisas se transformarem, aonde de hoje, a região de cajazeiras está recebendo uma super obra da prefeitura de Salvador, justamente, para construir esse espaço. Hoje, temos cinema em cajazeiras, a época que a gente fazia esse festival a gente recolhia assinaturas pedindo as autoridades que construíssem o primeiro teatro de cajazeiras e hoje gente ta vendo tudo acontecer. (Everton Machado, Comunicação Oral, 2021)*

Quando o professor ressalta que a comunidade é insensível à Arte, acredito que quis expressar que a ausência de artes cênicas em algumas comunidades está atrelada a pouco ou nenhum investimento nesta categoria por parte dos governantes e iniciativas públicas e privadas. Ademais, sabemos que os bairros periféricos são populosos, com muito comércio local, mas não há equipamentos culturais, como teatro, cinema, praças, área de lazer, e isso impacta diretamente a cultura local.

Dos pontos ressaltados por todos, em comum, ressoa como sua presença, seu modo de vestir, e de sua práxis pensada desde a afirmação da cultura negra, ao mesmo tempo que causa estranhamento, também causa admiração, demarca pertencimento e aflora subjetividade.

Na conclusão da pesquisa realizada pela professora da UFMG, Nilma Lino Gomes e pelo Professor Jesus, sobre “As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa”, aparece o seguinte:

Como foi visto durante o trabalho de campo, o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. A pesquisa revela, portanto, que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites. (GOMES; JESUS, 2013, p.31)

Nesse sentido, se a escola, enquanto estrutura, se mantém estática, cabe aos profissionais, sobretudo da gestão, flexibilizar o currículo, junto com o corpo docente, fazendo uma revisão crítica dos planejamentos pedagógicos, reestruturar a implementação dos projetos educacionais, de modo que atendam à especificidade de cada contexto, na medida em que revisitam partes históricas que são ocultadas, outros contextos, como quilombolas e

indígenas; por ora, nessa pesquisa, nossa temática foi classe e raça, através das Artes, mas caberia em outra oportunidade e maturidade, tempo e investimento, pesquisar questões relativas à discussão de gênero <sup>102</sup> e religiosidades pautas presentes no contexto escolar.

A cada ano que passa, sabemos que algo precisa ser mudado, diante da pandemia, que instaurou o ensino remoto, no qual tudo teve que ser modificado. Pela primeira vez, as aulas tiveram que ser interrompidas, um momento histórico imprevisível, dado o fato, sofremos com a falta de investimento e ausência de política de saúde negacionista, de modo que toda a programação escolar que perdurava há anos precisou ser revista.

Entretanto, apenas houve mudanças na rotina escolar, no quesito tempo e espaço, e cogitou-se o uso de ferramentas tecnológicas, porém a escola pública brasileira não dispõe de recursos e inovação tecnológica, bem como não há capacitação para os professores e formação para acessar recursos básicos, como uso das mídias sociais, além do que, sabe-se que muitos estudantes não dispõem de aparato técnico comum, a exemplo de um celular, tampouco acesso às redes privatizadas de internet.

Sendo assim, esbarramos novamente no quesito estrutura, desigualdade social e oportunidades de acesso. É grande a defasagem da escola pública, sem falar da ausência de uma política de Estado, para além da falta de espaços de convivência para crianças, jovens, adultos, professores e comunidade. Esta confluência artística objetivou apontar o protagonismo do professor de Artes, considerando todos/as os/as artistas, professores/as engajados/as, que instauram seu posicionamento político para afirmar a importância da Lei 10.639/03. Sendo assim, fortalecem-se suas epistemes como estratégias de ensino e potentes, que foram aplicadas em diferentes níveis educacionais, enraizando nosso campo de combate de resistência, fomentando disputa de narrativa, empoderamento e produção de saberes.

Destarte, no início da tese, fiz algumas elucubrações acerca da complexidade da temática ensino das Artes nas escolas públicas, tal qual,

---

<sup>102</sup> Disponível em: "[A sociedade quer ver meninos na educação – meninas, em casa](http://diplomatique.org.br)" ([diplomatique.org.br](http://diplomatique.org.br)). Acesso em: 02/08/2022

repetidas vezes me questiono, apesar desse sentimento e do quadro atual de retrocesso na educação pública, encontramos muitos professores/as engajados/as, de diversas áreas do conhecimento, sobretudo, das Artes sistematizando e materializando sua práxis, todos, artistas interessados/as em uma educação equânime, partilhando pontos de inflexões pertinentes para a emancipação de estudantes assim, construíram caminhos para aplicabilidade da Lei 10.639/03 e 11645/08 sendo difundida no seu campo de atuação e apontam a relevância dos estudos sobre as relações étnico-raciais.

## 7 COMEÇO, MEIO E COMEÇO: Dança da Abayomi

Nós, caminhando pelo penhasco, atingimos o equilíbrio das planícies  
 Nós, nadando contra as marés, atingimos as forças dos mares  
 Nós, habitando os rincões, atingimos a proximidade das redondezas  
 Nós somos o começo, o meio e o começo  
 Sorrindo nas tristezas, para comemorar a vinda das alegrias  
 A nossa trajetória nos move  
 E a nossa ancestralidade, nos guia  
 Enquanto houver tambor, eu não tenho medo da bíblia.  
 (NEGO BISPO, 2015)

Trago esse subtítulo, Dança da Abayomi, no final da tese, pois ele pretendia ser o começo da pesquisa, entretanto houve mudanças de percurso, sobretudo dado ao fato da pandemia da COVID19 que, no ano de 2020, a todos, instaurou, como medida protetiva, o isolamento social; sendo assim, não foi possível realizar vivência prática da confecção de bonecos/as pretos/as com os professores/as entrevistados/as, dentre outras práticas.

FIGURA 30. ESTUDANTES DO EJA



E o sentimento de me aproximar da classe docente surge pois já havia realizado algumas práticas afrorreferenciadas com estudantes, dentre elas *abayomi*; em seguida, senti a necessidade de conversar com os professores sobre o racismo na escola e como poderíamos enfrentar tais situações através de ações pedagógicas.

Inicialmente, meu ponto de partida era trazer a versão original da história da *Abayomi* que foi suprimida e percebi que muitas pessoas ainda propagavam

uma versão romantizada da escravização. A história distorce fatos, pois conta que, a boneca, veio no navio negreiro atravessando o transatlântico e, durante a travessia, as mães teciam bonecas para seus filhos e filhas como forma de amenizar suas dores.

FIGURA 31. ABAYOMI COM PROFESSORES



Arquivo Pessoal

No entanto, a outra história, é que essa boneca foi elaborada por uma mulher negra, filha de artesãos, e que reinventa um brinquedo em meio a retalhos de pano, ação lúdica/inventiva autoral da Lena Martins <sup>103</sup>, idealizadora, mulher negra e maranhense que, desde a década de noventa, já produzia artesanatos e, junto com movimento negro, passou a entender a potência dessa sua criação como fortalecimento da autoestima de negros/as de todas as idades. *Abayomi* significa, em *Yorubá*, encontro precioso ou encontro das águas; é símbolo de representatividade do corpo negro, de afetividade, de ligação ancestral, por ativar muitas memórias.

---

<sup>103</sup> Sobre a Lena Martins. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8SSuiP48dYg>. Acesso em: 10/01/2020.

FIGURA 32. ABAYOMI NA UNIVERSIDADE



II Seminário Griô: culturas populares, identidades e resistência.

Os encontros com as professoras e outros atores sociais, incluíam rodas de conversas, nas quais várias abordagens eram problematizadas, dentre elas, como o material sintético poderia ser reciclado, brinquedos e brincadeiras, discussão de gênero, a estética do corpo negro, representatividade, dificuldades socioeconômicas, religiosidade, maternidade, corporalidade; falamos sobre raça, classe, identidade e percebi que muitas memórias eram afloradas, desde lembranças da infância, da família, debate da importância da negritude para professores, diretores, responsáveis e pais, juntos, tecemos discussões sobre autonomia e protagonismo na docência.

FIGURA 33. ABAYOMI NA MELHOR IDADE



Por isso, Dança *Abayomi: tecendo ancestralidade*, enquanto, dança negra, pode ser vista do ponto de vista estético/ético/político, uma partilha de saberes que conflui memória, afeto e ancestralidade, aflora sentimentos que reivindicam nossa existência e humanidade, metáfora que tece um corpo negro positivado, denegrado, transformando retalhos de pano em dispositivo artístico-pedagógico.

Tecendo Abayomi  
 Construo um corpo preto  
 no sol, na chuva para além-mar  
 Te(r)cido preto informa um corpo  
 em cruz e mais cinco pontos  
 Pretos pontos de nós nas extremidades  
 Corpo palma da mão  
 Roupas em retalhos modos e identidade  
 Sem rosto, muitas nações, pluriversidade  
 (Poeta Girassol)

Então, em 2013, quando desenvolvia o projeto *Africanidades na Escola* em Natal, depois, em 2014, quando segui dando oficina durante o mestrado e quando ingressei no processo de doutoramento, de 2018 até 2020, realizei oficinas de confecção de *Abayomi*, com diversos atores sociais, conforme mostram as imagens acima. Destarte, estive envolvida com professores da rede pública, com idosos do grupo de dança Nacre, com crianças do quilombo, no espaço da Capoeira, na vizinhança e dentro da universidade, através de seminários e nas duas disciplinas do estágio docente, o primeiro com estudantes na Escola de Dança (UFBA) e o segundo com estudantes da Escola de Teatro (UFBA).

Nesses encontros preciosos, constatei a importância de convocar a participação dos profissionais da educação nesse debate de enfrentamento ao racismo na escola, numa relação dialógica que abria caminhos e possibilidades. Que caminhos artístico-pedagógicos podemos engendrar para uma ação antirracista na escola? Indagações orientadas por três perspectivas: A importância das Artes para afirmar a negritude na escola; O protagonismo dos professores das Artes na implementação da Lei 10.639/03; A afirmação de negritude pela ação das Artes contribui para uma educação antirracista, e assim, formulamos as questões centrais e em seguida analisamos.

Sendo agora, começo, meio e, começo de acontecimentos na tese: CORPO E NEGRITUDE NA ESCOLA: ações antirracistas de professores das Artes. Nosso campo de estudos esteve na escola pública, por ainda ser o único acesso público para a educação formal, e soubemos como, ainda, o ensino das Artes segue fragilizado nesse contexto escolar, fato que configura descaso com os profissionais desta área de conhecimento e com os professores de um modo geral.

Concluimos a tese dividida em sete seções temáticas. A primeira parte, tive o acompanhamento acolhedor e confiante da orientadora, o olhar externo e as contribuições da banca. Muitas vozes foram acolhidas e nortearam essa pesquisa, lembranças, sonhos, danças, gingas, vozes de saudades da família na infância, de amigos/as, do processo de luto, dei ouvido a tantas outras vozes na rua, nas encruzilhadas, na relação direta/indireta com o outro e comigo, pois somos um povo de trajetórias, reverberando uma polifonia de vozes negras e corpos negros/as, mestres/as dos saberes.

A segunda seção, a Lei 10.639/03 marca a conquista do movimento negro, do coletivo Feministas Negras e da força das vozes de professores engajados, nesse sentido, as práticas envolveram pautas relacionadas ao modo de reexistir, pautadas no corpo que habita e pensa a insurgência dos acontecimentos como potências criativas. Diante de uma escola que não atende as pautas étnico-raciais, apenas contribui para a manutenção do racismo velado, há necessidade de mudança de paradigmas, outras perspectivas pedagógicas e posicionamentos para logramos uma educação equânime no contexto escolar. Nesse sentido, uma educação de possibilidades pluriversais, presente nas pedagogias contemporâneas, na filosofia de Renato Noguera (2018), na Pretagogia (PETIT, 2018), Pedagogia de base comunitária (ROSA, 2013), Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2018), Pedagogia da circularidade (FERREIRA, 2020) e Pedagogia da Cooperação, como tenho pensado a Arte no campo artístico e pedagógico e ao apresentarmos práticas exitosas que cumprem com as pautas étnico raciais, a pesquisa motiva e sugere que seja realizado um mapeamento dessas ações ao longo desses vinte anos de efetividade da Lei 10639/03.

Sobre Artes na escola, a pesquisa se propôs reivindicar por mais políticas educacionais, justo quando o ensino das Artes é novamente, modificado no currículo, e volta a ser disciplina secundária, dispensável, pois fica a cargo da gestão escolar e da instituição aderir a elas ou não, ou seja, o novo golpe, justo no momento que a Lei 10.639/03 se consolida em alguns campos de atuação. Mostrando que nossos passos vêm de longe, conforme apresentamos; pesquisas, referências e trabalhos consolidados.

Porém, a cultura local, a cultura familiar, o tempo de permanência na escola são temas que não estão inseridos no currículo, e nem há uma política de Estado que corrobore para tal, mas, apesar de tudo, temos as práticas de alguns professores de Artes, demonstra ensino sistematizado. Todo saber é localizado, depende de um contexto e da corporeidade de quem compartilha e experiência, e isso não está nas entrelinhas do currículo obrigatório. Contudo, aponta-se o lugar de fala do professor Arte e da Educação, por sua vez, minha implicação, como artista, professora negra e, conforme ressaltado, minha inspiração parte de propósito contracolonizador, na abordagem de Antonio Bispo dos Santos, seguir por esse caminho atualiza meu modo de olhar e avaliar o quanto o âmbito escolar e do ensino superior mantêm uma estrutura colonizadora.

As últimas seções, ressoam as oratórias dos/as docentes, narrativas que confirmam, a tese em estudo, que objetivou destacar ações artístico-pedagógicas de reafirmação de negritude, da presença do corpo negro na escola, e constatou os diferentes modos de construir práticas antirracistas, bem como, foi possível apontar caminhos outros de fortalecimento da nossa negritude, a exemplo da afrocentricidade, ou seja, acolhemos a pluridiversidade de vozes. E, as trajetórias dos professores/as engajados/as apontavam caminhos disruptivos na escola, contando também com a leitura de outros/as autores/as negros/as potencializaram o andamento do estudo.

Cada entrevistado/a trouxe um pouco do seu modo de conceber o ensino, modos práticos que partem da experiência e trajetória de vida para a sala de aula, trazendo à tona memórias, acontecimentos, aprendizados em distintos territórios geográficos, ou seja, trazendo a pluridiversidade de

acontecimentos, que reposicionam o nosso corpo, ações que ressaltam a importância de ressignificar o corpo negro na escola e na sociedade e, suas práxis tornam-se tecnologia de ensino, aliando percepções de mundo e desejo de transformação.

Até aqui, compartilhei pontos pertinentes que confluíram nas narrativas dos entrevistados/os, apresentando sua especificidade por área de conhecimento, que demarca o espaço de relevância do ensino das Artes na escola. Muitas vezes as narrativas das professoras se confundem com as minhas lembranças e atuação nesse campo e retomo a afirmação que tenho dito toda vez que me apresento, que é: ser professor de arte na escola é levantar “duas bandeiras” simbólicas.

A primeira, de afirmar a importância das Artes como área de conhecimento e, a segunda, de me autoafirmar como mulher negra e que elabora sua práxis pensando numa educação afrorreferenciada de enfrentamento às mazelas do racismo. A lembrança dessa afirmação parte das questões citadas, que fizeram parte do processo de análise e confluência das narrativas e constatada nas práticas exitosas, inovadoras, destes Artistas, que por sua vez, afirmam a importância das linguagens artísticas no campo educacional, entretanto, os embates estruturais tornam-se desafios complexos, sobretudo se esta prática estiver atrelada ao propósito da educação antirracista.

Na seção, confluências, entendemos que o conhecimento fluiu dentro da circularidade de acontecimentos comuns, partindo de contextos escolares distintos, configurando modos e experiências, concebendo práxis e conteúdo e lançamos esse movimento nas análises das entrevistas, divididas, por pontos que se entrelaçavam. Percebendo trajetórias pluriversais potentes, inclinadas e possível de conceber mudanças e caminhos, uma reavaliação histórica e ressignificação positivada de tudo que, ao longo desses anos, não está sinalizado em nenhuma etapa da educação básica, propósitos para alcançarmos uma educação equânime, ademais aponta o papel dos profissionais, suas experiências em um debate que não se encerra na

pesquisa, convoca outras vozes e abre outros campos de investigação, cabendo então, urge publicizar o estudo.

Com isso, os atores sociais entrevistados, são homens e mulheres negras de trajetórias, um corpo denegrado, que, muitas vezes, é renegado ao papel da docência, e quando atuam reivindicam e ressignificam sua forma de existência, podem ocupar diversos espaços sociais, percursos artísticos e pedagógicos desde sua corporeidade e desvela saberes, tornam-se referências e representação positivada para outros corpos negros. Pude também registrar e reconhecer a trajetória dos mestres/as da dança afro e da capoeira angola que iluminaram minha corporeidade e travessia profissional, afetada por estes/as na circularidade da dança e espiral da ginga.

A tese girou em torno da valorização dos corpos negros, pela afirmação da negritude destes, encontrando caminhos estratégicos e combativos, embasada na Lei 10639/03 e visualizando a Artes como episteme; além disso, revisa propósitos contracoloniais. Dada as demandas do campo de atuação, não se trata de temas distintos, e sim, podem ser vistos como seções temáticas complementares, protagonizadas por corpos que almejam a reparação histórica dos nos direitos cerceados: Humanidade, Educação e Artes.

“O olho vê,  
A lembrança revê,  
E a imaginação transvê,  
É preciso transver o mundo”  
(Manoel Barros)

## REFERÊNCIAS

ACOGNY, Patrick. As Danças Negras ou as Veleidades para uma Redefinição das Práticas das Danças da África. **Rebento**, São Paulo, n. 6, p. 131-156, 2017.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Sueli Carneiro: Polén, São Paulo (Feminismos Plurais/coord. Djamila Ribeiro). 2019.

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine; SANCHEZ, Livia Pizauro. Enem: ferramenta de implementação da Lei 10.639/2003 - competências para a transformação social? **Educ. Rev**, v.32, n.1 Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698141429>>. Acesso em: 1 mar. 2021.

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. (82) |jan./abr. **Pro-Posições**, v. 28, N.1 55-80.2017. - ISSN 1980-6248

ALVES, Sirlene Ribeiro. O currículo de arte na educação de jovens e adultos à luz das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista Digital do LAV Santa Maria**, n.10, p. 141-151 - mar. 2013 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/198373487408>>. Acesso em: 1 mar. 2021.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. (Feminismos Plurais. Coord. Djamila Ribeiro). São Paulo: Sueli Carneiro, Polén, 2019.

ASANTE. Molefi Kete. **Afrocentricidade**. Trad. Renato Nogueira Jr. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em <:<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/afrocentricidade-molefi-k-asante.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2020.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa ... [et al.], (organizadores). **Africanidade(s) e afrodescendência(s):** perspectivas para a formação de professores / - Vitória, ES: EDUFES, 2013.

BAYMA, Fátima. Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v.20, n.75, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000200006>. Acesso em: 1 mar. 2021.

BIAO, Armindo. **Etnocenologia e a cena baiana**: textos reunidos. Salvador: P&A Editora, 2009.

BIAO, Armindo. **A Presença do Corpo em Cena nos Estudos da Performance e na Etnocenologia**. Revista Brasileira de Estudos da Presença. Porto Alegre, v.1, n.2, p. 346-359, jul./dez., 2011.

BERTH, Joyce. **Empoderamento**. (Feminismos Plurais/coord. Djamilia Ribeiro). São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaíra, 2020.

BONETO, Cristiane. Livro de **Africanidades**. 5 ed. São Paulo: Nova Leitura, 2012.

BORGES, JULIANA. **Encarceramento em massa**. (Feminismos Plurais/coord. Djamilia Ribeiro). São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaíra, 2020.

BRASIL. MEC. **LEI 10.639/03**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.html)>. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. MEC. CNE. CP. Parecer homologado. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 02/02/2020.

BRASIL. MEC. SEC-Ba. África, espetáculo infante juvenil: Bando de teatro olodum. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/espetaculo-infantil-do-bando-de-teatro-olodum-traz-curiosidades-sobre-África/>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRAZIL, Fábio. MARQUES, Isabel. Arte em questões. São Paulo: Cortez, 2014.

BRITO, Bruna Fátima; DOMINGUES, Andréa. Representação do negro: a lei 10639/03 no ensino público estadual na cidade de Pouso Alegre-MG. **Revista DisSoL - Discurso, Sociedade e Linguagem**, v. 3, 3-11. 2016.

CASTRO, Cláudio. Moura. Educação superior e equidade: inocente ou culpada? **Ensaio. Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v. 9, n. 30, p. 110-120, 2001.

CARDOSO, Pons, Cláudia. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Estudos Feministas**, Florianópolis, **22(3)**: 320, p. 965- 986. 2014.

CONRADO, Amélia Vitoria de Souza. Artes cênicas negras no Brasil: Das memórias aos desafios na formação acadêmica. **Revista Repertório**. Salvador, v. 29, p. 68-85, 2017.

CUCCO, Marcelo; MULLER, Tânia. Livro didático e discurso: embranquecimento, exotismo e invisibilização da cultura negra no ensino da história da arte. **II CONINTER – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades** Belo Horizonte, 2013.

CUSTÓDIO, Ângela Maria Rosa; OGLEARI, Bárbara. Educação étnico-racial nas linguagens artísticas: um relato de experiência. Anais - IX Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação -pags.169, **MUSE**, v. 1, n.1, 2019.

DIOP, Cheikh Anta. **Nations nègres et cultures**. Paris: Présence Africaine, 1979.

DIOP, Cheikh Anta. **Unité culturelle de l'Afrique noire**. Paris: Présence Africaine, 1959.

DIALLO, Cíntia Santos; LIMA, Claudia Araújo de. III DOSSIÊ - educação das relações étnico-raciais na contemporaneidade: permanências e transformações. **Repecult – (Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e**

Cultura) v. 4 n. 7, 2019. - (Orgs: Kiusam Oliveira; Mariana Fernandes dos Santos; Yuri Miguel Macedo).

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. (Feminismos Plurais/coord. Djamilia Ribeiro). São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaíra, 2021.

DOMENICI, Eloisa Leite. A pesquisa das danças populares brasileiras: questões epistemológicas para as artes cênicas. cadernos GIPE-CIT (UFBA), v. 23, p. 7-17, 2009.

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

\_\_\_\_\_. 2008. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA.

FELIZ, Jéssica de Oliveira. As demandas do movimento negro no currículo da educação básica: um estudo a partir do ENEM. Anais do XVI Encontro Regional ANUPH-Rio. Saberes e práticas científicas. **1-9**, 2014. ISBN 97-885-6597-03-8.

FERREIRA, Tássio. Pedagogia da Circularidade: fundamentos de ensino inspirados no Unzó ia Kisimbi ria Maza Nzambi. **Revista Teias**. v. 21 • n. 62 • jul./set. 2020 • Seção Temática Raça e Cultura.

FERREIRA, S.V. Fernando. A questão negra no Brasil: O preconceito racial, suas teorias e a Lei 10.639/2003. **Revista Mosaico**. v. 6, n.1: 17-21. 2015.

FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. Estratégias para a permanência na educação básica e na educação superior. **Perspectiva**, v. 37, n. 2, p. 499-520, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. **Paz e Terra**: 36 ed. São Paulo, 2007.

FONTOURA, Elisângela de Oliveira. Lei 10.639/2003: Uma análise de sua relevância no contexto escolar. **EDUCERE** - XII Congresso nacional de

Educação. Formações de professores contextos, sentidos e práticas. 7039-7052, 2010.

GARAUDY, Roger. Dançar a vida. Trad. Antônio Guimarães Filho e Gloria Mariani. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1989.

GARVEY, Marcus. DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO POVO NEGRO DO MUNDO Associação Universal para o Progresso Negro. 1920 -**Vol. 2, Ed. Amy Jaques Garvey** (New York: Universal Publishing House, 1925; reprint, New York; Atheneum, 1974)

GONZALEZ. Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, **nº92/93**, 1988b, p.69-82.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012.

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

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petropolis: Vozes. 1ed. 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: A educação como prática da liberdade. trad: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Ed.WMF Martins fontes.2013. Disponível em <[file:///C:/Users/Girassol/Downloads/Downloads/hooks\\_2013\\_ensinando-a-transgredir\\_book%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Girassol/Downloads/Downloads/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book%20(2).pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2020.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Diversidade étnico-racial no Brasil: os desafios a Lei 10.639/03, de 2003. **Revista Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 399-412, 2013.

JUNIOR, Castro. V. Luis. Capoeira Angola: Olhares e toques cruzados entre historicidade e ancestralidade. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n.

2, p. 143-158, jan. 2004. Disponível em <: [file:///C:/Users/Girassol/Downloads/Downloads/232-697-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Girassol/Downloads/Downloads/232-697-1-PB%20(5).pdf)>.

Acesso em: 2 fev. 2020.

LIGIÉRO, Zeca. O conceito de “motrizes culturais” aplicado às práticas performativas afro-brasileiras. **R. Pós Ci. Soc.** v.8, n.16, jul./dez. 2011. Disponível em <: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/695> >.

Acesso em: 1 set. 2019.

LIGIÉRO, Zeca. **Teatro das Origens:** estudos das performances afroameríndias. 1.ed. Rio de Janeiro. Garamond. 2019.

LIMA, Ilka Monique da Costa. **Quando a questão racial se torna conversa com uma turma infantil.** (dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. 2017. 80f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses / Nídia M. L. Lubisco, Sônia Chagas Vieira. 6. ed. rev. e ampl. – Salvador : EDUFBA, 2019. 158 p. ; il

MARTINS, Paulo Giovane; VIEIRA, Francisca Andrade. A gestão escolar e a importância da lei 10.639/03 na educação. **FIEP BULLETIN**, v. 85 - Special Edition, 2015. Disponível em:< <http://www.fiepbulletin.net>> Acesso em: 8 mar. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos / Kabengele Munanga. - 3. ed. - 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. - (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** MEC/SECAD, 2005.

MACHADO, Vanda. **Irê Ayô: uma epistemologia afro-brasileira.** Salvador. ETUFBA. 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: Biopoder, estado de exceção, política de morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MATOS, L. Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos dançantes. Salvador: EDUFBA, 2012.

MARQUES, Isabel. **O ensino de dança hoje**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metodologia para o Ensino da Dança: Luxo ou Necessidade?** In: Lições de dança n°4. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: O reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva, 1997.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. (Feminismos Plurais/coord. Djamilia Ribeiro). São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo, Documentos de militância pan-africanista**. Rio de Janeiro: ed. vozes. 1980.

NJERI, Aza. Reflexões artístico-filosóficas sobre a humanidade negra. **Ítaca n.º 36 – Especial Filosofia Africana**. Págs. 164-226. 2020.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. **Número 31**: 2019, p. 4-17.

NOGUEIRA, Renato; BARRETO, Marcos. Infanciação, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood& Philosophy**, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, pp. 625-644. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/36200/6377>> Acesso em: 20/04/2019.

NOGUERA, Renato. O ensino da filosofia e a Lei 10.639/03. 1. ed – Rio de Janeiro. Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUERA, Renato Duarte, Valter; Ribeiro, S. Marcelo. Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da Lei 10.639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v.28, n.45, p.434-451, jul.-dez.2019

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação escolar quilombola e lei 10.639/03: cartografias territoriais e curriculares. Anais do Seminário Formação Docente: intersecção entre universidade e escola. **Identidade!** v. 19, n. 2, p. 89-99, 2014.

OLIVEIRA, Maria Helena Negreiros de. **Da Invisibilidade Afro-Brasileira a valorização da Diversidade Cultural**: A implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de ensino de São Bernardo do Campo. 142. (dissertação)Mestrado em Educação- Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2011.

OLIVEIRA, Juceni Santos de. Uma análise da implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil: a percepção dos professores. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. 79 f.

OLIVEIRA, Neiva Afonso; PROENÇA, Kátia Aparecida Poluca; CRUZ, Josiane Beloni da. Cotas Raciais Como Forma de Resistência: um enfoque freiriano. **Contexto & Educação**, ano 29, n. 92. UNIJUÍ, 2014.

OLIVEIRA, Lavínia Alves; RODRIGUES, Juliana Sales. SAWUBONA: Aplicabilidade da lei 10.639/03 e a religiosidade africana no ensino de história. **Kwanissa**, n. 6, p. 190-209, jul/dez, 2020.

OLIVEIRA, Eduardo David. Filosofia da Ancestralidade: Corpo de mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba, Editora Gráfica Popular. 2007.

OYEWUMI, Oyeronke. Conceituando o Gênero: Os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. **CODESRIA Gender Series**. Dakar, v.1, 2004.

ODUDUWA, Abișogun Olatunji. **O Pan-Africanismo: Apontamentos & Reflexões**. Diáspora Africana. 2018.

OBENGA, Theófilo. **O Sentido da Luta Contra o Africanismo Eurocentrista**. ed. Pedagogo. 2013.

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. Sou negona, sim senhora! um olhar nas práticas espetaculares dos blocos afro ilê aiyê, olodum, malê debalê e bankoma no carnaval soteropolitano. 1. ed. maceió: graf. marques, 2017. v. 200. 210p.

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. Agô alafiju, odara! a presença de clyde wesley morgan na escola de dança da ufba, de 1971 a 1978. salvador: fundação pedro calmon, 2007. v. 300. 165p.

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. Dança Afro-sincretismo de movimento. Salvador: edufba, 1992. v. 1. 98p.

-----O Samba do Crioulo Doido: Recontando sua história com os seus corpos. In: Cadernos do GIPE – CIT, PPGAC/UFBA. (Org.) Eliana Rodrigues Silva. N° 13. Estudos do Corpo III, 2005. -----

PEREIRA, Fábio Luís. A Lei 10.639/03 e seus Desdobramentos na Formação da Identidade Negra entre os Estudantes Negros da Escola de Educação Básica Leonor de Barros em Florianópolis - SC / (Trabalho de Conclusão de Curso). Especialização Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. 46 p.

PETIT, Haydée Sandra. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral**. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: EDUECE, 2015.

RAMOSE, B. Mogobe. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africano. University of South Africa. Pretoria. **Ensaio Filosófico, Volume IV** - pag. 6-25. 2011. (Tradução: Dirce Eleonora Nigro Solis).

RAMOSE, B. Mogobe. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. (Feminismos Plurais/coord. Djamila Ribeiro). São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

RUFINO, J.R. Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. **Revista Periferia**, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018.

RUFINO, J. R. Luiz. O que pode Elegbara? Filosofias do corpo e sabedorias de fresta. **Voluntas**, Santa Maria, v. 10, p. 65-82, 2019.

ROSA, Alex. **PEDAGOGINGA, AUTONOMIA E MOCAMBAGEM - 1ªED**. 2013.

ROTA, Alisson Ramon; KATZ, Elvis Patrik. Na intersecção do silenciamento: cultura afro-brasileira, Lei 10.639/03 e o Exame Nacional do Ensino Médio. **Revista Eletrônica Discente História.com**, v. 2. n3. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Centro de Artes, Humanidades e Letras, 2014.

SANTOS, Lau; SOUZA, Rosa Juliana. Revista Antropolítica, n. 40, Niterói, p.105-127, 1. sem. 2016.

SANCHEZ, Livia Pizauro; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, v. 28, N.1 (82) 55-80, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SANTOS, João Victor Soares; LIMA, Evani Tavares. Escrito em Negro: um experimento cênico artístico-pedagógico a partir da música afro-brasileira. **Pitágoras 500**, v. 10, n.1, [18], p. 123 - 136, 2020.

SANTOS, Hélio; SOUZA, Marcilene Garcia de; SASAKI, Karen. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. **Rev. Bras. Estud. Pedagógico. (online)**, v. 94, n. 237, p. 542-563, maio/ago. 2013.

SANTOS. Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Ed. | AYÔ. V. 2, 106, págs. Brasília. 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Somos da terra. **Piseagrama**, n. 12, p. 44 - 51, 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação - SME/DOT, 2008.

SENNETT, Richard. **Juntos**: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Denise Ferreira. À brasileira: racialidade e a escrita de um desejo destrutivo. **Estudos Feministas**, 14(1), 61-62 336, 2006.

SILVA, Renata de Lima. Mandinga da Rua: a construção do corpo cênico a partir de elementos da cultura popular urbana. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Unicamp: [s.d.] 2004. 7.

\_\_\_\_\_. Corpo Limiar e Encruzilhadas: a Capoeira angola e os sambas de umbigada no processo de criação em dança brasileira contemporânea. Tese de doutoramento. Instituto de Artes, Unicamp: [s.d.] 2010.

SPIVAK, Gayatri Chavkarvorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

SILVA, Emerson de Paula; SILVA, Adélia Aparecida da; SILVA, Nelma Socorro Lima da. Atrizes negras amapaenses e o teatro negro em Macapá: por um currículo descolonizado e uma pretagogia. **Pitágoras 500**, v. 10, n.2, [18], p. 16 - 28, 2020.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no Livro didático**. 3.ed. Salvador: DUFBA. 2019.

SILVA, Renata de Lima; ROSA, Eloisa Marques. Performance Negra e a Dramaturgia do Corpo no Batuque Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 249-273, maio/ago. 2017. Disponível em: [Performance Negra e a.docx \(scielo.br\)](#).

SILVA, Marilza. Ossain como poética para uma Dança Afro-brasileira. Dissertação (Mestrado em Dança) - Universidade Federal da Bahia. 2016

SOARES, Arilma. Poética da cooperação na comunidade escolar: PIBID Dança. Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança. Natal: ANDA, 2017. p. 996-1003.

SOARES, Arilma de Sousa. **PIBID DANÇA na UFBA e na UFRN: Políticas de cooperação na experiência docente.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Dança. Universidade Federal da Bahia, 2017. 130 pp. Disponível em <: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25676>>. Acesso em 02 set. 2019.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação.** Diversidade, descolonização e redes. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

SOME, Sobofu E. **Welcoming Spirit Home: Ancient African Teachings to Celebrate Children and Community.** New York: New World Library, 2005.

SOUZA, Ana Carolina Pereira de. O ensino da cultura afro-brasileira para além da lei 10.639/03: a contribuição da gastronomia na escola como uma produção de conhecimento. IV seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola, **v.3**, n.3, 2019. Disponível em: < <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/issue/view/88> > Acesso em: 10 mar. 2021.

STUART, Hall. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomas Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Lobo. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A., 2006.

TAVARES, R da S. Joana; DIAS. C. M. Fernanda. A Dança Negra de Mercedes Baptista e o gesto cênico. **Pitágoras 500**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 38-53, 2020.

TOMASELLO, Michel. **Por que cooperamos?** Espanha: Katz, 2010.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. Universidade de Brasília, Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária. **Revista Brasileira de Educação. n. 28**, 62-77, 2005.

VARGAS, João. O racismo não dá conta. **Revista em Pauta, n. 45**, v. 18, p. 16 - 26, 2020.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. (Feminismos Plurais/coord. Djamila Ribeiro). São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

WILSON, N. Amos. **Awakening the Natural Genius of Black Children**. Afrikan World infosystems, New York, 1992.

WILSON, N. Amos. **The Developmental Psychology of Black Child**. New York. Africana Research Publications.

WOODSON, G. Carter. **A Deseducação do Negro**. Ed.: Medu Neter livros. São Paulo. Edição:18.2018.

WOLFGANG, Christoph Lauenstein,  
<https://www.youtube.com/watch?v=oTGg0Z46Af>. **Balance da Academy Award for Best Animated Short**, na Alemanha, ganhador do prêmio Oscar Winning Cartoon, em 2012. Disponível em: Acesso em: 15 abr. 2017.

## APENDICE A: ENTREVISTA: PROFESSORA SILVA RITA CERQUEIRA

O Silvia Rita ateliê são artesanatos que eu aprendi fazendo cigana, chamada SATUR quando eu era criança com seis anos de idade ela mandou me comprar a agulha número seis e um rolinho de linha e me ensinou a fazer os pontos do Crochê. E Dona Sattur me ensinou a fazer os passos do crochê a cada semana: primeiro a corrente que é base, assim, as várias formas de corrente folgada, apertada, que é da corrente que sai para tudo, depois eu aprendi com ela a fazer o ponto baixo do crochê que você forma tudo e a terceira coisa foi o ponto baixo, para fortalecer a corrente e o ponto alto começa da forma, os desenhos que vai desenvolver crochê.

Eu comecei na universidade grávida, assim que recebi o resultado da aprovação também recebi o resultado da gestação. Meus primeiros semestres na Faculdade de Dança foi fazendo teoria, eu optei em pegar a estética da dança, história da dança e filosofia da dança. Eu enchi de matérias teóricas por estar grávida até que eu fui para a prática porque Neuza Saad me convidou para participar de um espetáculo com seis mulheres chamado *RUDÁ, que significa o Deus da Floresta*.

Eu topei e a partir do terceiro mês de gestação, estava ensaiando e foi pau viola até o sexto mês, ensaiamos muito e em seguida íamos apresentar e até então não aparecia que eu estava grávida porque apenas o meu quadril fica largo e aí no mês seguinte a barriga saiu e assim dancei grávida de Aduane Santos Cerqueira (seu filho) esse espetáculo Rudá é o nome artístico do meu filho ele é músico e percussionista. Então, quando contei que dancei grávida dele e pegou esse nome e assina Aduane Rudá nos seus trabalhos.

A dança sempre esteve comigo ainda que meus pais não me direcionassem para esse lugar eu já estava na área de artes. Eu sou especialista em desenho técnico: onde estudei topografia, desenho técnico, desenho arquitetônico, desenho mecânico e desenho publicitário, eu me formei em **Mornografia** no colégio central que é a escrita do desenho arquitetônico, onde me encantei mais e com desenho mecânico.

Aí eu me especializei com o desenho detalhista que é o desenho mecânico mais por ser mulher, eu sofri muito preconceito, a cheguei a passar

num concurso em primeiro lugar para trabalhar com desenho mecânico numa empresa e nunca me esqueço que nunca fui chamada para trabalhar na minha área por ser a única mulher num setor só de mecânica cheio de homens eu como detalhista de desenho mecânico para conversar com eles que estavam mexendo na máquina. Eu ia mostrar para eles o detalhes daquele desenho. Ai eu parei com o desenho mecânico e fui arquitetonico onde trabalhei muitos anos como mornografista.

Hoje a informática faz tudo isso, por exemplo, o que eu estou te falando da mornografia. Quando você pega um jornal e tem o desenho de um apartamento que tem o desenho da sala, cozinha, banheiro que tem aquela planta, onde está o lavado, e outras coisas escrita esses detalhes a mornografo.

Então, a dança veio na escola eu não fazia educação física. Eu primeiro iniciei no teatro nunca me esqueço eu participei da peça o negrinho do pastoreio, ai depois eu fiz jazz, balé, dança moderna e fui gostando da dança e fiquei sabendo que no SESC NAZARÉ tinha dança. Eu, já com dezoito anos trabalhava em escritório de arquitetura, e no meu segundo horário eu ia pro SESC para dançar e la no SESC eu aprendi o neoclássico, a dança moderna misturada com a dança clássica com a professora Graça Sales e daí conheci o Magnífico professor KING dava aula la. Ele me adorava, mas brigava comigo porque eu nunca fazia aula dele, e até me chamava e Negra Metida porque eu nunca fazia a aula dele. Aí eu expliquei para ele que eu era amava a dança moderna e foi aí que eu comecei a ter uma noção, antes da universidade que já havia uma improvisação. Por que a professora Graça Sales já me ensinava a criar, a improvisar fazíamos coreografias e dançávamos na colônia de férias do Sesc Piatã, algumas apresentações temáticas com música relacionadas amigos, empresas... e sempre tinha espetáculos e locais para apresentar...daí fui levando a sério a questão da academia e nem sabia que tinha e estando no SESC conheci a professora Emília Biancardi, conheci com a Abaeté conheci a dança folclórica, me informaram do professor CONGA foi quando eu tive meu primeiro contato com as dança dos orixás, esse professor ele é filho de Ogum do ILÊ AXE OPON AFONJÁ. Mestre Conga eu não sabia se eu dançava ou olhava ele dançar. Era uma coisa nata, de dançar! Ele dançava para dá aula para os alunos, porque a didática de ensino dele era diferenciada, não parava,

ele dançava e a gente tinha que ir acompanhando. Então era quase como se ele tivesse num transe. Então ele dançava e a gente acompanhava o gestual daquele orixá que ele estava dançando pra gente... Ele não dizia vai para direita, esquerda... e assim ia mostrando todos os orixás. Não, ele dançava! Então, eu me encantei ali... (Essa fala dela me fez lembrar do professor Joaquim que irei falar mais adiante).

Também antes da academia, eu dancei com a professora Emília Biancardi fizemos uma coreografia chamada GONGOLÊ com 8 mulheres que dançava com instrumentos músicas no corpo e com o busto nu, que foi apresentado em Minas Gerais em Congresso.

Em 84, eu ingresso na ESCOLA DE DANÇA DA UFBA, ainda prestei o vestibular para arquitetura, não passei, aí no ano seguinte, eu passei! E no quarto semestre na escola a professora Teresa Cristina Cabral Giglotti <sup>104</sup> . infelizmente, ela ceifou sua vida por um processo pessoal, mas ela teve uma importância na minha vida me orientou para formar uma turma de Dança Afro na escola. Então, naquela época, a escola tinha algumas restrições com o negro.

Eu passei isso na escola de dança, eu passei por discriminação racial mesmo, graças a deus na época eu não entendi o que era isso, e algumas discriminações sofridas eu peguei isso dizendo: Minha professora ta dizendo que eu estava precisando melhorar, melhorasse... eu não sabia que ela estava sendo preconceituosa comigo então eu dizia.

Mas, a professora Tereza me incentivou, o filho dela fez um card e eu também dava aula no curso de livre da escola de DANÇA DA UFBA...Então, eu comecei lá sistematizando uma técnica. Quando eu comecei a dar aula de Dança Afro, eu não sabia o que era verdadeiramente, a Dança Afro. Então o meu percussionista era meu filho que estava com na época com dez ano de

---

<sup>104</sup> A tese de doutorado **A sílfide morena Teresa Cabral: dança moderna e apagamento histórico em Salvador** foi defendida em 26 de julho de 2013. Consiste num estudo da trajetória, processos criativos e coreográficos, bem como da formação e oferta da dança moderna em Salvador, a partir de seu desenvolvimento na década de 1970. Privilegiou a análise da experiência de Teresa Cabral (1948-2008). O contexto da análise abarca mais especificamente o Studio de Dança e o Grupo Studio. Como parte significativa de sua existência profissional, soma-se o extenso percurso na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como aluna, docente e dançarina do Grupo de Dança Contemporânea. (VILARONGA, 2013,p.01)

idade e o meu irmão, que era Tom e Jerry os dois se amam, mas brigava porque cada um queria tocar melhor que o outro e eu queria brigava com os dois, por que eu estava num processo sem muita consciência mas eu estava formatando...na verdade meu processo quanto professora de Dança Afro , eu formatei ele na prática, a universidade foi me dando suporte de conhecimentos como a teoria, na verdade quando eu fui ministrar aula eu já tinha todo esse conhecimento teórico do que era a dança, o que era a estética da dança, o que era a filosofia.

### **Sua primeira aula de Dança Afro?**

Foi com o Clyde Morgan, quando ele veio para o Brasil e a dança dos orixás foi com o M. Conga. Por que precisamos diferenciar por que a dança dos orixás é um dança autoral, é uma dança litúrgica é uma dança que veio trazidas por esse orixás que é uma dança de matriz africana que tem esse cunho religioso, do templo lá do candomblé e quando eu tô falando de Dança Afro eu tô falando de uma linguagem corporal que está sendo estruturada e reestruturada no Brasil, assim, como tem a Dança Afro cubana, a Dança Afro venezuelana, Dança Afro colombiana, haitiano.

No meu quarto anos de escola de dança somando ao curso livre, eu tive a oportunidade de receber alunos que faziam intercâmbios culturais que vinha de outros países para a escola de dança da UFBA para aprender a Dança Afro-brasileira. E como a universidade não tinha essa porta aberta para a dança negra, a Dança Afro-brasileira com os professores negros brasileiros, ao não ser que fosse com o Clyde Morgan. É tanto que eu passei os quatorze anos invisível na escola é tanto que se vc achar registro meu vc não vai achar. Eles me escondiam o tempo inteiro, a professora Tereza Cristina que sendo a coordenadora no núcleo de dança, foi a coordenadora desse meu curso livre e na sequência foi a professora EDVA BARRETO quando eu sair mudou a diretoria passou para GOYA SILVA...Sempre no núcleo de extensão de práticas corporais, mas sempre invisível, nunca meu curso era citado. Mas, porém, contudo, todavia quando chegava alguém para fazer o intercâmbio de outros países aí... eram mandando para aprender a Dança Afro comigo na única Faculdade de Dança do país. Graça a Deus, ne! porque me invisibiliza de um lado, mas me dava essa visibilidade internacional. Porque o aluno ficava comigo três meses, com isso eu fui formatando minha técnica do que eu

entendi ser Dança Afro com percussão daí eu pude ir entendendo essa diversidade africana. 21:37 e assim nesse caminho de sistematização eu conseguir outros projetos fora da universidade: Praça do reggae; APAE.

### **Sobre a organização da sua prática na Dança Afro:**

Eu fui fundamentando a organização da minha prática em Dança Afro através da cinesiologia, está, me deu suporte básico para eu criar minhas sequências de dança que hoje eu chamo de treinamento corporal para Dança Afro-brasileira trabalhada junto com os tambores.

Então é o que? é a consciência corpórea embalada no ritmo, pois assim intentava despertar o intelecto corporal para trabalhar o movimento, ou seja, é pensar na consciência do corpo, desde a região plantar, no tornozelo, no joelho, da região coxa-femural, consciência da postura da coluna e pensar nessa como centro e extremidade. E você entender as direções, a lateralidade, o deslocamento centro e bordas, direita, esquerda, fundo, frente e daí você sai pra dançar no espaço com a força do som do tambor.

Sobre a negritude dela e dos participantes da sua aula

Na verdade, Arilma, quinze anos, dezesseis anos... Eu não tive o convívio com essa discussão de ser negra, de ser branca, de ser azul. No meu convívio não tinha isso, não tinha esse diálogo, na minha casa, no meu bairro que eu morei, na comunidade... não tinha isso. Meus pais eram negros, mas não tinha esse diálogo, não eram pessoas evoluída nesse sentido e dentro da universidade, eu digo, eu era ingênua, mas essa ingenuidade me levou a uma proteção que eu não tinha. Eu só fui ter uma noção disso quando eu sair de Salvador.

Um das vezes que fui ao Rio de Janeiro, eu fui fazer um curso de dança rítmicas com MAMADUBAH fui para ficar um mês e fiquei mais tempo, nessa época a universidade estava em greve e eu fui... e aí...eu comecei a frequentar lá os movimentos e espaços culturais que tinha esse proposito de resistência e aí associe aos movimentos sociais de salvador no qual eu era distante, não que eu não quisesse, pois sou uma mulher negra e me vendo como eu sofria a discriminação racial... por exemplo: minha professora dizia você não tem mãos de bailarina, nem corpo.. daí eu me esforçava, ela não conseguia me dar nota maior que 1,0 ou 1,5 e eu ainda não estava entendendo, até que eu comecei a fazer mais aulas de balé para me aperfeiçoar e no lugar que fui outras profissionais diziam que eu era super

competente, já me colocavam em níveis mais avançados. Ai aos poucos entrando no movimento negro fui tendo consciência da Silvia Rita, mulher negra empoderada. Então, medida que eu ia recebendo os convites para apresentar meus trabalhos e falar da negritude e trancava a universidade ou nas férias, greves... Então, eu viajei muito pois eu achava que esse era o tema e a oportunidade não podia passar.

Eu queria militar através da arte, em cada turma que eu tiver! não queria só ficar discutindo com intelectuais negros ... eu queria militar dizendo aos meus alunos que não é por ser negro que ele não pode ser uma postura alongada, vista mais no Balé clássico. Com a compreensão eu ia passando para os alunos.

E no episódio de racismo que passei na escola eu vim perceber que a minha professora era preconceituosa, racista...no último dia de aula eu vi entender tudo que eu passar estar no Rio de Janeiro me deu muita compreensão, lá eu participei de filmes, conheci muitos atores e atrizes negras.

Sobre o racismo:

Ocorreu que depois de tantas viagens e trancamento a universidade chamou um determinado grupo de estudante e deu ultimato para concluir o curso nesse ano senão seríamos jubilados. Então faltava fazer uma matéria, que foi até esquecida hoje, chamada: Notação da dança numa partitura, existia essa matéria na dança que ficou esquecida. Você a partitura da música na horizontal e na dança ela é vertical e eu e meus quatro colegas que podíamos ser jubilados fizemos quando eu soube quem era professora de Balé Mônica Gertrudes, que era aquela que desde o início da graduação me criticava... pensei em desistir. Mas eu precisava concluir e logo nas primeiras aulas com ela veio a tona tudo que passei e entendi o que era racismo, a discriminação. Pois ela passou uma atividade que era assim... fazer a partitura de uma coreografia de dança e como eu já desenhava eu sabia fazer... na notação da dança você registra o movimento do corpo, por onde os braços passam, as posições dos pés e ela ia ensinando como escrever com simbolozinhos com setas grossas, finas, bolinha com bolinha vazia, preenchida ou pela metade e assim você faz toda a finalização da dança e você consegue ler essa coreografia.

Eu fiz tudo detalhado de uma sequência que ela passou e pediu que a fizessemos a partitura, peguei meus papéis, todo tipo de lápis grosso, fino. Eu fiz um trabalho impecável, com detalhes, eu sabia quais lápis usar...e ainda fiz o dos meus colegas, quando eu fui entregar ela duvidou: ela me perguntou: Silvia quem fez o seu trabalho? Porque ela achou que era demais que eu tivesse feito, e a turma toda estarecida, mas também não disseram que nada... disse que eu não tinha capacidade para tal e pediu que eu refizesse tudinho na frente dela. Ao final, quando eu entreguei o trabalho pronto para ela, disse: Eu não sabia que você tinha essa capacidade/competência. Então, Arilma aquilo me pegou de um jeito que relembrei o porquê nas turmas que participei dela eu tomava nota baixa, fui aluna dela no balé 1 e 2, fui aluna dela na dança moderna e ela sempre ainda ela, alemã casada com um homem preto brasileira tivemos uma discussão e ela naquele dia me aprovou, deu dez, e disse que eu nem precisava terminar o semestre. E a partir daquele dia eu fiz um retrocesso do que eu achava de como eu tinha sido boba diante de algumas situações e me empoderei a fim de que nada disso pudesse repetir. Pensei muito numa Dança Afro que fosse acessível para todos e foi que desdobrei para a Dança Afro no corpo da terceira idade, o corpo envelhecido ai novamente, eu trago a cinesiologia e informo aos meus alunos a importância de da consciência corporal e a partir daí ela pode dança dançar o que quiser, seja clássico, seja, dança de salão, seja moderno. é o afro que vai direcionar, pois foi assim comigo, sistematizei para vários espaços , ambientes, até denominar: AFROGINASTICA: dança e ritmo e ginástica no qual fiz desenvolvi em distintos espaços, bairros.

No cortejo afro, a ala das senhoras, do grupo que formamos Nacre<sup>105</sup>, foi um período de descoberta para saber como lidar com esse corpo envelhecido como falar da Dança Afro para ela que em sua maioria eram evangélicas então, quando recebi o convite do dono e estilista do bloco afro, o Alberto Pitta. Então, conversamos sobre o que seria essa ala, todas as idosas na frente do bloco, iria representar ancestralidade e por isso estava na comissão de frente, foram 16 anos que e o último ano que em 2019, uma das participantes que

---

<sup>105</sup> Disponível em: [NACRE - Núcleo de Arte e Cultura Rumpilé do Engenho | Facebook](#). Acesso: 05/03/2022.

estava toda pronta para desfilar veio a falecer e então enquanto grupo resolvemos não desfilar mais.

Mas ainda somos um grupo sediado na FUNCEB, nessa sala de dança, no antigo liceu de artes e ofício que homenageia o Mestre King.

Com pandemia eu voltei a mexer com artesanato sei fazer bolsas, colares, pochetes, brinco, máscara e ensino a elas e algumas vezes fazemos feiras, na rede empreendedora da terceira idade e gerações<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> Disponível em: [Rede Empreendedora Terceira Idade e Gerações | Facebook](#). Acesso em: 05/03/2022.

**APÊNDICE B: ENTREVISTA EVERTON MACHADO****Everton Machado****Professor de teatro no Colégio Estadual Dona Eleonor Calmon (Salvador - Bahia)****10/10/2021**

1.Descreva sucintamente as suas práticas pedagógicas. (Artes? Dança? Teatro? Professor/a efetivo/a? Há quanto tempo? Há quanto tempo está nessa escola?)

Então, Sou Everton Machado, sou professor de teatro formado pela escola de teatro,

Universidade Federal da Bahia, depois do curso de licenciatura, eu dei continuidade aos

meus estudos acadêmicos e fiz o mestrado também pela escola de teatro desta vez também pela pós graduação em artes cênicas e atualmente, eu sou estudante de também do doutorado pela pós graduação pela UFBA. E comecei como professor do estado há dez anos, esse ano eu completo dez anos como funcionário público do Estado da Bahia e foi justamente há dez anos atrás, quando eu assumir a sala de aula, eu assumi o concurso, que eu cheguei em Cajazeiras(salvador), uma região que abriga hoje um terço da população de Salvador, aproximadamente, um milhão de habitantes vivem ali naquela região e eu comecei a lecionar nessa escola, ne... o Colégio Estadual Dona Eleonor Calmon e ali a gente percebeu que existia uma ausência do fazer teatro , neh...O teatro, tanto o teatro como um espaço físico, como uma prática teatral naquela região, e como nossa formação é de professor de teatro e na época na, Natan Barreto, que também é formado pela UFBA, ele é diretor da escola, a gente criou ali possibilidades de levar o teatro na educação para a prática daqueles estudantes e automaticamente, para a prática daquela comunidade que gerou um amplo movimento cultural e a escola no decorrer desse projeto virou uma referência em cultura, um centro de cultura , virou um teatro que Cajazeiras não tinha, então, a gente aonde abrigava diversos grupos artísticos não só mas de teatro, mas de todas e diversas linguagens artísticas que estavam ali naquela região, que a gente percebia na verdade que não é que não existia uma prática, não existia um estímulo, e nenhum espaço voltado para esse fazer e essa apreciação de fazer artes. Então, quando a escola abre

as portas para receber a comunidade, a gente percebe que existe um potência artística gigantesca naquela região e paralelo a isso, eu vi a necessidade de pensar uma pedagogia específica para aqueles estudantes por que no primeiro ano, quando eu os conheci, foi justamente, o ano que eu fui convidado pelo diretor Paulo dourado pra interpretar o personagem Lucas Dantas no espetáculo, A Conspiração dos Alfaiates e só ali aos meus vinte e sete anos, eu pude fazer uma investigação realmente mais minuciosa da história da minha cidade e logo da história de quem sou eu, então foi conhecendo a revolta dos Búzios, a história dos quatro negros que foram enforcados na praça da piedade por pedirem liberdades e apenas por isso, foram mortos pelo estado como uma forma de silenciar, porque, outro negro que pleiteasse a liberdade ou ousasse se igualar em humanidade aos brancos.

Ali eles sofreram essa pena de morte e esse esquartejamento pela coroa de Portugal, porque na época e isso foi 1799. E, eu, como ator tive a honra de convidado para interpretar uns desse líderes da revolta dos búzios, o Lucas Dantas e ali para mim foi muito além de interpretar um personagem para mim foi um reencontro comigo mesmo, com minha história, com minha ancestralidade. Ali, eu entendi que a história de Salvador, que é a minha história, a história dos meus ancestrais e o teatro tinha um potência imensa pedagógica por que me trouxe a luz de quem sou eu, a partir, dessa experiência artística e ali eu assumi o compromisso de levar essa experiência para todos os meus estudantes e foi justamente, nesse processo de assumir a sala de aula, que nós experimentamos uma pedagogia própria que foi fazer com que os estudantes experimentasse a prática teatral mais uma prática que tivesse conectada com o tema da história dos negros prol libertação na Bahia. Então, a gente no primeiro momento a investigava, a prática teatral, fazíamos sensibilização artística, trabalho corporal, trabalho vocal, trabalho de improvisação.

No segundo momento, na segunda unidade, a gente se aprofundou nos estudos da história, mas uma perspectiva conectada com as artes cênicas então os alunos estudavam a história mais uma perspectiva de entender, como era o cenário da época, como era o cenário da época, como eram os elementos, o que se utilizava na época, o figurino, então, foi na perspectiva dos

elementos teatrais que eles se aprofundaram no estudo da história e criassem um cenário de apresentação desses elementos teatrais.

E no terceiro momento, na última unidade o compromisso era criar uma dramaturgia própria, baseada nessa história, mas não com intuito de contar essa história, pelo contrário, a ideia era fazer essa dramaturgia que contasse o passado e o presente, para entende por que nós e eles, que somos negros afrodescendentes somos as pessoas que ocupa o lugar de periferia da nossa cidade, porque que somos nós que ocupamos os cargos mais ínfimos dessa cidade e por que somos nós que somos a maioria dos povo que vive nas piores condições de alimentação, saúde, de educação na nossa cidade mesmo sendo nossa cidade, uma cidade onde somos a maioria, somos a maioria 84%, temos ainda ai uma minoria de pessoas que são brancas e que ocupam, os melhores lugares de se viver, as melhores, os melhores empregos, os melhores status social aqui em Salvador.

Então, conectar essa história de 1979, com essa prática teatral aos estudantes faz com que esses jovens se reconectem com essa história que foi silenciada e foi perdida por que é a partir do teatro que eles experimentam esses dramas teatrais nos seus corpos e essa experiências de trazer pro corpo, de que foi tocado, de que foi enforcado, de que foi escravizado, de que foi quem passou por esse processo de opressão faz com que a gente reconecte com a nossa história perdida e mais do que isso, que a gente entenda por que que somos nós os povos pobres que estamos vivendo nessas condições nos dias de hoje e foi justamente a partir dessa prática que a gente percebeu que existe ai uma pedagogia muito peculiar na forma de se ensinar teatro, de se fazer teatro na educação e é o que a gente está no doutorado agora investigando e defendendo essa pedagogia que foi construída a partir dessa prática.

Tenho dez anos nessa e outra escola por que divido a carga horária, inclusive esta escola foi militarizada, passou por esse processo de militarização muito violento, mas é isso, continuamos lá.

2. Você considera que a sua prática pedagógica ajuda a implementar a Lei 10.639/03? Explique?

O título da minha dissertação de mestrado que eu defendi pela pós graduação em artes cênicas é Lucas Dantas um herói de Búzios, e traz justamente, a Lei como título, que a ideia dessa prática, é uma prática que ela é fundamentada justamente por existir essa Lei que obrigava a nos professores a ensinar esses conteúdos da luta dos negros, da luta dos indígenas, então, a gente como título da dissertação traz *Lucas Dantas um herói de Búzios, a pedagogia do protagonismo no ensino do teatro em cumprimento a Lei 11.645/08*, então, na verdade esse projeto ele busca justamente atender a esse pleito dessa lei e mais do que isso assumir, ai eu como professor mesmo, assumir esse compromisso político de fazer com que lei ela fosse realmente assim implementada . Eu, paralelo a isso, como meu trabalho de ator eu também fui convidado pela ONG OMIDDU pra fazer um trabalho de difusão e divulgação da existência dessa Lei, então, na época esse trabalho que eu fazia era um trabalho como ator aonde a gente criou esquetes teatrais e a gente apresentou em mais de 50 escolas públicas daqui da Cidade de Salvador , periferia, justamente confrontando a comunidade escolar , se eles sabia da existência da lei essa lei, e se os professores sabia da existência dessa lei, só que a gente fazia isso de uma forma teatral muito divertida e depois abria para conversa, uma palestra sobre como a escola estava trabalhando essa prática então, na verdade lei, assegurou a gente está justamente, desenvolvendo essa prática pedagógica na ONG OMIDUDU uma ONG que desenvolveu esse projeto não vou saber o ano ao certo agora mas durante um ano a gente circulou mais de 50 escolas, lá de cajazeiras/salvador inteira, e a ONG fica localizada no Rio vermelho e fez parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia que é um trabalho paralelo ao meu trabalho como trabalho de professor mas, que eu desenvolvia como ator também esse trabalho de difusão da Lei.

3. Como você percebe o racismo na escola? Você acha que o seu trabalho com artes tem ajudado a modificar essa situação? 13'00"

Totalmente, quando eu chego com professor, eu sofri diversos racismos: racismo religioso, por parte da coordenadora que era evangélica e não aceitava as minhas sugestões de temas, por entender que eu estava querendo falar sobre religião e na verdade não era , eu estava querendo falar sobre cultura e sobre o que a cultura o que a Lei mim, de certa forma como

professor me obrigava a tratar e o mais forte disso é que quando eu implementei esse projeto na escola no primeiro ano, eu fiz praticamente solitário, eu e o diretor, só tive apoio do diretor que era Natan era professor de teatro também, mas todos os professores se reuniram e criaram um documento cancelando o projeto da consciência negra nesse ano que eu estava trabalhando para implementar foi uma coisa tão seria que a vice diretora da época não quis me dar uma cópia do documento, e deu fim ao documento por que ela sabia que aquele documento era uma prova de racismo de todos os professores, de todos, a instituição na verdade , só que a coisa ganhou tanta força por que nesse ano que o projeto foi cancelado, a gente marcou para fazer a culminância em um dia de domingo .

Veja, uma escola pública da periferia sem grandes estruturas financeiras que marca uma finalização de artes para um domingo e foram mais de quinhentos estudantes no dia da confraternização por que e o que era a confraternização? era o festival de teatro para apresentar as cenas sobre a história de búzios que eles tinham escritos , produzido e ensaiado por que cada turma de estudantes, eles tinham dividido: diretores, figurinista, cenógrafos , pessoal da imprensa, pessoal da produção e tinha por obrigação construir essa cena pra ser apresentada no final do ano e no domingo aconteceu o festival e pra surpresa de todos foi o maior sucesso por que eles estavam na escola no domingo, passaram um manhã ensaiando, estudando e apresentaram a tarde e os professores foram os jurados por que como os alunos estavam na escola , eles estiveram que ir que na escola no domingo. E ali eles tiveram que reconhecer a potência do projeto, que passou a ser o projeto da última unidade da escola nos próximos cinco anos até eu sair para fazer o doutorado, então o projeto ganhou tanta força que cada professor, de física, de português, de matemática quando chega na quarta unidade, o conteúdo era produzir e ajudar os meninos a organizar o festival.

Então, a professora de português ajudava na criação do texto, na dramaturgia, sabe ?! os outros professores de história, aprofundavam na história de búzio, então, cada um dentro da sua disciplina dava o auxílio aos meninos na construção do festival e pontuava esses meninos. Era um festival de teatro que dava ponto em química então, tamanha a potência que o projeto virou. Então, o racismo ele veio, mas a gente pedagogicamente, soube contornar e mostrar a

importância desse trabalho para os estudantes porque fala justamente de quem são eles.

Complemento falando do racismo entre estudantes /professores.

Entre os estudantes tem também, entre os pais dos estudantes tem também por que infelizmente naquele momento ali a gente tinha majoritariamente, evangélico e o público evangélico eles confundem muito o que conhecimento, o que é cultura com a questão da religião, então, muitos dos estudantes eles ficavam a princípio muito armados, principalmente, quando se falava em teatro por que o teatro para quem é evangélico, pela ignorância já é uma coisa proibida que não pode tem que ver o que por causa dessa mente preconceituosa que liga, infelizmente, o teatro a prostituição, a homossexualidade, a essas questões preconceituosas que a sociedade sempre colocou , a gente sabe que no passado as atrizes tinham a mesma carteirinha profissional que as prostitutas e isso vem ai na mentalidade das pessoas que por ignorância, por não conhecer, por não saber acabam reproduzindo. Mas, o fato de eu ser um ator também além de professor de teatro que tem uma prática que já foi assim nacionalmente vista por eu ter feito novela, por eu participar de filme por eu participar de teatro, por que já ter ganho prêmio aqui local, um prêmio muito conceituado, então, tem esse lugar da admiração para além do professor do professor da admiração então eles confiam muito em mim e sabem que não sou nenhum aventureiro, que eu estou ali realmente comprometido com a prática.

4. De que maneira você identifica a afirmação da negritude nos estudantes??  
Você acha possível construir uma representatividade negra positivada na escola?

Olha, quando eu cheguei em Cajazeiras, há dez anos atrás, eu me tinha a sensação de ser um extra terrestre, mas por eu já ser artista, eu levava aquilo tranquilamente, eu entendia que não era um problema comigo, era um problema das pessoas. Então, o meu caminhar nas ruas de Cajazeiras, sempre foi motivo de holofote, era como se eu fosse uma coisa estranha dentro daquele lugar, por que eu era um homem negro, com *blackpower* , meu cabelo pra cima, eu assumo minhas contas , minha religiosidade e sou professor concursado por mérito ,eu ocupo aquele espaço que é meu, então isso gera

uma curiosidade da comunidade, por que, uma comunidade onde você tem realmente assim, falta da cultura falta da arte, não tem um teatro, não tem um cinema, não tem nenhum espaço voltado para refletir para você pensar, para você sensibilizar as pessoas, as pessoas vão ficando embrutecidas, então, você não via as pessoas com esse cabelo natural, você via pessoas alisando seus cabelos, passando ferro, prendendo esticando ,negando suas origens, e quando você tem uma pessoa nesse lugar ocupando um lugar de poder , que é um professor, você passa ser referência, você passa a ser espelho.

Então quem tinha vergonha, passa a entender que para além da vergonha tinha uma beleza, eles enxergavam minha beleza porque eu não tinha vergonha de assumi la. então, automaticamente, no processo de quase que magico dois, três , quatro anos, a gente foi começando a ver por esse trabalho de entender as matrizes culturais dentro da escola e por ter ali um professor, que não é só falácia que ele é exemplo, é prática, então, os meninos começaram a assumir os seus cabelos e começou a ser um festival (risos) de você identificar sabe...os meninos de axé começaram a surgir com suas contas foi assim uma mudança realmente percebido por todos da comunidade e graças assim, ao poder da artes de tocar as pessoas e libertar as pessoas das suas amarras.

Complemento sobre o Festeje: “Graças ao poder das artes”: é porque é assim, a gente chega numa comunidade como eu te falei que é uma comunidade insensível a arte porque não tem essa oferta e ai a gente quando percebe isso na escola. A gente não só atende aos nossos estudantes com a gente abre as portas da comunidade, da escola para a comunidade. Então, aos finais de semana a gente tinha um projeto, por exemplo, escola aberta aonde a gente contratava de 30 profissionais pagando dinheiro porque era um recurso que vinha federal. E esses profissionais era quem?! Era a moça, a senhora da comunidade que faz crochê, que vinha para dentro da escola ensinar a fazer crochê, então ela vinha ,com mais vinte senhoras, ocupar a escola, Então a gente recebia e a comunidade dentro da escola, então as expressões artísticas elas começaram a fluir, então, a gente viu ali como o poder da arte, ele pode, revolucionar toda um comunidade não só os estudantes, como todo entorno da comunidade e para além disso, a gente criou o primeiro festival de teatro da comunidade, Cajazeiras , o *Festeje*, a gente fez mais de quatro edições e o

festival recebia mais de seiscentos artistas, no período de um mês dentro da comunidade de cajazeiras, aonde cada dia de programação, agente ocupava uma unidade escolar manhã tarde e noite com a apresentação de teatro, de dança, de música e fazia um festival dentro daquela comunidade , aonde já tinha um público ali esperando só (formação de plateia ) os artistas chegarem para apresentar que era o público escolar isso gerou realmente e assim, uma fluidez, uma movimentação em relação ao teatro, as artes aqui em cajazeiras grandioso. Então, é justamente pelo poder da arte que a gente viu as coisas se transformarem, a aonde de hoje, a região de cajazeiras está recebendo uma super obra da prefeitura de Salvador, justamente, para construir esse espaço. Hoje, temos cinema em cajazeiras, a época que a gente fazia esse festival a gente recolhia assinaturas pedindo as autoridades que construíssem o primeiro teatro de cajazeiras e hoje gente tá vendo tudo acontecer.

5. Sua proposta pedagógica tem abordagem antirracista? como ela é vista pelos outros profissionais da escola?

A abordagem ele é totalmente antirracista, pois a gente parte da perspectiva que existe um conteúdo que foi negado para gente de informação, um conteúdo que foi silenciando, dentro da nossa história. Então, a gente automaticamente quando a gente identifica essas estruturas históricas, a gente tá questionando essa estrutura racista que nos comporta até hoje que faz com que nos mesmo sendo maioria na cidade nós nunca tivemos um prefeito negro igual a gente sempre é um branco organizando a cidade, organizando o dinheiro dizendo o que é e o que não é, e a gente ainda vive sobre os domínios da colonialidade, é uma modernidade disfarçada, na verdade, é um colônia, que a gente vive com ares modernos, mas vivemos ainda sobre a chibata e sobre os açoites da polícia, da organização, da segurança pública, enfim, das estruturas de Estado que servem ainda a essas estruturas racistas. Hoje em dia, o trabalho é muito mais reconhecido como eu te falei, no início, que foi muito mais difícil... a gente teve ali um momento de embate, justamente por eu ser muito jovem, ser um funcionário público e fui chegar na escola onde os professores já tinha mais de 20 anos, então isso gera um conflito grande por que eu precisei também reunir muitos aprendizados ao que é o serviço público, a nossa responsabilidade quanto profissional, sabe que a estrutura não depende de nós, é uma grande, mas que dentro da nossa micro espaço a

gente pode sim promover pequenas mudanças e foi o que eu conseguir com minha prática trazer para dentro da escola, eu acredito.

6. Como sua prática pedagógica (antirracista) ajuda a valorizar outros modos de pensar e existir dentro da escola?

Normalmente, se for pensar um conteúdo para teatro a gente um conteúdo basicamente europeu, por que a universidade ela forma a gente a partir das estruturas do que a Europa deixou de conhecimento, a vai estudar ali, Shakespeare, os ensinadores todos europeus e pouco a gente e tem ali abertura para outras linguagens e muito menos para a abordagem que a gente tem ali , abordagem negra brasileira, as escolas de salvador, que é a melhor escola de teatro do País não tem um núcleo de estudos de teatro do oprimido, uma técnica que reconhecida mundialmente, que é nossa, que é brasileira, que tem patente brasileira e que nós não sabemos de nada, ninguém sabe e a gente fica fingindo ali que sabe uma coisa, e como é que pode uma escola de teatro que é a única, não no possibilitar uma prática que não são nossas, teatro de rua, teatro negro, então, eu sofri muito como negro, dentro dessa estrutura europeia da escola de teatro, mas conseguir me encontrar e ai eu penso que trazer essa outra perspectiva de teatro que a gente pode pensar juntos, que a gente pode trazer um formato fechado, Europeu como nós é dado, mas que a gente pode sim, utilizar nossa própria história para pensar o teatro sim, por que não foi assim que os europeus fizeram para colonizar e catequizar os indígenas, usando o teatro, usando o poder da arte, a gente pode também o teatro para entender o que nós negaram esse tempo todo, que é a nossa proposta história que é quem somos nós, então, eu acho que o fato de não reproduzir, por reproduzir ,não é que eu negue os saberes europeus , eu acho importante, a gente estuda, a gente dialoga sobre a origem do teatro, mas a gente não fica preso a essa como a única verdade de que isso é o teatro até mesmo por que eles só se consagraram por que eles fizeram , eles realizaram, eles registraram e se a gente também não fazer no nosso tempo atual , não fazer não propor, não pesquisar, não ser cientista do nosso tempo, a gente fica reproduzindo um passado que já não nos cabe mais, então, eu acho que trazer essa possibilidade de a gente pensar um prática que é nossa já é o exercício disso, de promover esses outros olhares .

7. Como/Em que medida a sua prática pedagógica traz o tema da ancestralidade?

Eu acho que a grande força da pedagogia é ancestralidade, já abrindo agora para a pesquisa de doutorado, eu, a princípio identificava como a pedagogia, como a pedagogia da ancestralidade. Só que a gente vai pesquisar e a gente já tem uma pesquisadora inclusive, que traz uma concepção, conceitualização da pedagogia da ancestralidade que dialoga muito com o que é nosso trabalho. Então, hoje a gente parte, claro! da pedagogia da ancestralidade mas, no doutorado, a gente defende a nossa pedagogia como a pedagogia de búzios, por que é essa história que nós dá suporte para nos conectar com essa ancestralidade por que como eu falei que para mim foi muito diferente não foi um trabalho qualquer como ator interpretar uma ancestral que eu sei que não é só um personagem que já viveu e que morreu, que foi morto, enforcado, esquartejado para que eu hoje não fosse morto , então isso me bate, talvez, da maneira que bate no ator branco e levar essas experiência que eu tive com o teatro para o processo pedagógico é justamente, uma conexão a partir da ancestralidade, onde esse menino por mais que não conheça esses heróis quando eles vivem essa história no corpo, eles sentem dores que a contemporaneidade já fez eles sentir e por empatia eles compreendem essa história do passado e essa dor que nosso ancestrais sentiram, então, eu penso que conexão é justamente, por essa ancestralidade que se dá a forma imagino a partir dessa parte. não vou saber o nome da autora agora, por que só achou um artigo.

8. Você já levou outro grupo artístico-cultural ou convidado para o contexto escolar? Se sim, quem ou que grupo?

Milhares!!! Porque, foi justamente o festival que a gente fez em cajazeiras, era totalmente implicado com nossa prática em sala de aula porque como nós éramos professores e produtores culturais. Porque estávamos fazendo o mesmo trabalho, porque ao mesmo tempo que estávamos produzindo o festival de teatro e que gente recebeu esses artistas dentro da comunidade, os estudantes tinham que assistir às apresentações, fazer relatórios do que eles assistiam, tinham bate papo com os artistas que participavam do festival. Eles também apresentavam e eles também em contato com outros artistas era gigantesco onde reuniu artísticas durante todo mês. Então, na escola além da

gente abrigar esses grupos com pautas para a gente ensaiar e ceder o espaço, eles também participavam fazendo apresentação, a gente voltou Edson que é um mestre da comunidade, há anos faz um trabalho de dança fantástico em cajazeiras. Ele também usava o espaço da escola e participava da programação de apresentação. Então, a comunidade praticamente desses artistas que participavam 70 %, era da comunidade.

9. Os estudantes percebem enfoque negrorreferenciado nas suas práticas pedagógicas, de que forma expressam isso? + (De que modo você positiva a negritude com os estudantes, como isso é feito?)

Eu acho que eles percebem totalmente, inclusive agora como eu sou bloqueirinho, eu passei a ser digital influencer. Então, aqui já passei de ter mais de 84 mil seguidores e é um canal que eu produzo conteúdo antirracista. No TIKTOK, eu tenho 135 mil seguidores, no KWAI, já são quase 40 mil e no Instagram, a gente tá chegando a 5 mil. (@evertonmachadooficial). Para minha surpresa, muitos alunos já me seguem nas redes sociais, eles já consomem os conteúdos que eu produzo, os pais deles consomem os conteúdos que eu produzo. Então, de uma certa forma, eles já me conhecem na minha prática, no meu discurso que a gente tem que esse enfoque de trabalho e em sala de aula da forma como a gente apresenta o nosso plano para eles, a gente de primeira já evidencia que o enfoque era a lei a gente distribui a Lei para eles, a gente mostra a importância, que esse conteúdo sejam trabalhados, diz da obrigatoriedade que nós temos com esses conteúdos e mais que isso, do direito que eles tem a saber sobre a própria história deles ...De que modo você positiva a negritude: Totalmente, fortalece por que se eles viam alguma fragilidade e recai com esse pensamento por que eles reconhecem ali um professor que ta numa posição de poder dentro daquela estrutura que está ali desfazendo todo aquele conhecimento, todo aquele processo que faz a gente estar naquele lugar.

10. Descreva três experiências ou ações pedagógicas que você realizou, que considera mais relevantes como prática antirracista na escola.

Certo! eu acho que a gente vai que cair na própria pedagogia, na nossa própria pedagogia, na nossa própria prática por que uma vez você assumir como professor tem autonomia de construir esses conteúdos que esses estudantes eles vão ter contato, você precisa defender esse plano de curso na jornada

pedagógica da escola com os profissionais responsáveis pela organização do, da, do ano letivo ne?! Aquele momento que a gente se encontra com todos os professores principalmente os professores da área da linguagem por que é um momento onde a gente apresenta o nosso plano anual e justamente, todos esses professores da área da linguagem. Por que justamente, quando a gente apresenta o nosso plano anual e justamente todas essas propostas de interação, de interdisciplinaridade, entre as disciplinas, e o festival sempre foi muito bem acolhido justamente por ser esse lugar de reflexão da nossa negritude justamente por ser a última unidade e por naturalmente ser próximo ali ao novembro onde toda a rede da Bahia está voltada a falar sobre consciência negra. Então, existe hoje um projeto do próprio Estado aonde ele orienta esses conteúdos que a gente deva tratar e justamente é nesse lugar dessa oferta desse conteúdo antirracista que a gente ocupa a nossa produção tanto administrativamente, promovendo essa interação entre as disciplinas da escola, entre os professores para essa prática como ofertando aos estudantes esse contato com essa história silenciada, essa história perdida. Então, acho que se a gente fosse pensar três ações seria: assumir um plano de curso em artes antirracista aonde a gente tem contato ali diretamente com os conteúdos da história da luta dos negros em prol libertação da Bahia proporcionar uma prática desses estudantes que relaciona o teatro e a história fazendo com que esses estudantes vivenciem no seus corpos essa histórias desses ancestrais e pôr fim a socialização desse estudantes com a prática de teatro aonde a gente tem ali, um extrapolar do trabalho de sala de aula e um diálogo entre toda comunidade escolar do que é produzido em artes, durante todo ano.

A participação dos estudantes? Assim oh, no primeiro momento é tudo muito novo por que aquela coisa da iniciação ao teatro, aqueles estudantes no geral quase que cem por cento, a gente faz primeiro um diagnóstico das turmas, a gente ver que eles nunca foram ao teatro, nunca assistiram, nunca tiveram experiência, uns ou outros ali, já fizeram alguma coisa ou outra de teatro. Então, a gente parte, em primeiro lugar da introdução dessa sensibilização, então com um jogo e com muita brincadeira que a gente vai fazendo esses alunos irem se soltando e ganhando confiança e como eu te falei, o fato de eu ser um professor de teatro que é ator faz essa experiência ser muito mais fluida por que eles me veem fazerem muitas coisas, me ver em cartaz a escola

agente levava eles, pegava os ônibus, levava eles ao teatro, assistia ao espetáculo, eles viam o professor também em cena para além da prática ali em sala de aula. Então, a gente fazia muito esse trabalho de sensibilização desses estudantes para que eles se permitissem estar em cena e claro como numa turma de quarenta alunos, a gente sabe que é quase impossível que todos tenham o gosto por aquilo que o grande saque da nossa pedagogia aonde os alunos se veem participantes é que tal qual um ficha técnica de um espetáculo de teatro, a gente se divide em grupos, então, no primeiro momento todo são atores mais na segunda unidade, a gente dá oportunidade de quem não se ver como ator mais que uma habilidade para desenhar, assumir um lugar de cenógrafo, então, tem a experiência de pensar o cenário da peça, quem não se viu como ator que tem muita vergonha, mas que gosta de maquiagem as meninas assumem esse lugar para serem as profissionais que vão fazer maquiagem, como vai ser a maquiagem para aquela cena que vai ser criada, então, cada um foi vendo seu lugar e a turma se ajudou no processo de construção, acho que teve também essa sensibilidade de não, por que a gente sabe que arte a gente não faz forçado, mas a gente se apaixona e é convidado a estar, eu acho que essa forma que a gente construiu ajuda ao estudante a se apaixonar pelo processo teatral tanto que a gente não teve nenhum caso assim de nenhum estudante que não quis participar, se negou, pelo contrário, todos queriam muito participar e outra coisa muito interessante é que no final do ano, tinha um festival, tinha um júri e os professores indicavam os melhores atores, melhores diretores, melhores figurinista e ai tinha a noite das indicações e depois o dia da premiação aonde o melhor ator ganhava troféu, presentes caixa de chocolate, certificado da escola, então a gente fazia como é prática profissional de teatro mesmo, a gente levava essa experiência, para o ambiente pedagógico, a família ia assistir às apresentações, assistia à premiação.

## APÊNDICE C ENTREVISTA JÚLIA MONTEIRO

Colégio Centro Evangelista Santos Serra

São Luis /Maranhão

Geografa, mestra em geografia urbana e regional e graduada em artes visuais, artista auto didata com projeto que articula arte urbana escola com ciência cultural e arte apoiado pela Fapema fundação de Amparo a Pesquisa e Desenvolvimento do Maranhão

1. Descreva sucintamente as suas práticas pedagógicas. (Artes? Dança? Teatro? Professor/a efetivo/a? Há quanto tempo? Há quanto tempo está nessa escola?)

Boa noite! Meu nome é Júlia Monteiro sou professora, na real eu vou falar da minha experiência que foi no Colégio Centro Evangelista Santos Serra no São Luis /Maranhão fiquei nessa escola durante dois anos, no ensino médio. Um ano presencial e o outro *on line*: Eu sempre tento trazer assim para minhas

aulas de artes a questão presente da cultura negra e indígena trazendo abordagens apresentando esse universo artístico e a cultura e as artes produzidas por esses povos. (que linguagem artística?) AH! Eu trabalho mais na área das artes visuais, apesar de sempre utilizar muito da música, de clipping, do áudio visual que está dentro das artes visuais eu trabalho mais dentro da artes plásticas e visuais, o corpo não tem sido um campo de exploração muito no meu campo não apesar da discussão do corpo enquanto objeto artístico, do corpo enquanto obra também da performance que é um linguagem dentro das artes visuais, dessa forma que eu tento trabalhar a cultura negra, africana e diáspora e da cultura indígena desde o planejamento , eu tento sair da rota da história das artes disso de ler, artistas europeus e eles começam sempre com Egito e vai trazendo a histórias, além disso, eu tento trabalhar mais na pedagogia de projetos e executando projeto que na real são processos de criação. Então, um dos processos de criações bem presente que eu utilizo é o dos *adinkras*, que são símbolos dos povos asanti que é um forma de linguagem, que é uma linguagem artísticas simbólica que traz

de cada símbolo um valor cultural ou uma , um pensamento, uma filosofia do povo *Asanti* e ai esses símbolos primeiro eu apresento, isso essa cultura e a cada estudante escolhe um símbolo e produz o seu estêncil, a gente faz mandalas de adinkras nas escolas isso eu já desenvolvi em quatro escolas diferentes e um processo muito interessante que resulta no produto, por assim dizer, no resultado (numa obra, a palavra é essa )muito mais atrativa e que convida mesmo quem não é aluno a participar desse objeto artístico, esse é um dos trabalhos que desenvolvo.

O outro, é com os grafismos indígenas que ai dentro da pesquisa , eu trabalhei com os Guajajaras daqui do Maranhão que foi a partir de uma oficina que eu fiz com uma indígena Guajajara (não vou lembrar o nome dela exato agora mais depois eu posso te mandar, se você precisar que ela apresentou tipo, (vou falar assim, só pra resumir) é um horoscopo Guajajara, na real, é um signo Guajajara que está relacionado ao mês que você nasce na real cada mês tem dois signo/símbolos que é um signo que na real é um animal de poder e tem um grafismo específico, aí eu apresento essa cosmovisão dentro desse signos dos Guajajaras dos animais cada aluno então, reconhece o seu animal dentro de uma dinâmica do reconhecimento de saber do entender que o deslocamento é de outra cultura, claro que você tem que fazer esse paralelo de diferenciar, de diferenciar não ! De reconhecer que somos e fomos afastados das nossas origens afro-indígena e que todo momento precisamos resgatar, é voltar não é isso?

E que a todo momento, precisamos resgatar, voltar, buscar e buscar e caminhar pra frente. Sempre que eu estou, eu trabalho com isso trabalhei também já com grafismo indígenas dos povos, de alguns povos dos Amazonas, é trazendo isso de onde vem né de onde eles criaram essas simbologias que sempre o grafismo está muito associado a um animal, por exemplo, um grafismo que representa uma tartaruga, um grafismo que representa a cobra isso, e como isso se integra. Então é tipo deslocar um olhar da arte europeia que é uma produção que está na galeria para uma arte que faz para uma arte que faz, que ela não é uma

arte só, de contemplação, é uma arte que está inserida no cotidiano e na vida das pessoas e não tem tanta essa distinção do fazer artístico e do fazer vivencial da comunidade, dos hábitos, da cultura. Então, mostrar isso trazer essa perspectiva também, dentro de uma visão que tento carregar. Se dizer teoricamente assim:

ah “você teoricamente tem um não sei o que” Não! não tem alguém ou uma corrente teórica que eu sigo e falar a esse tipo: pedagogia que eu já vi esse título, mas eu nem conheço muito, pretagogia, não tem a ver com isso.

2. Você considera que a sua prática pedagógica ajuda a implementar a Lei 10.639/03? Explique?

Sim, totalmente. Que essas leis preveem o ensino da cultura afro e indígenas nas escolas esse na real não só no 20/11 mas no cotidiano pode ter certeza que eu sempre estou trazendo para além de uma temática mais como uma cosmovisão mesmo. Desde o reconhecimento da negritude, da importância do se reconhecer negro, do reconhecer suas raízes suas culturas valorizar no intuito do ensino da história, mas como algo vivo, presente que a todo tempo é o ser são é o ser no sentido que é existente para além de um conteúdo que tem que ser apresentado ele ta relacionado a vidas. Aqui, no maranhão a maioria da população é afro indígena, africana e indígena, e você vê isso nos fenótipos, nas características dos alunos, está explícitos de reconhecer, por isso, apresento dinâmicas de olhar o espelho de se auto -definir , nos diálogos , nas conversas, de reconhecer o racismo presente na escola, por que a escola é um ambiente extremamente racista, desde sua estruturação até seus conteúdos, que não é uma lei que faz criar por que não é por que a Lei existe que ela é aplicada com qualidade, por que consiste numa mudança de estrutura da instituição escola, que é uma instituição racista que é uma instituição que já prever o jovem negro periféricos para ocupar determinados cargos na sociedade.

3. Como você percebe o racismo na escola? Você acha que o seu trabalho com artes tem ajudado a modificar essa situação?

Percebo, mas eu acho que não! Por que a estrutura do racismo ela é para além de uma boa vontade ou de uma fagulha de uma fonte de fogo, dentro de uma estrutura, hoje mesmo eu como professora da rede Estadual do Maranhão. Então, totalmente o desserviço que a escola é para a população negra no sentido de que, ela não amplia o horizonte ou não amplia a visão dos jovens negros, a reconhecer o seu povo, reconhecer sua cultura e trabalhar para os seus ou reconstituir o novo modo, voltando para as raízes de ser é muito mais, uma política de integração no sentido subalterno dentro ta estrutura do que isso. A minha prática pedagógica, eu vejo muito mais como uma fagulha que é muito sabotada na escola. Sendo desde paredes que não pode pintar ou menino que não pode sair da sala ou por ele tem que fazer isso ou todo tempo tendo bloqueio e distancia da direção, mas é mais um impulso de plantar uma sementinha que pode em algum momento germinar, a dormência de uma semente pode gerar, cada semente tem um tempo de dormência . então eu penso que minha prática pedagógica pode em alguma instância , em algum momento nas vidas das pessoas virem como uma força ... “ oh eu tive uma professora que apresentou isso ,debateu isso por que o aluno eles tem muita consciência do racismo que eles sofrem, neh... eu lembro de um peça teatral que eles elaboraram na, ( nem foi comigo) , foi com outra professora , no mês da consciência negra, sobre abordagem policial , e eles muito bem se colocam nessa , consegue ver uma estrutura, mas também não consegue pensar numa relação estrutural de trabalho, financeira fora da estrutura branca. Então, eu acho assim, a escola ela formata as pessoas para trabalhar na estrutura, então, mesmo, a lei que implementa o não sei o que como conteúdo, não está trabalhando nos jovens para criar autonomia para ter um pensamento autônomo, para criar formas dele pensar numa, no desenvolvimento ou numa melhora para o seu povo, é muito mais uma questão individual de eu estudar, de eu conseguir um bom emprego e ter coisas bens materiais. Tem uma dinâmica que criei com eles que tem uma instalação que eu chamo de meus sonho, que é a partir de uma prática de fazer a dobradura/uticuru...que cada jovem coloca qual é o seu sonho e a gente ver muito como eles falam dos sonhos deles , que ta muito relacionado a parte da matéria a programação que todos nós tem disso

de ser “bem sucedido”, de ter esse bom emprego, de ter um lugar ao sol nessa roda do consumo, nessa roda da estrutura do capital de você ser um engrenagem mais , não existe poder de consumo mas consumindo é um poder. Você consome, você está dando poder a alguém.

4 Sua proposta pedagógica tem abordagem antirracista? como ela é vista pelos outros profissionais da escola?

Ah, é com certeza antirracista no sentido de entender, considero ela antirracista porque ela antes de tudo ela quer fortalecer o reconhecimento do negro como belo, o negro como bom, o negro como não trazendo só a marginalidade ou tempo de sofrimento que o negro tem ne, se a gente pega a história de África continente e ela é muito maior que o período da escravidão, bem maior que esse período que vivemos hoje. Então, entender primeiramente que o legado africano ele é de grandeza, de invenções, ele é de desenvolvimento científico, desenvolvimento técnico. É você já criar, na autoestima esses fatores positivos, e de vez...criar fatores positivos, de criar, de fortalecer os jovens para que eles se olhem no espelho como algo positivo por que eu trabalho muito mais da perspectiva do combate ao racismo a partir do fortalecimento da identidade, não da identidade só como representação e representatividade, mas desse reconhecimento do legado e de quem é ou de quem são esses ancestrais. Todo o reconhecimento de saber do entender que o deslocamento é de outra cultura, claro que você tem que fazer esse paralelo de diferenciar, de diferenciar não, de reconhecer que somos e fomos afastados das nossas origens afro-indígena e que todo momento precisamos resgatar, e voltar e que a todo momento, precisamos resgatar, voltar, buscar e buscar e caminhar pra frente sempre eu estou, eu trabalho com isso , trabalhei também já com grafismo indígenas dos povos, de alguns povos dos amazonas, é trazendo isso de onde vem , de onde eles criaram essas simbologia que sempre estou mais no âmbito de um fazer tentando resgatar essa prática e esse, essa sankofa de voar pra frente, buscando o passado, reconhecendo o passado como nossas estruturas. quem são os negros que chegaram aqui não é aleatório os negros que chegaram aqui.

No Maranhão especificamente, os negros dotados do conhecimento da agricultura, tanto que aqui é um grande produtor em arroz. São negros das tecelagens, tanto das ferragens, não dos ferreiros, tanto que nós coloniais aqui dos prédios, dos prédios coloniais o a parte da ferragem, da metalurgia é elaborada e daí é possível também fazer links com os símbolos adinkras que tem presentes, que tem mais que denunciar o racismo presente é de criar negros e negras, potentes de si.

De reconhecer em si e no seu legado social cultural como potência combatendo-o, (os estudantes) nesse sentido, de também enxergar essas mazelas de como o tempo todo a gente está na engrenagem sendo moído ali como uma cana, para além disso a gente tem que se fortalecer e criar esses, outras opções.

E como é visto pela escola/pelos profissionais, como é visto pela escola, pelos profissionais professora de artes já não é muito bem já levado muito a sério, (risos), mas assim, ainda mais quando faz intervenções nas escolas, quando faz, movimento extra sala de aula, ah eles veem como um corpo estranho assim mas ao mesmo tempo admira por que muito dos resultados das obras são coisas que engrandece os olhos. Outra, como eu falei que trabalho meio com projeto ... trabalhei com mascaras africanas, um outro projeto que trabalho se chama pérolas negras que foi fotografias dos alunos impressa no tamanho, 1x 2, 2x1 no murro da escola. “ Pérolas negras fotos e em círculos coloridos” onde os alunos se viam no murro presentes a sua imagem, então assim, esse fortalecimento, vem com uns estranhamentos, alguns bloqueios, mas também tem uma admiração por que os resultados são esteticamente positivos, esteticamente trazem vida , trazem pertença aos espaços, aos alunos se identificam por que foi ele que fez ali mais do que ele ta ali, mas foi ele que fez , ele que pintou , ele que trouxe, é o sonho dele que ta pendurado, uma intervenção dele naquele espaço, então tem muito deles no lugar da escola.

5. De que maneira você identifica a afirmação da negritude nos estudantes?? Você acha possível construir uma representatividade negra positivada na escola?

Olha, aqui no Maranhão eu percebi que os alunos nessa escola especificada que fica

no Bairro do São Francisco que é um bairro periférico próximo ao centro, descendentes de pescadores e comunidades ribeiras que margeiam entre o mar e o rio. Muitos alunos se auto-identificam e tem essa questão da autoafirmação, desde os cabelos, por exemplo, eu tenho poucas alunas com chapinhas, não são muitas alunas que alisam os cabelos, por exemplo, tem bastante alunas que assumem o seu cabelo, que usam tranças, isso então eu vejo que já é uma forma de se reconhecerem para além, dessa questão deles se reconhecerem, e de se verem, e nessa dessa marcante que a escola trabalha, você vê muita das culturas e no Maranhão que tem uma cultura forte de tambor de crioula, de cacuria, do bumba boi que são culturas afro indígena eh... eles tem domínio disso desse corpo que dança, desse corpo que está presente.

“se é possível criar na escola representatividade?” Eu acho que é mesmo tendo profissionais da educação que reafirma os estereótipos ou que marginaliza os alunos que são mais rebeldes ou que não se enquadram nas normas da escola geralmente são negras e negros retintos ela (a escola) também é um lugar de ressaltar. Quando eu coloco a imagem de um jovem negro na parede em tamanho 2x1 que são tamanhos maiores que a realidade, isso causa um impacto visual, mas que não seja ele ali, o outro, que não é ele reconhece o amigo e se vê belo. Vê o amigo belo! Então, acho assim, que essa discussão de representatividade é importante e as vezes perigosa. Por que o capital se apropriou muito dessas discussões de representatividade é um caminho sim da escola fortalecer essas identidades e do reconhecimento dessa representação não só em espaços de poder, mas nos espaços urbanos/sociais se auto-reconhecer acho que essa aliança, esse convívio positivo com o espelho de se olhar de se achar belo, de se achar bom, isso é possível.

6. Como sua prática pedagógica (antirracista) ajuda a valorizar outros modos de pensar e existir dentro da escola?

Ah! Eu acho que ... o que acontece nisso ... (Sinal ficou ruim) a minha própria aula é um outro modo de pensar e existir, então, eu penso assim que a minha presença já coloca, desde meu modo de existir, do modo de falar, do meu modo que eu me comporto com os meus alunos, de afetividade, de abraços, intimidade, de tá perto dele, algumas vezes até me

confundi com alunos, se não é por que , eu uso uniforme que isso é um marca nessa estruturação, essa relação já mostra para eles que existe uma outra forma de existir que não é o padrão dado.

É isso por que eu não acredito que uma prática individual por que não adianta, o professor de artes, duas horas por semana, são cinco aulas por dia, são cinco dias, vinte cinco e duas vezes, eles têm uma outra prática artística.

Então, são vinte três aulas formando outra coisa e duas afirmando outra, então assim, por que é a história da fagulha que eu falei da sementinha, não que isso vá gerar pra escola uma outra forma de pensar e existir, mas possibilita aquele que convive, de ver que existe outros modos, eu acho que é isso. Então, eles têm comigo uma outra prática docente, que ta atrelada a um outro modo de existir e ser, de pensar, de enxergar. Isso pra mim também serve por que a lida com os alunos também é um autoconhecimento, um aprendizado constante de você conviver com esses 300 alunos que eu tenho e é difícil, eu falo! Por exemplo, tem duas práticas /coisas que a escola tinha que fazer para melhorar realmente a qualidade dela.

Alunos por turmas e turmas para o professor não tem como eu ter trezes turmas e conhecer a individualidade dos meus alunos, tenho 300 alunos (situação imposta para quem atua com artes na escola) e conhecer meus trezentos alunos e a educação ela tem que ser individual. Você tem que conhecer onde toca seu aluno, o que é mais sensível para ele o que não é, então, nisso, nessas duas grandes eu tenho vinte seis aulas, trezes turmas. Cada turma com trinta/quarenta alunos, então, muitos desses eu não consigo acessar por que eu não tenho essa e olhe que eu sou a professora que quando o aluno ta quietinho, eu vou lá perturbar ele. Perguntar ele: “Vamos lá! Qual foi?” e como é uma aula prática geralmente eles têm interesse em participar.

7. Como/Em que medida a sua prática pedagógica traz o tema da ancestralidade?

Ela traz o tema bem explicito assim mesmo desde construção da arvore genealógica de cada indivíduo deles olharem quem é meu pai, minha mãe, meus avos, minha bisavó. Eu nem sei tem gente que não conhece nem os

avos tem gente que para nos avos e não consegue, conhecer o bisavô, o tatarô, e isso é difícil até pra gente quando ancestrais a gente consegue saber o nome.

Eu paro nos meus bisavôs! Então assim, a ancestralidade é o tema que eu abordo com música, com vídeos, tem bastante conteúdo que atrela arte negra com a ancestralidade e trazendo também essa ancestralidade viva. Por que as vezes a gente trata a ancestralidade muito como algo que tá muito distante, sendo que a ancestralidade ela é viva aqui você vai ser um ancestral dos seus descendentes e é resultado dos ancestrais, então é resultado do ancestrais.

Então essa ancestralidade está incorporada em ti, no indivíduo e é essa relação de práticas, de conteúdos, de fazeres, e objetos que são ancestrais, que também são do cotidiano. Então é, aqui tem a pesca como eu trabalho com a questão do pescador e levo meus alunos para a beira do mar, para observar o mar, para ele observar os barcos. para ele resgatarem como é essa prática do pescar.

8. Você já levou outro grupo artístico-cultural ou convidado para o contexto escolar? Se sim, quem ou que grupo?

Sim, já levei os artistas: Carlos Tony, Zedi Bruzaca, WBs são grafiteiros. É virtualmente, Geviana, uma indígena, Sunsarra que não é do grupo afro-indígena, mas é outra artista de Natal, eu tinha um programa. Outro programa dentro da minha prática que é: “o artista vai na escola!” que é essa ideia dessa troca artística com outros artistas. Por que eu também me coloco nessa ideia como Professor Artista para mim antes de ser professor, eu sou uma artista isso está presente na minha aula e eu levava essa prática. Além de levar os artistas para a escola. Eu também tinha a prática de levar eles a contexto artístico. Então, eu levei eles a exposições, a diversas exposições, porque a escola é um a escola próxima só tem uma ponte que separa ela do centro histórico daqui de São Luis, onde se concentram os museus, galerias e praças. Então, eu sempre tive essas práticas com eles. É roda de Capoeira, também já levei... Complemento, grupos culturais? Dubois e tals! Não! Eles mesmo são destes lugares. No São João, eles dançam tudo: cacuria, tambor, eles se organizam, eles são

parte. Mas eu nunca levei, uma vez eu organizei para eles EMc só que acabou não dando reggae e deu ruim, mas eu sempre esse projeto do artista vai para a escola, projeto que eu acho valido, que eu valorizo.

9. Os estudantes percebem enfoque negrorreferenciado nas suas práticas pedagógicas, de que forma expressam isso? + (De que modo você positiva a negritude com os estudantes, como isso é feito?)

Por que assim, tem já esse olhar do diferente, já lhe trata como diferente já por ter essa relação mais próxima e de ter outra prática pedagógica os alunos já reconhecem que é diferente, não se eles teorizaram ou verbalizaram que é afrorreferenciado, algo assim, mas que eles veem sim, é com certeza! que eles sabem que eu trabalho com essa abordagem por que são temas até se você pegar meu diário de classe você vai ver que tem muito tema relacionado a África além das minhas aulas artísticas, das aulas de geografia mesmo , de trabalhar continente africano, de trabalhar a perspectiva brasil , Antes de brasil, dos povos originários, território indígena ,antes de ser território brasileiro. Eu acho que isso positiva para eles, agora se eles verbalizam assim, assim não sei te dizer não.

Como isso é feito? É feito de diversas formas, desde dinâmicas de olhar para o espelho esse reconhecer como bonito e como belo de trazer música, artistas negros, indígenas, de trazer a cultura africana, continente diáspora e indígena muito presente nas aulas isso é feito assim sempre eu tento trabalhar músicas e esse referencial, buscando referências negras porque as outras eles já têm de muitos lados. Então, eu busco isso bem direcionado nesses projetos que eu trabalho.

10. Descreva três experiências ou ações pedagógicas que você realizou, que considera mais relevantes como prática antirracista na escola.

Pronto! Umas das principais que eu gosto muito revisar é mandala de adinkras que é esse reconhecimento por que tem essa ideia atrasada de que África não tinha escrita e que a África é atrasada. Essas mentiras todas. Então, eu apresento os Adinkras como essa forma de escrita de armazenamento de conhecimentos, que cada um aprende a reconhecer ou conhece pelo menos o símbolo que eles se identificam que ele.

Com isso, para além e a partir da escolha desse símbolo, desse Adinkra, ele vai colocar no muro através do Stencil, formando uma mandala, como o símbolo dos outros alunos. Essa é uma que eu chamo mandala de Adinkras, é uma prática pedagógica que eu gosto muito, porque ela é demorada no sentido que leva de um mês, a um mês para executar e que torna o resultado bem positivo.

O outro, é a de máscaras africanas que a partir de um material didático de uma exposição de máscaras africanas que houve aqui no maranhão que resultou num material e eu trabalho com eles e eles executam a máscara, a máscara como um projeto multimídia como um processo de elo, de que você se esconde, mas você também se revela de outra forma se reconhecendo nessa outra cultura.

A outra é esse projeto chamado pérola negras que é a impressão de fotos gigante nos alunos mesmo no muro da escola e isso dá um conhecimento muito massa, que eles adoram, que eles se veem.

E outra prática que eu uso muito é o cinema negro e música, então eu trabalho muito com raps racionais, com sabiência que mostra que fala disso, essas são práticas pedagogias que eu utilizo. Eu não estou conseguindo lembrar agora, mas estou achando que eu estou esquecendo algum importante.

Arvore dos saberes e valores africanos, essa é uma das outras práticas daquele material da cor da cultura que traz esses valores que daí traz já essa perspectiva da cosmovisão africana desses valores e trabalha com eles nisso e pra além de colocar os valores é também colocar os sonhos que atrela uma coisa à outra.

Complemento... e os alunos rapaz, eu gosto muito, como é uma aula diferente e prática não é uma coisa, que eu fico falando e eles ouvindo assim, uma coisa que eu estou falando e fazendo e eles tão fazendo e falando pensando sobre o que está fazendo e pensando sobre si e fazendo. Eu vejo que tem bastante aderência inclusive, eu tenho alunos que só vão na escola durante minhas aulas pulam o muro para entrar e quando acaba pulam o muro pra sair, então, eu vejo que é uma coisa satisfatória para eles.

Lembrei de outra prática pedagógica que eu fiz é legal que é o auto retrato a partir de uma fotografia e de uma pintura de camadas que eles fazem em disco e ai eles levam depois que o disco fica pronto , eles levam pra casa e assim também eles se veem, se reconhecer, se enxergar por que toda prática artística que eu desenvolvo tem uma discussão por trás, reflexiva do ser, de se reconhecer por que as potencialidades sempre querendo nos colocar como uma massa social, uma massa de contexto, deteriorando a individualidade que é potente, sempre as coisas boas são externas. Deus como algo distante, acima. Desconhecendo o Deus que habita em nós... Então, eu acho que trabalhando ancestralidade, dos sonhos, dos desejos, do se reconhecer do sentir como algo importante.

## APÊNDICE D: ENTREVISTA LORENA OLIVEIRA

1. Descreva sucintamente as suas práticas pedagógicas. (Artes? Dança? Teatro? Professor/a efetivo/a? Há quanto tempo? Há quanto tempo está nessa escola?)

Lorena Oliveira, sou artista da dança, estou na rede municipal do ensino em Salvador na escola Histarte em Brotas, estou nessa escola há mais ou menos quatro, cinco anos, já passei por outras escolas, sou professora de dança nos anos iniciais quarto e quinto anos e para os maiores, os meninos, do sexto ao oitavo sou professora de cultura baiana e religião por que lá nos temos optativas. É uma escola grande com 480 alunos, nós temos atualmente, três professoras de artes, quatro contando comigo, três de dança e uma de teatro. E eu trabalho com dança nessas turmas iniciais. E eu trabalho numa perspectiva de uma educação antirracista levando tentando pôr em prática a 11645/08 que institui o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos. Que é uma lei com o ganho bastante interessante, muito importante, porém não é aplicada a Lei como deveria, na prática não funciona de maneira muito efetiva, e como professora de dança, como arte educadora, como artista da dança, eu me sinto a obrigação de está trazendo, abordando essa temática de maneira efetiva com as crianças.

2. Você considera que a sua prática pedagógica ajuda a implementar a Lei 10.639/03? Explique?

Sim, com certeza, a minha prática ajuda bastante por que a gente não pode pensar em tratar como grande parte das escolas, a negritude, as questões étnico-raciais, apenas no mês de novembro que é o mês da consciência negra que é quando a maioria das escolas se lembram de falar negritude, não só em abril tratar, falar dos povos originários, dos indígenas porque é atribuído que é o abril indígena, então a gente tem que falar sobre tudo isso ao longo do ano porque a gente é indígena, a gente é negros/negras o ano todo. Então, a gente vive isso, é a nossa cultura, é a nossa raiz, é a nossa ancestralidade. 90% ou mais das crianças da escola pública, são crianças negras que sofrem racismo,

são crianças que passam por situações constrangedoras dentro e fora da escola e suas comunidades, e as vezes até em casa e a escola enquanto instituição de ensino local de produção de conhecimento a gente tem a obrigação de está trazendo essas questões com elas. Na minha prática assim, eu procuro e maneira efetiva, através de dança, através de representatividade negra, trazendo para a sala de aula, através de jogos afro educativos trazer esse conteúdo que é tão importante para crianças negras e não negras também.

3. Como você percebe o racismo na escola? Você acha que o seu trabalho com artes tem ajudado a modificar essa situação?

Olha, o racismo na escola é muito interessante por que a gente vê muito a questão em geral, dentre outras, da tonalidade da pele, e na minha experiência em sala de aula, o racismo se dá primeiramente pelo cabelo, pelo cabelo crespo, entre crianças (sei bem disso) é muito forte isso, sabendo que você tem a pele negra, mas coleguinha quer brincar com você por que você tem o cabelo ondulado, é encaracolado, se seu cabelo é crespo você pode ter o tom de pele negro, por que são diversos a tonalidade negra de pele, as paletas de cores negras, mas o racismo é específico entre as crianças, principalmente entre as meninas, entre os meninos também, eu digo entre as meninas por que as meninas costumam ter os cabelos grandes, os meninos acostumam a cultura família já é raspar a cabeça, já tem aquele cabelo baixinho, e é muito visível essa questão do racismo, pela textura dos cabelos crespos na escola, é muito incrível como o racismo se dá, a exclusão se dá, de não querer brincar, de não querer interagir, de achar feio, de ridicularizar, e aí a gente como professora tem que desconstruir, totalmente, essa visão estereotipada negativa, quanto ao cabelo crespo quanto ao fenótipo mesmo, cor de pele, formato de boca de nariz, essas coisas.

E nas minhas aulas eu discuto bastante isso, trago bastante imagens que falem sobre representatividade negra, conhecer diversas pessoas negras, ne?! as pessoas são diferentes, tem diferentes tipos de pessoas negras, tem pessoas negras gordas, pessoas negras magras, negro com a pele mais escura, outras com a pele mais clara, outro com cabelo crespo, outro com o cabelo mais ondulado, outro com cabelo mais liso, formato de boca, de nariz

trabalhar essas questões trazer para mostrar artistas negros, médicos negros, professores, pessoas bem sucedidas. Para que eles, elas, mostrar que sim, que eles e elas podem ter o que quiserem na vida, que eles não são fadados ao fracasso, serem subalternos a ninguém, complemento: (sim, bastante!!) percebo já pelo discurso das próprias crianças.

4 Sua proposta pedagógica tem abordagem antirracista? como ela é vista pelos outros profissionais da escola? 10'39"

Olha , eu acho que ela é bem vista mas assim, já, já teve professores, professoras lá na escola que seguravam essa peteca mais junto comigo, hoje eu não vejo eu vejo as pessoas elogiando o trabalho, concordando mais não vejo na prática nenhuma ação efetiva por parte deles em suas disciplinas e nem das pedagogas também que costumam também chegar até mais junto nesse sentido né?! das práticas antirracistas mas, do que os professores de área, por que lá nós temos ensino fundamental, anos iniciais, anos finais e EJA. Iai... você sabe quando chega nos anos finais e EJA, os professores entram com essa disciplina e não articula muito com as questões étnico-raciais como pessoas de história geografia, artes né... que a gente a vê mais trabalhando essas questões todo mundo tem que falar. Para a gente tá numa questão antirracista de verdade, eu acho que toda a escola deve se organizar deve ser um conjunto, eu percebo também uma prática antirracista muito forte da minha coordenadora, ela é uma mulher atuante, uma negra sempre tá trazendo essa temática para a gente trabalhar ao longo do ano, mas eu não vejo muita firmeza, em relação, aos meus colegas e as minhas colegas na temática antirracista. Elogiam as minhas práticas minhas atividades e tudo mais, mas não vejo esse engajamento por parte deles, da maioria.

5. De que maneira identifica a afirmação da negritude nos estudantes?? Você acha possível construir uma representatividade negra positivada na escola?

Eu acho que a gente já teve uma evolução bem grande, sabe Arilma! Porque hoje eles se auto intitulam negros, eles afirmam, não tem medo de dizer e a grande maioria, hoje mesmo eles, porque eu ainda tenho alunos assim, eu dei aula hoje de manhã e aí eles: “professora...” eu explicando sobre cultura de

massa, cultura popular e aí entrou na questão do racismo. ele falou de uma dança no Tiktok que tinha alguma coisinha assim, que vem no amarelo, no amarelo e quando chega no negro, não come, vomita! E falou que era racismo! aí quando eles foram se referir ao boneco, ele falou: é um pouco escuro, aí eu falei: escuro não! a gente ainda tem alguma coisas para desconstruir com algumas crianças, relacionada a sua autoestima, a sua negritude, mas a sua grande maioria já se diz: eu sou negra! Já, já se apresenta fisicamente com seus cabelos crespos sem alisar, com tranças, com orgulho do seu cabelo, da sua pele, sabe?! na aparência estética, a gente percebe afirmação da negritude, e a bandeira de combate ao racismo ao no discurso deles, eu já percebo isso. Ainda tem muito o que desconstruir, mas já tem uma evolução bem legal, de crianças e adolescentes.

Sobre a representatividade negra positivada na escola: Através das ações no meu trabalho, eu trago diversas ações, inclusive, na defesa do mestrado, eu trouxe também os jogos educativos. Por que eu criei o combo de jogos educativos, um jogo de dominó e um jogo da memória para trabalhar essa questão da representatividade negra com ele, foi um sucesso assim, gigante para se perceber negro e para perceber, a beleza negra e para perceber o sucesso da pessoa negra, ne?! E para levantar a auto-estima e na minha prática apresentações com coreografias com temáticas negras, com temáticas do cabelo crespo, como eu já fiz. Então, trazendo para eles imagens positivadas. Da nossa cultura, do nosso vestuário e tudo mais, a gente discutindo essas questões. Por que que o cabelo é assim, a gente diz que é feio?! o que é feio? o que é bonito? Quem foi que disse, trazendo a ancestralidade da cultura negra, eu enquanto professora negra dando aulas para ele com meu cabelo crespo, mostrando que sim, uma pessoa negra pode ser uma bailarina de balé clássico, porque ainda tem muito essa coisa do bale ser ligado as pessoas brancas. E não se verem no balé clássico, então assim, eu desconstruo bastante todas essas questões racistas imposta a negritude, na minha prática, no meu fazer diário com eles.

6. Como sua prática pedagógica (antirracista) ajuda a valorizar outros modos de pensar e existir dentro da escola?

Eu acho que na reflexão sabe Arilma, no dia, a dia...Porque são tantas as práticas, desenvolvidas. Como é que posso dizer, ouvindo também o que eles trazem como bagagem, que é um bagagem grande ,o que é que eles trazem que é do âmbito familiar, o que eles trazem da sua comunidade , o que é que te representa na sua comunidade, como é que você ver essa relação na sua comunidade, como é tratado se sofre racismo na sua comunidade, se sofre bullying, como é se a polícia chega, vai logo pra cima de quem, então, são coisas que eles trazem , são muitas coisas não é?! cada um é um universo e eu tento dialogar com isso e trazer também, a partir da arte, a partir da dança e acredito que dali traz diversas reflexões e mudanças nas posturas enquanto sujeitos, enquanto negras e pessoas não negras que estão ali na convivência, construindo sua mentalidade ali, a partir da reflexão que se tem dentro da escola e a dialogando com outros pontos de vista, e praticando mesmo nesse desenvolvimento dessa prática antirracista , por que ninguém nasce racista , se aprende a ser. Então eu acho que auxilia muito assim, nas reflexões como um todo, eles vivem lá , fazem essa prática comigo ,levo essas questões para eles, eles trazem as deles, a gente discute , eu acho que isso vai reverberando na vida e de cada um.

7. Em que medida a sua prática pedagógica traz o tema da ancestralidade?

O tema da ancestralidade? Eu acho que traz o tempo todo Arilma porque a gente, como que eu posso explicar...eu trabalho a negritude o ano inteiro, cada hora eu estou pensando uma coisa, as ações são diferentes. Uma hora, eu estou trabalhando com jogos. Outra hora, estou trabalhando com coreografias, outra hora, eu tô trabalhando com imagens positivadas, outra hora eu estou trabalhando com literatura negra infanto juvenil, então eu acho que certo modo o tempo todo a agente ta trabalhando a nossa ancestralidade. A ancestralidade afro-brasileira nas nossas práticas em sala de aula... não sei se respondi. Eu acho que traz o tempo todo Arilma porque a gente, como e que eu posso explicar, eu trabalho a negritude o ano todo.

8. Você já levou outro grupo artístico-cultural ou convidado para o contexto escolar? Se sim, quem ou que grupo?

Já! mas não para essa escola, já levei em outra...Eu entrei em contato, alguns contatos sugeridos pelos colegas, pela coordenadora, trouxe uma cantora mesmo, que foi para o DVOICE, a Vanessa é uma cantora negra para os meninos do EJA e Tal. Levei o balé jovem de Salvador de Mathias Santiago para uma outra escola para estar se apresentando lá. Já articulei junto com outras colegas, uma pequena parte da Didá para fazer apresentação. Nesta específico que estou não levei ninguém, levei via contato, mas não foi meu, pedi o contato a essas pessoas e levei a cantora do Dvoice para lá. A recepção foi maravilhosa nas três escolas, a escola da Vasco da Gama, eu e professora Marines, a gente levou a Didá para celebrar um evento que a gente estava fazendo lá, foi ótimo! As crianças adoraram, dançaram, curtiram, se identificaram, aquele colorido, e os tambores e tudo mais, as mulheres tocando...isso já é uma outra questão... foi uma outra questão, mulher também toca professora! Eu respondi: Mulher faz o que ela quer, as meninas também podem tocar foi muito bem recebida a Dida. O Balé jovem de Mathias foi numa outra escola foi uma maravilha também, por que lá também na escola do Santo Antônio, lá eu tinha um grupo de dança fortíssimo, eu tinha meninas assim, que queriam dançar mesmo, profissionalmente, então, eu dei um jeito. Eu chamei Matias, a gente botou linóleo foi uma coisa maravilhosa ficaram assim super inspiradas, eu dei o telefone da FUNCEB, para elas se inscreverem em janeiro e tals, tentarem o curso preparatório se quiserem... E levei outra cantora, eu esqueci o nome dela, uma cantora negra que participou do DVOICE, que é baiana. E ai ela foi e cantor e falou da experiência dela como mulher negra, da estética para os meninos do EJA e eles ficaram meio assim deslumbrados, já todos de turbantes, todos já são maiores... Já tem mais propriedade ainda da sua negritude, foram todos bem recebidos, bem vistos, aceitos.

9. Os estudantes percebem enfoque negrorreferenciado nas suas práticas pedagógicas, de que forma expressam isso? + (De que modo você positiva a negritude com os estudantes, como isso é feito?) 20'22"

Se eles percebem?! Eu acredito que sim, eu acredito que eles percebem, por que como eu trabalho isso o ano todo para além da questão da negritude, eu trago também, as questões dos povos indígenas, bastante invisibilizadas no currículo. Eles percebem... Eu estou sempre falando sobre, eu estou sempre dando exemplos, eu estou sempre linkando alguma coisa que aconteceu alguma atividade, feita na escola, algum evento de alguma coisa que aconteceu, algum tema que aconteceu no momento, eu sempre faço esse link com a negritude, estou sempre falando de racismo, do combate ao racismo, do empoderamento, especialmente com relação ao cabelo, muitas meninas antigamente, escovavam, não você não pode escovar?! você pode fazer o que quiser com seu cabelo, mais você saber que seu cabelo é bonito, que seu cabelo crespo é bonito, você ter essa auto-estima elevada, está bem com sua negritude se reconhecer enquanto pessoas negra, se aceitar, isso é maravilhoso! tô sempre dando um jeitinho de qualquer que seja a proposta de ação daquele dia de tá trazendo essa questão da negritude ai e sim eles percebem na prática.

(De que modo você positiva a negritude com os estudantes, como isso é feito?)

Eu acho que trazendo todo esse referencial e negro para a prática esse referencial negro, autocentrado, autorreferenciado, todo esse conteúdo, falando sobre negritude sempre de maneira positiva, sempre com enfoque positivo, sempre positivada. É bom, é bonito, é belo. Vocês podem, vocês não piores do que ninguém, vocês conseguem, sempre pegando pelo lado da autoestima dessas crianças, desses adolescentes, sempre cortando qualquer brincadeira racista, religiosa. Eu sou professora de religião, eu já vou em cima das religiões de matriz africana e falo sobre intolerância religiosa que não pode ocorrer, que não existe religião do bem e religião do mal, a minha é boa, a sua é ruim, a minha é de deus, a sua é do diabo. Isso tudo, esse desrespeito, essa intolerância com as matrizes de religião africana são por conta do racismo, porque tudo que é relacionado ao negro, é ligado ao ruim ao feio, ne! ao que não tem sucesso e não é assim. A gente tem que desconstruir essa visão, nós podemos! nós somos! nós construímos esse país, os nossos

ancestrais construíram esse país a base de suor e sangue, a nossa cultura é importantíssima é riquíssima, é bonita, então, acho que é por aí.

No momento, a gente tá voltando agora, com o ensino híbrido, a gente ficou remoto esse tempo todo da pandemia mais, eu já dei um jeito de voltar a essa prática de dança não está tão rico quanto antes, no sentido espacial mesmo e de contato, por que a gente ainda não pode, então eu vou falar um pouco da minha prática antes da pandemia e minha prática nesse momento agora, da pandemia. Eu tinha uma sala de dança com tatames, porque a gente juntava o quebra cabeça no chão de tatame para eles fazerem a prática, e lá gente fazia nosso aquecimento corporal, depois do nosso aquecimento corporal, a gente entrava em algumas técnicas de corpo e postura e alinhamento de coluna, em rotação externa, rotação interna, esforço, queda e recuperação e depois disso eu trabalhava com eles a improvisação livre. Não uma improvisação dirigida, livre. Além disso, eu trazia sempre textos DATASHOW que na sala de dança, tem um DATASHOW grande e trazia literatura negra infanto juvenil para a gente assistir, para a gente ver as imagens, para a gente discutir, para tá entrando nessas questões étnicas raciais que eu sempre trabalhei com ele. Ai quando tem coreografia, a gente entrava com coreografia com o tema do cabelo crespo ou com outros temas relacionados a negritude, né. Baixo músicas estou sempre falando de racismo sempre nessa desconstrução do racismo, a minha é essa aí e na prática da dança, logicamente.

Ai a gente teve essa pandemia, ainda estamos vivendo e o ensino ficou totalmente remoto, só com atividades xerografadas e na tv e voltamos agora, divididas as turmas no híbrido que já tá pra voltar 100% presencial e como eu não tenho mais o espaço da sala de dança porque tá muito acabado, mofado, teto caindo precisando... Enfim, sem condições a sala, eu dou a aula num espaço livre, aberto. Eu até preferi, por conta da covid.

Então, eu tenho sete, oito naquele dia por que tá dividido assim, numa sala de 20, tá dividido 7, 7,7. Então, a gente coloca esses tatames, nessa área aberta, livre que a gente tem lá, e a gente faz essa prática aquecimento corporal, mais livre, é uma improvisação mais individual a gente não tem contato, como a gente fazia antes, uma criança pegando na outra fazendo espelho, como eu

gostava de fazer espelho, trabalhava muito com espelho, movimento espelhado em dupla. Não tá mais podendo fazer, tá sem, bem...mais enxuta a aula não tem muita coisa pra poder está explorando, porque tá tudo muito individual, uma aula coletiva, mas cada um em seu tatame, sem interação uma criança uma com a outra. Então, a gente faz um trabalho de aquecimento corporal, de percepção com o corpo, um pouco de brincadeira, de dinâmica de pular de um tatame para o outro, sem ninguém se encontrar por causa da pandemia, né, nesse sentido, tá assim. E algumas aulas, e antes dessas aulas práticas, é 100 minutos de aulas, então, também, dou uma corrigida nos cadernos de atividades que eles entregam para a prefeitura toda semana que geralmente , trabalha com artes visuais e entro nessa onda do que tá sendo aplicado, dou uma corrigida, aí a gente desce para a área aberta para a nossa prática. Então, por enquanto, eu estou assim, tenho uns vídeos para apresentar para eles: que tipos de dançam que vocês se lembram, que vocês conhecem, que tipo de dança vocês gostariam de aprender. E aí já veio essa febre que são as danças do TIKTOK, aí eu já vou baixar essas dancinhas para botar no data show na sala de aula para agente tá trabalhando isso aí também, tá um pouco mais difícil por conta desse momento, mas a gente tá indo.

10. Descreva três experiências ou ações pedagógicas que você realizou, que considera mais relevantes como prática antirracista na escola. Bom, Três? Olha uma delas, foi muito interessante mesmo foi a criação do Erê Eko, (brinquedo infantil) que foi o combo de jogos afro educativos, é um jogo da memória chamado Ere Iranti e erê dominò, é um jogo de dominó, que eu batizei livremente pesquisando em Yorubá que foi muito importante para que eles conhecessem essas personalidade negras brasileiras e estrangeiras, pesquisassem um pouco sobre isso, conhecessem valorizassem a grande maioria das crianças negras e a grande minoria das crianças não negras que também tem que valorizar a cultura negra, por que tem que valorizar todas as culturas, não sobrepor nenhuma a outra. Então, o, esse combo de jogos para mim foi uma ação pedagógica muito importante para trabalhar essa questão.

A outra foi a coreografia cabeleira também que eu fiz na escola com a turma do quinto ano, foi muito forte, muito forte por que as meninas todas com seus

cabelos com seus cabelos crespos, encaracolados, é a gente teve muita discussão, muita discussão, a gente baixou aquela música: (quem disse que cabelo não sente”) cabelo, cabeleira, cabeluda, descabelada, na voz não de Gal Costa mais na voz da Negra Li e de Paula Lima. cantada também por mulheres negras e essa discussão foi essencial, foi fundamental só tinha um menino na coreografia tinham dois, senão me engano, mas um saiu. Mas esse menino ele é negro, tinha a pele bem escura. Ai ele dizia: “não pró, eu sou negro mais meu cabelo não é crespo n meu cabelo já é mais ondulado” eu disse: não tem isso não, cabelo crespo é cabelo crespo, agora me diga uma coisa e se seu cabelo não for crespo como o meu , isso é algum problema em algum problema nisso? “não!” Então, por que está trazendo isso qual o problema do seu cabelo crespo não ser igual ao meu...do meu ser mais crespo, o seu ser menos crespo, o da colega ser mais ondulado, e da outra ser... Tem algum problema os cabelos? “não!”. Então, foram discussões assim do cabelo, muito forte, muito interessante e nessa turma de quinto ano, que as meninas iam muito escovadas pararam de dar escova, pararam mesmo, então, ou era cabelo de trança ou era cabelo black, cada uma com sua aceitação consigo própria e com sua estética negra. Falei da coreografia, dos jogos... uma terceira para mim foi...O calendário afrocentrado que eu fiz com a turma do segundo, se eu não me engano, quando eu fui professora do segundo ano, porque eu fiz assim: Gente eu vou fazer um calendário com vocês, eu vou tirar fotos de vocês, vou fazer um calendário só que é um calendário afrocentrado... “ Ah pró! como é um calendário afro centrado?!” eu digo: um calendário afrocentrado é um calendário que vai trazer a imagem de pessoas negras que vocês curtem , que vocês gostem, será que vocês se inspiram em algum?! Então, eu trouxe um vídeo para a gente assistir, isso também depois da gente assistir ao cabelo de lelê, já vinha trazendo para essa turma, eu trouxe essas personalidades. E cada um escolheu sua personalidade, a eu fiz o calendário com a imagem da criança e da personalidade que eles tinham admiração, se vinha de alguma maneira representados, ai tinha imagem de artista, de jogador de futebol. Então, foi uma ação de representatividade muito legal com as crianças.

**APÊNDICE E: ENTREVISTA TAISA FERREIRA**

Pedagoga, artista e doutoranda em pedagogia

Títulos: Fios da docência: narrativas e experiências Afrocentrada na rede municipal de Salvador.

Escola Governador Roberto Santos. Cabula- Salvador.

1. Descreva sucintamente as suas práticas pedagógicas. (Artes? Dança? Teatro? Professor/a efetivo/a? Há quanto tempo? Há quanto tempo está nessa escola?)

Sou Taisa Ferreira sou daqui de Salvador tenho um filho de cinco anos e um pai companheiro, sou filha mais velha, neta mais velha de parte materna, são muitos netos e bom fui criada numa família com muitas mulheres e aí essa presença da mulher preta é muito forte na minha trajetória. Eu sou professora da rede municipal de Salvador há seis anos graduei em pedagogia em 2008 e na trajetória da graduação sempre fui numa dinâmica de experimentar a universidade em todas as dimensões, então, vive todo esse tripé que dizem que é a função da universidade e aí só no penúltimo semestre fui que trabalhar e estagiar, eu estudei em feira na UFES, então lá em feira tinha uma cultura que desde o primeiro semestre você já podia ser estagiaria do município, mas eu tinha muita resistência em relação a isso por que eu não tinha feito magistério, então, eu não me sentia assim preparada para assumir uma responsabilidade de um sala de aula sem ter passado pelos conteúdos mínimos e aí em 2007, foi minha primeira turma, já no sétimo semestre atuei como regente, numa escola, do mesmo bairro que eu morava, pequena mais que foi construída a partir da própria movimentação da comunidade era gerida por pessoas que moravam na comunidade, com todos esses problemas que a gente sabe que vão ter nas escolas municipais é principalmente em bairros periféricos mais que tinha uma forte presença da comunidade que esse era uma diferença e aí nessa primeira turma foi com crianças , que hoje a gente chamaria de primeiro ano, mas na época a gente ainda chama de segunda série.

De lá, pra cá, eu passei por muito caminhos trabalhei na coordenação em secretaria da educação com a parte de formação de professores construindo documentos curriculares, de formação docente e aí trabalhei em projetos

sociais com coordenação pedagógica lá em feira de santana também com famílias que estavam com processo de deslocamento o governo do estado desapropriou as casas eles iam ser colocados em um outro local, ai a gente trabalhava uma parte mais social, então ai a gente colocava cursos de formação, de mobilização comunitária eu era responsável por essa parte pedagógica e depois disso, trabalhei também no IFBA fui professora substituta como professora com disciplinas pedagógica do curso de licenciatura.

A prefeitura me chamou e eu comecei a trabalhar e de lá pra cá, venho construindo essa perspectiva de trabalho que eu costumo chamar de afro afetiva é por que tem a centralidade do olhar para o afeto o que a gente percebe muito apesar de vários avanços, a gente ainda percebe muito as crianças pretas colocadas para fora da sala, as crianças pretas sendo taxadas com rótulos então quando. Então, quando eu me vi é nessa realidade de escola, que era parecida com a realidade da escola lá de 2007, as crianças sendo taxadas eu, eu tinha noção de que eu queria ter uma prática diferente. Então, eu procuro ter uma prática muito voltada no afeto, na escuta de conhecer as famílias dessas crianças, conhecer a realidade que as crianças vivenciam, de entender um pouco, tanto que minha atividade de todos os anos é uma roda de entrevistas, então as crianças me entrevistam falando sobre mim e eu entrevisto elas também para saber delas , onde elas moram, para ter um perfil assim, do olhar delas de quem elas são eu venho construindo essa caminhada muito ancorada nesse afeto principalmente para as crianças pretas que normalmente na escola que eu trabalhei, sempre foram as crianças que foram as crianças de corredor ( aquelas turmas consideradas difícil d/e turno vespertino) assim são rotuladas e associado a isso também eu tenho construído uma prática que é muito focada nessa questão do fortalecimento do conhecimento de si, da realidade, do conhecimento das raízes históricas e muito motivado também por esse olhar de como eu percebia as crianças na sala. Então na minha primeira turma em 2015 a gente, as crianças elas utilizavam fortemente a característica física.

A cor da pele, tipo de cabelo, os traços físicos para usar isso como ofensa, então foi algo que me chamou muito atenção, por que eram crianças pequenas e que tinha isso muito forte nelas e ai comecei um trabalho já nessa primeira turma muito em cima disso de desconstruir essas coisa que estavam nas

crianças e aí de lá pra cá, eu venho fortalecer, procurar aprender um pouco mais para poder fortalecer uma prática que possa fazer com que as crianças não isso mais como hábito.

A prática com afeto e a prática centrada dentro de uma perspectiva da afrocentricidade são dois elementos assim e uma prática muito voltada com a família. A família conhece todo meu planejamento porque a família acompanha esse passo a passo. A Thaisa são todas as famílias que aderem não por que a gente sabe que a realidade é muito complexa até para as famílias estarem nas escolas, estão em trabalhos informais, então, não está na escola por que se for para a escola sempre você está perdendo de ganhar aquele dinheiro. Mas, tem sido algo que eu percebo que tem funcionado tem dado respostas.

2. Você considera que a sua prática pedagógica ajuda a implementar a Lei 10.639/03? Explique?

Eu considero por que eu construo um planejamento anual que ele é todo articulado com as questões relacionadas aos aspectos étnicos então assim, ao longo de todo ano, todo conteúdo, se eu vou trabalhar com matemática eu vou trabalhar com sistema de numeração, mas eu vou partir de uma contextualização histórica sobre esse sistema de numeração, então, eu vou falar da matemática dentro do contexto do Brasil. Assim, dos povos indígenas, da matemática presente na organização social dos povos africanos, na matemática do cotidiano. Então, eu vou procurando organizar o meu trabalho todo em cima que propositada enquanto conteúdo e que atende o que é proposto pela Lei.

Trabalhamos todo ano, não só nas datas comemorativas, tanto que, para os meus estudantes essas datas comemorativas essas datas que estão dentro do nosso currículo porque elas começam em fevereiro e vão até dezembro com conteúdo articulados com a questão étnica racial.

E aí, eu gosto de desenvolver projetos. Então, a cada semestre a gente vai trabalhando com sequências didáticas, com pesquisas, com exposições a gente assiste a vídeo, literatura, eu uso muito a literatura para que isso faça parte do cotidiano, não seja uma coisa assim, pontual então, geralmente também atividades envolvendo as famílias, explicando as famílias o porquê das

atividades e tem sido assim. Nessa organização para o ano articulando nos conteúdos buscando dá consistência para um trabalho contínuo.

### **3. Como você percebe o racismo na escola? Você acha que o seu trabalho com artes tem ajudado a modificar essa situação?**

Olha, eu percebo o racismo na escola de diversas formas: nas paredes da escola, nas falas dos professores, no material didático, na forma que escolhe o material didático... é na forma como a secretaria conduz as coisas em relação a temática étnico-racial, nas práticas dos professores de colocar os professores no corredor (retirar da sala de aula) e quem são as crianças que estão no corredor são as crianças negras. Então, assim para mim é muito perceptível que o racismo ele está na escola eu vou pegar a minha experiência até 2019, por que 2020 eu mudei de escola, mas fiquei só um mês por que depois veio a pandemia, então, essa escola eu não posso falar do racismo lá, pelo pouco tempo que eu estou nela, mas pude ver que tem algumas ações como por exemplo o dia da mulher latina americana. Mas a escola que eu trabalhei, anteriormente, em 2019, isso era muito presente nessa primeira escola que entrei, assim que eu cheguei à mãe veio me procurar por que o filho estava sofrendo racismo religioso na escola, um racismo religioso praticado dos alunos a direção. A diretora era evangélica e o menino tinha acabado de se iniciar no candomblé, então, ele estava usando os elementos que religião solicita para que ele seja protegido, dentro do processo dele, e ele sofria o tempo todo, no lanche com os colegas, na sala de aula com os colegas, na sala da coordenadora que quando ele reagia estava errado ele tinha que ficar calado, na fala da diretora na equipe não fazer nada pra impedir que as outras crianças cometessem racismo com ele. Então, essas foi umas das situações porque existiram várias. As crianças rotuladas que sofria abuso sexual e era uma criança preta a coordenado chegar para mim e falar “que não sabia por que aquela criança sofria abuso sexual por que “ela nem é não era nem bonita”. Então, você já vez a gravidade dessas narrativas que estão nessas pessoas, numa coordenadora branca, moradora da Pituba que trabalha na escola para ocupar o tempo. Então, assim a gente vai perceber esse racismo manifesto dessas diversas formas, associados aos marcadores de que a criança preta, as vezes não é vista nem como crianças nesse espaço escola.

O meu trabalho, eu não posso dizer que ele atingiu a escola toda, por que algumas pessoas não se propõem a discutir sobre isso, quando eu proponho alguns tensionamentos, por exemplo, não pintar as crianças, fingindo com as fantasias de indígenas, não colocar aqueles Cocar, aquelas coisas, não colocar uma máscara de EVA para dizer que a criança é preta, sendo que a criança já tem a pele preta. Todos esses questionamentos que eu levava a escola para poder tentar fazer com que os outros professores refletissem, as pessoas viam ne, como elas costumam chamar como “mimimi” elas não aceitavam que era preciso discutir, falava-se muito...: “não é importante trabalhar” a escola por exemplo tinha todo novembro, trabalhava com as questões étnico-raciais, a escola colocava como algo de orgulho, mas no dia a dia a escola tinha, as pessoas da escola, várias práticas racistas. O que posso dizer é que meu trabalho alcançou as crianças e as famílias com quem eu trabalhava, a minha estratégia para tentar alcançar outras crianças da escola era sempre atividades com convite para as outras turmas, então eu fazia rodas literárias para que convidasse as outras turmas para ir para minha sala para que a gente pudesse fazer leituras de livros contendo a questão étnico-racial é eu fazia as exposições tudo que se produzia na sala a gente colocava nas paredes externas da escola, da sala para que outras crianças pudesse ver e dali uma ia conversar comigo, procurar saber: “oh pró, isso aqui” as vezes, até eu registrava, eu estava na sala dos professores e eu estava vendo se alguma criança estava vendo o meu mural, então aquilo ali de alguma forma chegava em algumas crianças, quando ela passava as vezes, eu peguei turma que era de outra professora e passou para mim e aí eu percebi também que ela já trazia alguma informação por que já trazia alguma no mural é, as vezes fazia também alguma ações com um professora especificamente que topava fazer alguns projetos juntas, trabalhando, dando ênfase nessas temáticas, mas a escola como um todo não alcançava por que as pessoas não estavam muito dispostas a fazer esse tipo de discussão, então por exemplo, esse foi um dos motivos de sair dessa escola aqui da região de Brotas e ir para a escola do Cabula, por que essa escola do Cabula já tinha, há tem uma gestão que é mais aberta, tem uma equipe que tem um processo de consciência política mas consolidado e aí eu me sentia aqui dando murro em ponta de faca. Eu senti muito pelas crianças porque com minha saída provavelmente não teria

professora para poder estar nesse movimento com as crianças, mas que assim, chega um momento que a gente opta pela nossa saúde mental, se a escola que eu estava não tinha essa disposição, eu optei por ir para um espaço eu pudesse contribuir mais. Então, eu acho que alcancei as crianças que passaram por mim e algumas crianças da escola.

4. De que maneira você identifica a afirmação da negritude nos estudantes??  
Você acha possível construir uma representatividade negra positivada na escola?

Pronto! Eu acho possível sim, eu acredito nisso na verdade, eu acredito que a escola sempre falar é um projeto de curto médio prazo, eu penso que a gente tem que ter um projeto a longo prazo algo que ultrapassa esse espaço da escola por que as crianças vão ter um tempo na escola, elas não vão ficar na escola a vida toda, elas vão sair da escola a gente tem que pensar ações para escola, mas a gente tem que pensar ações para a sociedade, mas o que me motiva para trabalhar dessa forma é justamente, acreditar que quando as crianças só tem a escola como possibilidade de acesso a esse conteúdo por que a família também não tem, nossas famílias foram destituídas de acesso a informações, inclusive nós também professores mas muita coisa a gente aprendeu no fluxo de ser professor.

Então, esse acreditar na escola como um espaço é o que me motiva. eu acredito que a escola pode ser esse espaço de contribuir, justamente porque tem muitos professores que entendem a importância de construir uma outra infância, uma outra juventude e a gente percebe essas questões nas crianças em muitos aspectos, desde os fenótipos delas ali até alguns elementos que elas trazem da família. Eu lembro de uma atividade que eu fiz um projeto que era com foco na saúde e eu optei por trabalhar a saúde a partir dos aspectos africanos então, a gente trabalhar o cuidado com a saúde como algo que perpassa e pelo afeto. (20/03) pelo sentido de infância e depois a gente trabalhou para saber dos conhecimentos tradicionais que estavam na família. E aí, na primeira aula que eu falei sobre isso que eu busquei saber das crianças o que que ela tá vendo de medicina tradicional? o que que ela conhecia de plantas medicinais? elas traziam, as crianças, elas traziam uma riqueza de conhecimento do avô que era benzedeiro, da avó que era parteira e das plantas, do chão, das folhas, de como de folhas que a avó usava para

banhos pra tratar diabete,, então assim quanto a gente vai puxando, alimentando a gente vai percebendo esses elementos da negritude que estão ali presentes que as vezes não ta sistematizado na mente da criança a gente não consegue fazer essa conexão de uma vez e desse conhecimento, mas ele está ali na brincadeiras e que vem e quando a gente e olha para essa brincadeira a gente olha que ta vinculado a nossa ancestralidade. Então, sempre emerge muito é aquela coisa se você rega se v dá condições floresce as crianças mesmo vai fazendo as conexões de perceber o quanto de africano nelas e nas famílias delas.

5. Sua proposta pedagógica tem abordagem antirracista? como ela é vista pelos outros profissionais da escola?

Não, minha abordagem não é antirracista ela é afrocêntrica. Eu parto da perspectiva da afrocentricidade é assim, os professores no geral... a abordagem afrocêntrica ela vai ter como ponto de partida, ela é ancorada na afrocentricidade um paradigma criado por Molefe Ketu Asante sistematizado, na verdade a partir de várias produções intelectuais de pessoas pretas ao longo da história para poder entender que todos os fenômenos que nos envolve enquanto pessoas pretas elas precisam ser analisados a partir da nossa ótica então é a centralidade de africano ela ta na base dessa teoria, é a gente pensar sobre nossas questões a partir do nosso olhar a partir de nossos teóricos. Então a gente vai entender sobre nossos processos, todos os processos que nos envolve a partir de nós mesmos, a partir dos nossos interesses, olhando para nossa comunidade, olhando para nossas famílias, o proposito maior não é focar no que foi feito a partir do racismo, a partir dos europeus, os árabes fizeram com nossos povos.

È a gente trazer a centralidade mesmo para as nossas experiências, então, é a gente deslocar, reorientar na verdade, as narrativas então a gente vai olhar...Então, o foco vai ser analisar todos os fenômenos a partir da nossa própria ótica das nossas próprias teorias, então, dentro da perspectiva educativa, olhando para esse currículo é a gente fazer um realimento mesmo dessas narrativas e dessas práticas. O fim maior não é combater o racismo, obviamente, quando a gente reorientar as narrativas, demonstra a verdadeira história que ta posta focando em qual o percurso matemático: “ah! matemática surgiu na Grécia”, não! A gente vai olhar e vai pegar toda essa história desde

Kemet, desde a matemática presente em vários povos tradicionais e dentre os povos indígenas a gente vai realinhar essas narrativas e mostrar que ela não está centrada na europa como a história oficial nos fez acreditar , a gente acaba fazendo enfrentamento ao racismo por que quando você conhece sua história, quando você conhece sobre sua potencialidade você percebe que a história não é bem como te contaram, você automaticamente, vai tá fazendo enfrentamento, você vai ta automaticamente, reagindo a todas as mentiras, a todas as violências mas é, a gente não se ocupa de ficar o tempo inteiro discutindo o racismo, então, eu vou pegar um literatura, eu não vou partir de uma literatura que fala da criança que odeia o cabelo e isso ,e aquilo... e aquela criança vai e passa por diversas coisas até amar o cabelo. Eu vou partir de uma leitura que pentear o cabelo crespo é algo que faz parte da rotina daquela família, então o ponto de partida vai ser diferente: eu não vou está partindo sempre do sofrimento do negativo para poder depois mostrar para aquelas crianças que algo pode ser bom, eu vou ta partindo sempre realidade daquela criança na sua família.

A história do racismo é uma história muito curta considerando os milhares de anos de história desse mundo, a humanidade surge no continente africano, então a ideia é mais ou menos essa. Os outros professores normalmente, assim tem uma reação muito positiva alguns pedem ajudam para poder fazer algo dentro da, próximo, então, assim: “Ah! não ser fazer, mas se você ajudar”. Mas, assim, geralmente, até 2019, era muito aquela coisa assim “Taisa é a pessoa na escola que pode fazer isso”. Então, assim as pessoas iam muito no acessório. Elas queriam que eu tivesse ali centralidade e elas iria ajudar a fazer algo, mas reconheciam assim como um trabalho positivo, um trabalho potente.

6. Como sua prática pedagógica (antirracista) ajuda a valorizar outros modos de pensar e existir dentro da escola?

Eu acho que a partir do próprio movimento assim de reorientar esse currículo, de reorientar essas narrativas de mostrar para as crianças e para as outras pessoas que estão na escola porque não só para crianças mesmo que como eu falei em algumas escolas as pessoas ainda não tenham práticas muito racistas mas mostra que existe uma outra narrativa, ai eu sempre ilustro, como isso alcança, com a uma aluna que em 2019 uma colega levou um livro que falava sobre hora eles tinha essa liberdade de levar os livros que eles tinham

em casa para a gente ler na sala nem sempre eram livros que tinham foco racial era o que as famílias compravam e ai esse aluno um livro sobre horário, sobre horas e perguntou se a gente podia ler na sala, eu sempre, todo dia fazia leituras. Podemos! eu comecei a ler e tal... terminei a leitura quando eu terminei de ler a menina levantou a mão, a Tiffany, ai falou: “a senhora leu ai esse livro que Luis é bem legal e, é bem interessante mas eu percebi uma coisa do fuso horário do brasil, ele falou de países de vários lugares mas não falou de nenhum do continente africano, ou seja, quando são 10h aqui que horas são lá?” (fala de países de todos o mundo menos africano) E ao eu falei pra elas olha você ta coberta de razão e aí a gente começou a conversar sobre isso, por que aconteceu isso, por que aquele livro não falava de continente africano e a gente debateu sobre racismo. Uma série de questões gerou de a gente fazer uma pesquisa. A gente fez uma pesquisa sobre fuso horário dos 54 países do continente africano foi uma pesquisa feita junto com as famílias, depois a gente debateu montando gráfico fizemos, desdobrou numa série de outras coisas, então assim. Porque essas crianças num livro que não falava de questão étnico-racial, ela conseguiu fazer essa análise?! Por conta do trabalho que vinha sendo feito em junho, desde fevereiro a gente vinha trabalhando. Então, para mim esse exemplo dessa estudante é um dos maiores assim, eu fiquei muito feliz, eu falei: “Gente, oh! está dando certo!” um dos maiores exemplos para mim de que esse trabalho ele consegue impactar na percepção das crianças, das outras existências, dos outros modos de existir. Uma outra coisa que quando eu peguei essa turma, essa mesma turma de 2019. Eles no começo do ano, eles também tinham muitas questões de ofensas de características raciais.

Era, principalmente, os mais retintos eram muito atacado por serem retintos e quando a gente chegou em maio que a gente estava trabalhando a questão da infância do cuidado afetivo e a gente tinha bonecas pretas ...eu tenho quinze bonecas pretas que eu trabalho com eles ai eles levam para casa eles passam o final de semana com as bonecas faz um registro dessa visita...havia uma disputa das crianças assim em relação a essa boneca preta quando eles levavam os brinquedos deles para a escola, as meninas levavam bonecas brancas e depois que a gente fez esse projeto com as bonecas pretas, as crianças começaram a pedir bonecas pretas as suas famílias.

Então, a gente vai percebendo essas pequenas mudanças e a até a família falam: “oh pro! Você não quer me dá essa boneca, essa boneca é tão linda”.

Assim, até as famílias ficavam empolgadas quando é que a boneca ia, quando que o boneco. Então, a gente vai vendo quando chegou em junho eu já não tinha mais questão de ofensas por questões de característica física eu já tinha crianças pedindo para a gente fazer na escola, para a gente fazer o dia da beleza para a gente poder cuidar dos cabelos eu tinha os meninos brincando de barbeiro, brincando de fazer penteado os meninos brincando de fazer a unha de cuidar mesmo. O dia que a gente fez o banho de mangueira na escola de falarem: que a gente tinha que ativar a melanina. Então, essas pequenas respostas vão dando para gente essa importância desse trabalho, de ver que os reflexos estão ali.

escola, para a gente fazer o dia da beleza para a gente poder cuidar dos cabelos eu tinha os meninos brincando de barbeiro, brincando de fazer penteado os meninos brincando de fazer a unha de cuidar mesmo. O dia que a gente fez o banho de mangueira na escola de falarem: que a gente tinha que ativar a melanina. Então, essas pequenas respostas vão dando para gente essa importância desse trabalho, de ver que os reflexos estão ali.

7. Como/Em que medida a sua prática pedagógica traz o tema da ancestralidade?

|Em toda medida! (risos) o ano todo! eu trabalho com essa temática da ancestralidade, principalmente, por que da primeira turma que eu peguei eu via que isso era muito, eles não sabiam os nomes dos pais , eles tinham o pais pelos apelidos, eles não sabiam os nomes dos avos por que os avos já tinham morrido, então por exemplo uma ação que eu fiz com eles trabalhando, a gente trabalhou tradição oral, a gente trabalhou com contos africanos indígenas e quilombolas a gente trabalhou com o conceito de ancestralidade, com o conceito de memória para construir essa memória da história da família. Então, é uma ação que eu também sempre faço com eles é com todas da turma que eu trabalhei até aqui o foco é na ancestralidade, quem é que eu sou, quem é minha família. Então, a gente produziu livros com a história da família que eles construíram, com os pais, com os avós, com os tios, agente produziu ao longo de todo ano várias nações por conta da ancestralidade por que para mim era

assustador uma criança não saber o nome do pai, o nome da mãe só saber o apelido. Não sabiam a data que nasceu, não sabia o próprio aniversário não sabia nada sobre a história da própria vida então a gente trabalhou com documentação, análise de documento, eles trouxeram o caderno de vacina, foto, objetos que estavam na família que foi de alguém para contar a história desse objeto e a culminância desse projeto, dessa ação com a ancestralidade é uma exposição fotográfica e em uma das exposições fotográficas que eu tinha uma criança autista e que ele tem a bisavó viva e ai ele fez toda essa , esse registro fotográfico da avó, do avó, da bisavó e do bisavó, e do trisavó e foi a sensação na escola, por que o meninos não sabia o que era a trisavó, por que o povo geralmente chama de tataravó, ai ele mesmo respondia que tataravó é depois da trisavó, e assim eles dialogam.

Então assim, é o trabalho que eu gosto de fazer focado na ancestralidade porque as vezes parece que isso está destituído da criança, e aí quando a gente vai futucando, cutucando elas começam a descobrir a ancestralidade que está nelas, então assim as famílias dão esse retorno dizem não saber e correm atras para responder as perguntas dos filhos e filhas. “A senhora inventa é coisa” e vão buscar fotos. Então assim, são coisas que a gente ouve ... Então, eu trabalho o ano todo por que percebo que as crianças chegam muito afastadas da compreensão de que a ancestralidade está nelas.

8. Você já levou outro grupo artístico-cultural ou convidado para o contexto escolar? Se sim, quem ou que grupo?

Já levei alguns convidados, (risos) eu digo que sou a professora pidona porque os amigos sempre são convidados a fazer as atividades assim de convidado de outra área por exemplo eu já levei Barbara Carine que é uma professora da UFBA para fazer conversar com as crianças sobre essa temática étnico-racial. Já convidei um amigo que é poeta e ele foi fazer um trabalho com as crianças, um trabalho de escrita criativa. Uma amiga de uma amiga que viu meu trabalho ai ficou empolgada e foi lá também fazer um trabalho envolvendo corporeidade já levei uma família que eles trabalham com arte com música eles tinham um projeto de viajar pelo Brasil com essa ação deles e ai eles foram também com as crianças, ai o rapaz ele é também atleta, mas ele também é músico e ai fizeram criaram músicas na hora as crianças ficaram bem empolgadas e ai eu

sempre tento assim convidar alguém assim nessa base da amizade por que a prefeitura a gente não tem recursos para isso, então é sempre assim.

Na dança eu levei Karina ela desenvolve o trabalho todo focado nessa questão do corpo com as questões raciais e ai eu convidei para ela ir fazer esse trabalho com o corpo nessas questões raciais ai ela foi. Primeiro trabalho com as crianças a noção do que é o corpo do como a gente sente o nosso corpo fez trabalho de respiração de sentir o corpo do contato com o outro da privacidade em relação ao corpo, elas foi trabalhando vários conceitos assim que tão dentro da linha de trabalho dela é ações de relaxamento também envolvendo o corpo. Ela exibiu um vídeo para eles com que era uma apresentação no conversaram com esse vídeo e ela fez uma série de atividade com eles para falar da aceitação desse corpo, isso com alunos do quarto ano que tinha esse conflito com essa questão do corpo por que ta naquela fase, de 10 a 11 anos que ta desabrochando, que ta crescendo, o peito começa a sair, a voz começa a mudar e ela fez um trabalho bem legal ela foi umas três vezes.

9. Os estudantes percebem enfoque negrorreferenciado nas suas práticas pedagógicas, de que forma expressam isso? + (De que modo você positiva a negritude com os estudantes, como isso é feito?)

Tanto eles percebem como no começo do ano eu já falo, quando a gente começa o ano, eu já falo eu sempre tenho o momento de explicar para eles como é que eu gosto de trabalhar. Então, a gente faz nossas pactuações os nossos combinados e eu falo para eles como é que eu trabalho, qual a minha proposta, falo dos projetos que vão ser desenvolvidos ao longo do ano porque geralmente, eu faço planejamento anual já com os projetos que eu gosto de trabalhar e outros projetos vão surgindo a partir da relação com a turma. São projetos voltado para leitura e literatura negrorreferenciada, projetos voltados para a ancestralidade, projetos com o cuidado na infância são coisas que já são fixas. Mas outros projetos vão surgindo no fluxo da escola por que as vezes a escola traz proposta para a gente e no fluxo do que a turma apresenta já no começo do ano eles são informado que é um trabalho com foco em fortalecer essas questões da identidade, as questões raciais, das outras narrativas, então eles já são informados eles vão perceber pela sala de aula por que as minhas paredes elas são todas negrorreferenciadas, a parede ela

comunica que minha sala de aula é uma sala diferente outras que eles já estiveram desde a porta, da chegada que é uma chegada com afeto. Eles são recebidos a partir de um tipo de eles escolhiam que tipo de afeto eles queriam receber então: um abraço, um cafuné, um afago, uma dança, que é uma prática que já ta nas redes. E é sempre tudo construído com eles não é algo imposto e aí eu percebo assim quando vai alguém de fora na escola ou convidado meu ou alguém que visita a turma da secretaria e comenta alguma coisa que tem a ver com a temática étnico-racial eles falam: “ah! Eu já sei minha professora já trabalhou isso, minha professora gosta de trabalhar assim” teve uma vez quando barbara foi, várias coisas que barbara falou...eles dizem: Ah! A gente sabe tudo isso, essa temática minha professora ensina a gente. Já teve um projeto da prefeitura que teve lá para contar histórias para eles e era uma história que e já ti há contado, daí eles disseram: “minha professora já trabalhou essa história e gente já conhece”.

Eu procuro trabalhar positivamente na minha postura como eu me coloco com eles nessa relação do afeto, nessa relação da escuta dessa relação que eu falo para eles, olhe se for necessário eu te chamar atenção, eu vou te chamar mais eu estou aqui pelo afeto dessa forma de organizar a sala, na forma de escolher o material didático este precisa ter um enfoque étnico-racial, pois eles vão levar para casa literaturas que contemplem essa diversidade por que acredito que a família precisa entender essa importância, de positivar essa identidade dentro de casa, já tive que realizar conversas com famílias que as crianças ouviam falas pejorativas sobre o cabelos e dizer para elas o quanto isso é prejudicial.

10. Descreva três experiências ou ações pedagógicas que você realizou, que considera mais relevantes como prática antirracista na escola.

Essa da ancestralidade, ela pega muitos elementos desde a criança entender sobre ela mesma, sobre quem ela era, até chegar ao ponto dela compreender que ela é continuidade histórica então foi um trabalho que começou a trabalhar a identidade da crianças, da criança entender quem ela era, qual é a história dela por que o nome dela é esse quem escolheu esse nome, como é que os pais delas se conheceram passando para perpassando até chegar nessa história da família, a história da comunidade então, foram várias atividades que a gente trabalhou com tradição oral, memória e ancestralidade em que a partir desse elementos da oralidade, da história da comunidade, da

história da família, da própria história dela a gente foi fazendo esse percurso. Esse pra mim foi um dos mais importantes por que eu peguei crianças que o nome dos pais e só chama os pais pelos apelidos até crianças que conseguem contar sua história que conseguem chegar na frente de outras crianças contar um pouco sobre sua própria história, sobre aquela foto, a história do avô, da avó, então esse para mim é uma prática que impacta muito quando ela acontece e que cada turma ela tem acaba tendo um viés que fortalece mais assim, que sobressai mais.

Outro projeto, com foco nos cuidados afetivos na infância também para mim foi muito significativo das crianças entenderem o que é cuidado, das crianças refletirem sobre o que é cuidar, sobre os desafios da família, das mães, muitas mães são sozinhas e o quanto é desafiador para essas mães, agente trabalhar esse entendimento de como a família está composta ,quais são os desafios de cuidar de um criança, de como ele também podem cuidar dos pais da forma do afeto, então, a gente trabalho várias dimensões desde o cuidado físico, do que é dá banho ,do que é cuidar desse corpo fisicamente, até a gente pensar essa dimensão mais filosófica do cuidar, do que é a infância do que é afeto, entender esse momento dele saber explicar pegarem uma foto e explicar aquele momento daquela foto e explicarem o momento afetivo e por que ele escolheu aquela foto como expressão do momento afetivo e também esse momento do movimento do deslocamento, do brincar com uma boneca preta como algo que para eles era algo meio distante e que depois passa a fazer parte do cotidiano e de algo que para eles é importante, até dos meninos por que os meninos por exemplo tinha uma resistência de levar um boneco ou uma boneca para casa e dos meninos entenderem que se um dia eles forem pais ou se eles tiverem uma irmã, eles também precisam se responsabilizar por esse afeto.

E outro, é sobre a dimensão da saúde que a gente perpassou para estudar a presença das pessoas pretas na medicina e que a gente foi desde *HOTEP* pensando lá na medicina em *KEMET* até a gente chegar hoje, na medica hoje , nas contribuições das pessoas pretas para medicina hoje, então e perpassando também por essa medicina tradicional da medicina na própria família, a gente estudou as doenças prevalecem na família, a gente montou gráfico, a gente estudou quais são as plantas medicinais que as famílias

utilizam como melhorar a alimentação na infância , então um exemplo dessa discussão de saúde de pessoas pretas na parte de alimentação saudável para a infância foram as crianças não quiseram levar mais salgadinho e levando fruta (nutricídio) e ai a mãe comentou que o filho não quer mais levar salgadinho e ainda disse que com esses dois reais dá pra comer um cacho de banana e que dá pra merendar vários dias. então eles mesmo começaram a reproduzir para as famílias essa narrativa, de dizer que era melhor comprar um baldinho de maçã, isso impactou neles e em mim. Eu também mudei minha alimentação e pra incentivar sempre levava frutas, levava alimentos que a gente fez horta também na escola com alguns dos elementos que a gente identificou como medicinais já eram parte da rotina da família deles.

## APÊNDICE F: ENTREVISTA THAWAN DIAS

Instituição: Colégio municipal Álvaro Monique Santos

Formação: Pedagogia das artes linguagens artísticas e ações culturais, mestrando em relações étnico-raciais

Pesquisa de mestrado:

1.Descreva sucintamente as suas práticas pedagógicas. (Artes? Dança? Teatro? Professor/a efetivo/a? Há quanto tempo? Há quanto tempo está nessa escola?)

Muito obrigada pelo convite Professora, eu sou Thawan Dias, sou professor de Arte atuo nessa disciplina aqui no município de Porto seguro nos anos finais do ensino fundamental II, do sexto ao nono ano, eu venho do Rio de Janeiro e estou aqui em Porto seguro local que onde me formei há nove anos recentemente me especializei no curso de pedagogia das artes linguagens artísticas e ações culturais e atualmente estou no mestrado em relações étnico-raciais. E como essa prática se dá na sala de aula eu acredito que consigo sintetizar ou compilar os conhecimentos adquiridos durante a minha formação e graduação e levar para a sala de aula de maneira que eu também considero que toda vez que eu pratico isso eu estou experimentando por que eu sou um recém formado por assim dizer me formo 2018 e 2019 já entro na educação, e por sorte, estou também considerando esse brecha da pandemia e experimentando porque eu acredito que é essa forma assim de ensaiar o tempo todo como professor não é legal a gente achar que tá sempre certo. Então, eu considero minha prática, uma prática experimental, e que eu possa experimentar e meus estudantes também. Nesse período que eu ingressei na educação. Colégio municipal Álvaro Monique Santos, fica no bairro Baianão, numa região periférica daqui de Porto seguro.

(Como as linguagens se articulam dentro da minha prática?)

Eu tento considerar a BNCC quando diz para a gente que precisa no currículo escolar as quatro linguagens artísticas que é dança, teatro música e artes visuais. Não sou um professor que tem tanta habilidade para as artes visuais, mas eu considero por exemplo a fotografia, o vídeo clip tudo nas artes visuais e

aplicar e desenvolver algum trabalho nessa linha. Mas já no início do ano eu tento dividir já que são quatro linguagens eu coloco dança numa unidade, música numa outra, teatro numa outra e as artes visuais numa outra unidade, e agora de modo bem assim sintético as vezes eu trabalho com projeto, corpo no teatro por exemplo que não é uma linguagem minha especificamente quando eu estava na graduação eu pegava o componente que tinha haver com as artes do corpo. Então, a dança e quando chega no teatro eu trabalho mais coisas teatrais pouco teoria e mais prática. Quando eu falo do meu trabalho eu penso mais nas práticas pouca teoria não desenvolvo prova, teste falo para os meus estudantes que nosso trabalho vai ser avaliado a partir da expressão corporal, da participação da voz, da postura da sala de aula e isso tudo é importante para o trabalho artístico e a formação dos meus estudantes então, eu tendo de articular durante um ano essas linguagens nesse período de calendário efetivo, de ano efetivo na minha escola.

2. Você considera que a sua prática pedagógica ajuda a implementar a Lei 10.639/03? Explique?

Embora que no município exista uma disciplina que ela é designada para desenvolver e aplicar a Lei 10639/03 que é a disciplina de diversidade afro indígena eu considero que na minha caminhada, eu desenvolvo essa lei 10639/03 entendendo que também essa lei diz para o professor de artes e de história que precisa tratar das relações raciais do racismo da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo de artes então a gente tem um responsabilidade ai e eu pego isso a partir da Lei mas também a partir daquilo que eu sou como professor eu não coloco minha história para fora da sala de aula então como menino negro de periferia gay tento a partir da minha história do meu corpo daquilo que eu entendo como visão de mundo trazer para a sala de aula eu também dou aula para alunado negro, de maioria negra. Então, eu tento articular tudo isso se vai ser na dança como eu disse anteriormente, eu vou tratar das questões raciais. Na música, na música negra pensando na música afrodiaspórica também levo para a sala de aula. Então, eu considero que está nas minhas práticas.

3. Como você percebe o racismo na escola? Você acha que o seu trabalho com artes tem ajudado a modificar essa situação?

O racismo é uma questão estrutural! Então, não foge do cotidiano escolar de algum modo eu tento tratar isso e aí vai ser no diálogo, no empoderamento dos meus estudantes dizendo que eles são lindos e lindas que os cabelos estão lindos, o se vestir com a estética do hip hop que é bonito que é importante, essa mesma estética da periférica que é bonito que é importante e se tratando assim de trabalhos artísticos eu acredito o que eu levo para a sala e aula de algum modo impacta na vida deles e transformam eles.

Eu fico pensando que uma vez eu fiz um trabalho sobre o racismo a partir de um projeto que eu chamei de lista negra. Então, a gente colocava nessa lista negra, ressignificando a ideia pejorativa, onde a gente colocava nessa lista personalidades, as pessoas importantes que eram negras do teatro a política e eles puderam se identificar nisso, identificar nesse trabalho de algum modo ver que o negro está ocupando todos os espaços, ele foge daquela ideia da mulher negra como doméstica nesse lugar e o homem negro como no futebol , no carnaval... Enfim, a gente pode com essa atividade dizer que nós estamos ocupando vários lugares, então, acho que foi importante de algum modo tratou do racismo e incomodou tanto a escola, como os estudantes e esse incomodo assim e mexer com a subjetividade para pensar que o racismo não é uma coisa dada e ele a gente precisa combater o racismo. Eu acredito que mexe com a escola por que também a gente fez uma exposição sobre fotográfica inspirado no Moises Patrício que é artista negro de são Paulo. Então, alguns trabalhos que já fiz amarelinha africana, tudo isso de algum modo colabora sim para o combate ao racismo na escola, mesmo que seja um trabalho um pouco solitário, mas com ajuda dos estudantes a gente desenvolveu coisas boas.

4. De que maneira você identifica a afirmação da negritude nos estudantes??  
Você acha possível construir uma representatividade negra positivada na escola?

Olha, eu acho que essa afirmação da negritude passa pela música que eles escutam, eu vejo pouco estudantes escutando músicas estrangeiras de fora, norte americana mesmo que seja estrangeira e seja de fora e tenha um referencial negro mas eu vejo que essa afirmação pela audição, pela forma que eles se relaciona com a música então são música de personalidade como a Isa, alguns ouvem Thiaguinho, grupo de pagode , eles ouvem funk e se tratando de estética claro que essa afirmação passa sim pelo cabelo. Eu vejo

pouca gente utilizando roupas ou turbantes que tem a haver com etnicidade negra .estou tentando lembrar de que outra forma é talvez na escrita vamos pensar numa escrita a partir do Pretogues de Lélia Gonzales, eu acho que eu dou muita liberdade para eles escreverem a partir desse lugar com o marcador racial , não que a escrita negra seja, essa escrita, estou pensando na literatura negra, na escrita é de qualquer modo é uma escrita que considera Conceição Evaristo, a escrevivência, eu acho que isso é a marca da própria história dos estudantes da maneira como eles foram alfabetizados que trata a oralidade de alguma forma eles se sentem bem quando eu faço esses trabalhos eu fico pensando que passa então pelo corpo todo pelo que houve, pelo cabelo, pela forma como eles escrevem também isso trabalha para um representatividade sim, dentro da escola, positiva.

Eu já fiz um trabalho onde eu tratei dos referenciais negro dentro da escola que o pessoal diz que é difícil trabalhar com eles pela inquietação , por que ficam em pé mais a gente já trabalhou o novembro negro onde ele viam fotografia onde eu perguntava a eles se eles conheciam aquelas pessoas e eles disseram alguns que sim, outros não, eram personalidades da religião ativistas, eu acho que, vou até trabalhar numa outra narrativa, eu acredito e confirmo assim que isso ajuda muito na construção da subjetividade e dá ideia de se ver no outro de forma positiva.

5. Sua proposta pedagógica tem abordagem antirracista? como ela é vista pelos outros profissionais da escola?

Tem total não é! porque eu me considero um educador antirracista e aí nesse pouco período trabalhando na escola foi minha primeira escola na rede pública eu tive ajuda no início de alguns colegas de trabalho de outros os comentários eram que ficavam incomodados com algumas atividades, por exemplo, quando eram realizadas no pátio não que eles quisessem perseguir, mas a escola ela não tá preparada sonoramente para ouvir um tambor de Capoeira no intervalo cultural que é uma atividade que eu faço. Então sim, já teve uma reclamação em relação a isso ta muito barulho. Porque eu já desenvolvi Capoeira com a própria comunidade... Então, eles não somam mas criticam. Essa observação de fora fico até pensando assim: “por que não conseguir comunicar a eles para preparar o terreno”, mas são aulas de 50 minutos, são muitas turmas e eu não consigo comunicar a eles. A minha relação é mais com os estudantes: então,

um bora fazer!? Bora fazer! A gente faz! e eu acho que a outra parte da comunidade escolar pensando nos professores ficam um pouco incomodada com aquilo, os passos da amarelinha africana que está pintada no pátio da escola que vai incomodar por que esse alunos que estão na hora vaga amarelinho que eu já a fiz junto com os colaboradores da escola e isso vai chamar a atenção de maneira ruim entre esses profissionais e de todo modo, não sofri nenhuma perseguição mas a direção sempre aprovou essa atividade, então, eu vejo que tudo isso é um abordagem antirracista. Uma abordagem antirracista também é eu quando eu uso meus panos africanos, as minhas blusas de maneira que eu passei pelo corredor eu já estou pensando numa afirmação, auto afirmação da negritude eu acho que para além daquilo que eu escrevo no quadro ou faço na sala de aula que de algum modo isso também é ser antirracista pensando na afirmação da negritude em mim.

6. Como sua prática pedagógica (antirracista) ajuda a valorizar outros modos de pensar e existir dentro da escola?

O que eu posso acrescentar é que possibilita sim outros modos de pensar e existir dentro da escola, mas a pergunta é como eu utilizo as minhas ferramentas que é a própria disciplina eu não dou outras matérias lá na escola, então como isso acontece e contribui para essa valorização é a partir da minha prática dentro da minha disciplina que me considero inclusive um privilegiado de algum modo, marginalizado por que essa disciplina não tem tanta valorização dentro do currículo dentro da escola, as vezes vou pra lá e para cá, mas por exemplo é a gente pode trabalhar de uma maneira muito ampla artes envolve muitas outras áreas do conhecimento e uma outra possibilidade que eu construir também lá na escola foi inaugurando uma sala para as práticas artísticas, ela não estava preparada para entregar a chave para os estudantes e abrir lá amplamente para a comunidade mas quando eu tinha um horário vago ou quando estava no horário de intervalo a gente entrava nessa sala e lá a gente colocava nosso espaço, um espaço de conversa, eu não dei nenhum nome para ela, a sala ateliê mais foi importante assim ter esse espaço para gente. Esse ano quando volta a pandemia a gente não tem mais esse espaço por que ela foi ocupada por outras coisas, então a gente vacilou e o pessoal já ta colocando outras coisas e ela foi descaracterizada, então, antes ela já tinha uma caracterização a gente fez *grafitte* dentro dessa sala então eu acho que

nesse local pro exemplo ajuda a construir novos horizontes sendo um espaço que está instituído ali como prática artística com obras de artes que a gente desenvolveu durante um ano, então é quase um museu dentro da escola em que possibilita um outro transito.

Um outro fluxo refluxo dentro da Escola e ali também dentro dessa sala está um professor negro e que traz em seu discurso ajudando os estudantes a pensar outras formas de ver o mundo a partir da minha história, como eu disse anteriormente e daquilo que eu estava construído em termos de espaço eu não colocava a foto da Monalisa mas colocava outros referenciais a partir do que a gente construiu, então se isso é ser antirracista ou contribuir para uma educação decolonial isso tem ajudado outros modos de pensar e estar no mundo a partir dessa pergunta é uma possível resposta. Complemento: são vinte e seis turmas de 50 minutos cada, hoje eu estou com vinte quatro turmas porque veio pandemia e aí mexeu com nosso quadro de estudantes, são 800 alunos das turmas do sexto ao nono ano, em média sala de 20 a 30 alunos.

Ah! teve uma situação que me chamou atenção. Eu não sou e não pertencço levei o tambor e um estudante veio me dizer que ele tocava no candomblé, isso foi muito impactante para mim por que olha como esse tambor pode criar uma ponte entre eu e esse aluno para ele falar da religiosidade dele que naquele momento ele não sabe por que a família era evangélica, ele tocava muito bem, só que ele não podia trazer isso para a experiência dele humana, a experiência particular por que ele tinha uma família conservadora ,então algo que aconteceu assim bem marcante foi essa conversa, claro adotei ele, fiquei conversando com ele, e toda vez que eu tinha oportunidade a gente conversava sobre esses elementos que envolvia o que ele estava angustiado que essa relação dele com o candomblé e a partir desse tambor que foi uma conversa muito interessante. Esse foi um episódio muito marcante para mim.

7. Como/Em que medida a sua prática pedagógica traz o tema da ancestralidade?

É eu ainda não conseguir desenvolver nada assim específico mas para esse ano estou pra fazer agora no mês de novembro, um trabalho nunca intitulado , isso é verdade, não é que meu trabalho ele é irresponsável mas tem coisas que eu só consigo pensar em elaborar as vezes dá nome é me trava ou me impede e até por que eu tenho pouco tempo então esse tema da

ancestralidade vai atravessa um trabalho que estou pensando em desenvolver com as mulheres negras e que a gente vai fazer com o nono ano de ir atrás dessas histórias de pensar as mulheres negras e pensar uma proposta de ancestralidade da contribuição dessa mulheres sejam elas intelectuais, eu quero trazer mais as mulheres escritoras intelectuais eu que vou fazer essa lista e apresentar aos estudantes e pensar nessas histórias que com certeza as histórias dos meus estudantes terão haver com essas histórias das mulheres negras então esse trabalho sobre a ancestralidade vai pautar nisso mas também já trouxe de algum modo isso numa arvore genealógica que a gente fez , mas a gente não estava trabalhando a ancestralidade com esses termos... Inclusive que era 2019 eu vou fazer isso mas sem pensar ali no tema da ancestralidade sobre essa arvore genealógica. De outro modo, eu não consigo identificar nesse momento, se eu já trabalhei. Então, eu dizendo que eu já fiz isso e agora eu vou tratar o tema da ancestralidade fortemente esse trabalho que vai virar exposição na escola que é o meu desejo imprimir as fotografias dessas mulheres e colocar no painel, mas vai ter todo um trabalho de pesquisa por parte dos meus estudantes na parte da história de contribuição dessas figuras.

8. Você já levou outro grupo artístico cultural ou convidado para o contexto escolar? Se sim, quem ou que grupo?

Eu sinto muito orgulho quando eu falo de um projeto que foi na acontecência que se chama , eu estou dizendo chama, por que a gente vai voltar logo assim que puder voltar que se chama intervalo cultural onde em alguns momentos a gente chamava de intervalo afro cultural e essa relação com a comunidade pra mim é muito forte aprendi na minha formação na graduação, a escola ela só tem a razão de existir quando ela dialoga com seu entorno e eu fui descobrir algumas outras vezes foi na pesquisa na investigação que quais grupos poderiam entrar na escola e fazer um trabalho dentro desse intervalo cultural e eu já levei uma batalha de Mcs, são grupo de jovens que têm lá perto da escola que fazem batalha no espaço específico e eu achei que eles poderiam fazer isso dentro desse intervalo cultural em algum momento hip hop que vai ou não a batalha do complexo, mas os meus alunos também levaram outras pessoas do *ballet*, eu já saindo da escola muito cansado , eu já cinco e pouca da noite vi dois meninos fazendo passinhos do funk na rua e eu com a cara e a

coragem nem sabia quem eram e falei olha a gente faz um intervalo ali na escola e queria convidar vocês para a apresentar lá. Eles foram ficaram empolgados e foi muito bom a escola teve abertura para isso. O funk é algo que é minha pesquisa de mestrado e que é um som barulhento estrondoso, mas a escola resolveu muito bem, a gente fez duas vezes com esse grupo e levei artista da região também. Levei o Michael Jacson do arrocha, inclusive ele era graduando na USFB e participou do Rodrigo Faro, da hora do faro e ele é daqui, então já fiz isso em todo o intervalo cultural, mas já levei estudantes também da graduação em artes para fazer exposição dentro da sala de aula e aí foram duas exposições uma que era sobre invisibilidade da Erlane rosa e a outra foi do Gabriel, como ele apresentou um trabalho dele que ele desenvolveu na UFSP sobre música. Então é dessa maneira que eu tento articular e eu faço o convite mesmo para a gente ter uma relação mais próxima com a comunidade então de algum modo isso é a algo assim que eu fiquei muito feliz é um dos trabalhos muito bacana então, já fizemos Capoeira, a roda de karaokê isso com artista também de fora e meus estudantes que também tão lá e que também fazem parte, moram ali próximo, o que eu consigo lembrar são dessas pessoas, desses artistas e desse grupo que foi o do *Hip Hop*.

9. Os estudantes percebem enfoque negrorreferenciado nas suas práticas pedagógicas, de que forma expressam isso? + (De que modo você positiva a negritude com os estudantes, como isso é feito?)

Eu acho que... Eu disse lá em cima né! Falar que eles são lindos, que as roupas estão lindas corte na sobancelha está lindo eu vejo pouca gente com roupas étnicas no caso com o tema africano que isso poderia ser um elemento, mas de resto é toda vez que eu posso positivar e dizer que bonito isso, isso é interessante. Eu tenho feito!

Eu não sei como eles recebem isso, eu tenho alguns estudantes no watt zap por exemplo então se alguém posta uns vídeos de algum cantor negro, um trecho de cidade de deus no Wattzap lá e nesse filme é o recorte que o cara ta falando do racismo ou meio de abordagem policial que ele vai lá ou algum jogador de futebol sofreu racismo eles vão lá e compartilha é nesse momento para além da escola que eu tenho esse diálogo com eles: vou dizer: “ parabéns que você se posicionou, é isso mesmo!” alguns me mandam vídeo, me mandam algo que viraliza, eu tenho alguns no watts zap e a gente conversa

naquele momento do watt zap minha aula é toda corrida então , eu não tenho para conversar , tem chamada, tem a alguma atividade e só conversa no corredor e que bom que agora tenho possibilidades de conversar com eles pelo watt zap por causa dos grupo que eu estou, ou no facebook. Eu acho que desta maneira eles conseguem entender que eu estou ali com eles o tempo todo e podendo conversar e assim a gente tem que conversar dessa maneira se a prática pedagógica negrorreferenciada passa por esses diálogos de perceber o racismo nessas notícias que viralizam a minha prática tem sido para além do muro e a gente conversado dessa maneira. Complemento: Eu estou lembrando só de uma aluna que quando ele falou que não tem tanto haver da afirmação da negritude mais a gente conversando, conversando em algum momento ela assim: Nossa professor! antes eu tinha vergonha de falar por que eu tinha medo de falar em sala de aula mas as suas aulas você permite a fala é então, agora eu consigo falar “ EU não sei , eu acho que isso... nessa ideia de ancestralidade minha entendendo a oralidade então um professor que fala que muito, eu acho que nós da comunidade negra temos isso, de um lado temos essa condição que nos impede de falar, mas quando a gente fala tem esse conhecimento da oralidade que ta muito na fala e se isso permite que os estudantes pudessem falar e esse testemunho pode ser um elemento para responder essa sua pergunta , eu acho que só esse episódio que foi muito bacana para mim, pensar que é um espaço para fala na minha sala de aula e que eles se sentiram muito bem, ela especificamente ne e de outro momento eu não estou lembrando.

10. Descreva três experiências ou ações pedagógicas que você realizou, que considera mais relevantes como prática antirracista na escola.

Vou retomar a lista negra a lista negra foi com o sexto ano, a gente conversou muito com as expressões que a gente fala e a gente não dá conta que é racista que ofende o outro que mágoa, então antes de fazer a lista negra, ação a gente conversou sobre, por que o negro sempre está associado a algo ruim?! E por isso a gente a gente fez essa lista e também a gente pode discutir , por exemplo, eles disseram: “Professor Neymar é negro para botar nessa lista negra?” então , eles tinham que pensar sobre essa pigmentação, essa coloração, pensar a ideia de posicionamento dessa pessoas, frente a sociedade e descrever ali , então eu considero atividade muito legal, quando eu

compartilho nas redes sociais, foi repostada compartilhada por outros professores, foi um trabalho muito bom para ser desenvolvido em outros contextos.

A outra, foi a partir da obra de Moises Patrício, que eu já mencionei a exposição de foto performance que se chama Aceita? ele tem um trabalho que é fotografar a mão dele, publica no Instagram e faz essa pergunta: Aceita? Ele traz muito elementos do que você aceita e do que você rejeita e ai ele também é um artista negro do candomblé e na obra dele ele trabalha essa questão religiosa e ele coloca na mão frases ou criar formas de cenários para a mão e de pintura para essa mão e a gente pegou isso como referência e fez outros trabalhos então, eu também focava na ideia das opressões, mas era desde racismo, machismo outras questões. Então, eu apresentei ele disse que era um artista contemporâneo negro e disse que é do candomblé até por que sua roupa era ele vestido com sua roupa de culto, de branco com conta no pescoço, isso para mim foi bastante importante e o envolvimento deles eles precisavam identificar um tema diversos meio ambiente, machismo, sexismo, eles falaram sobre aborto esse trabalho foi com o nono ano e também nas questões raciais eu tenho essas fotografias e um menino pintou a mão de preto, um lado da mão de preto, a outra de branco pra pensar a desigualdade racial, isso meus estudantes!, eh...também esse trabalho foi muito importante, teve temas diversos mais de algum modo eu trazia a questão da negritude, ta afirmação do racismo. Só pra resumir eles fizeram a fotografia e depois apresentar diante da turma logo no início eles fizeram uma exposição que a secretaria de educação veio visitar, o sindicato dos professores, foi um trabalho bem de referência e junto com esse trabalho a gente fez quase que uma culminância com a outra professora de arte que já fez trabalhos maravilhosos negrorreferenciados, fazendo baiana de papelão, foi um dia de exposições.

A outra eu não sei, eu acho que a experiência do intervalo cultural para mim é muito marcante, para mim é muito impactante e me modifico meus estudantes também era um outro corpo se movendo na escola, é um outro tom de voz ali aguçava a criatividade deles e eles também me ajudavam em termos de produção ,então eles participavam de algo que a gente chama na arte que é a curadoria, eu tinha uma equipe de quatro estudantes mas estava escrito no papel marcado não, eles simplesmente estavam comigo eh...eu acredito que

de algum modo trouxe todos esses temas dá negritude, se era a Capoeira no toque a gente permitia que esse convidado ficassem sem camisa e com a calça da maneira como ele se apresenta como é essa cultura da arte do corpo, em se tratando da Capoeira, então seja no passinho , nessa exposição da sala de aula, então voltando em algum momento eu chamava de intervalo afro cultural quando eu levava uma referência negra em termos técnico, artísticos e também de persona. Esse intervalo cultural nasceu da necessidade de eu ter momentos com os meus estudantes, eu sempre percebi uma escola, eu acho que não é minha na tradição os professores distantes dos estudantes e para mim era terrível eu ser assim uma por que eu não sou assim. Eu sou de oxum, então, é aquela questão do abraço, de estar por perto de conversa de hálito com hálito, como fala Muniz Sodré. Eu via que eu sai da sala de aula e eles me perseguiram para ficar conversando, era uma extensão da minha sala de aula nesse intervalo cultural que era de 20 minutos, era muito pouco tempo, mas era o intervalo, inclusive do lanche em que eles iam para o lanche. Então, vamos pensar aqui... eles trocavam inclusive alguns a hora do lanche, a hora de lanchar para participar desse intervalo que de algum modo era perto, a escola é muito grande, mas era um pátio e mais um pouquinho assim, uns 400metros está o refeitório então não era tão distante mais tinha que escolher entre um e outro era impossível você fazer os dois, a não ser que pegava o prato lá e ficava junto da roda de Capoeira, da batalha de *hiphop* mas alguns inspetores não permitiam isso e ia acontecer dessa forma mas, claro o som já estava instalado e como eu tinha estagiários, seis ou cinco, e que eu também conseguia sair da sala de aula, eles deixavam tudo organizado antecipadamente para fazermos esse intervalo.

Então, lembrando em 2020 não acontece nada porque veio a pandemia então, eu estou narrando a experiência de um ano porque logo veio a pandemia. Então, foi minha forma de interagir com os estudantes, a apresentação era livre , eu raramente falava no microfone , eu deixava mesmo nas mão dele e ele me cobrava : “professor hoje vamos fazer isso, hoje vai ter, não vai ter” e essa é a imagem que eu tenho que eu posso compartilhar que é linda de ver a escola ocupada tanto embaixo ,quanto em cima e alguns professores também que ia prestigiar, ficavam envolvidos e outros dentro da sala de professores ou lanchando.

Complemento :

A composição da letra do funk foi algo curto que fiz na especialização e no mestrado, foi um registro de um dia, que utilizei a letra do funk para denunciar o racismo. Mas não foi na minha sala de aula, mas eu já elaboro oficina sobre o funk e empoderamento subalterno já algum tempo, mas para o mestrado e intervenção eu farei na sala de aula que é a construção de Letras antirracista para contribuir com o repertório de funk que tratam sobre o racismo. Ele não tem a letra dessa atividade de um dia.

## APÊNDICE G: ENTREVISTA NÁDIR NÓBREGA

Professora, Mestre, Doutora e Pósdoc Artes cênicas:

Escola Fundamental

Escola Azevedo Fernandes; Teatro Miguel Santana

Escola do Sesi Ramiro Azevedo; Escola Reitor Miguel Calmon, Raul de Sá, escola do Sesi e Julieta Calmon, Escola estadual Dirlene Matos de Mendonça.

Foi dançando em grupos amadores e profissionais que aprendi muitas coisas sobre as culturas negro-brasileira e negro-africana, com destaque para o Grupo de Dança Contemporânea da Universidade Federal da Bahia, sob a direção do coreógrafo afro-americano Clyde Wesley Morgan. Entre as lembranças dançantes da minha juventude, o carnaval ocupa um lugar privilegiado em minha história de vida. Assim, a busca pela criação artística e pela transmissão de saberes, envolvendo corpo, dança, memória, ancestralidade e oralidade, fizeram que eu desenvolvesse um projeto de pesquisa, no doutorado, derivado de aspectos étnicos dos blocos afro: Ilê Aiyê, Olodum, Malê Debalê e Bankoma, que constituem uma das mais importantes expressões da cultura afro-brasileira presente na Bahia. (OLIVEIRA, 2017)

1.Descreva sucintamente as suas práticas pedagógicas. (Artes? Dança? Teatro? Professor/a efetivo/a? Há quanto tempo? Há quanto tempo está nessa escola?

Bom, eu me chamo Nadir Nóbrega Oliveira, sou dançarina, coreografa sou pesquisadora de corpo e gênero e educação étnica racial e artes. Eu sou oriunda da cidade baixa especificamente, do bairro do Uruguai para quem não sabe, é um bairro de pessoas de classe média baixa e de pessoas em estado de pobreza e que eu morei do meu nascimento aos meus dez anos de idade e depois disso a minha avó comprou um terreno lá nos alagados, no final da rua seis de janeiro e dos onze anos até a minha vida adulta eu morei lá. Então, é desse lugar que eu venho, eu sou filha de mãe solteira de pai desconhecido e fui criada com muito orgulho pelos meus avós maternos Eldevira Nóbrega Santos e Manoel Oliveiras, ambos eram tecelões da fábrica de tecido da Boa viagem. Então eu começo minha carreira artística com dezessete anos de

idade, ou seja, eu tenho 50 anos de carreira e quanto artista quando você eu trabalhei na rede pública estadual, o que eu quero dizer é o seguinte: eu dividia minha carga horaria com professora de dança o IPAC, através de projetos. Mas foi em 1990 e presto meu primeiro concurso para a secretaria de educação do Estado da Bahia para ser professora de artes e até 2010, quando eu presto concurso para Universidade Federal de Alagoas, e sendo professora do curso de licenciatura, ou seja, todo esse período trabalhei em instituições públicas e federais. Eu me aposentei com 39 anos de serviço na escola pública.

2. Você considera que a sua prática pedagógica ajuda a implementar a Lei 10.639/03? Explique?

Veja só, é bom frisar que a Lei 10639/03 ela foi altera para a 11645/08, a 10639 ela tratava exclusivamente, por que é um lei assinada pelo ex presidente LULA é uma lei que tratava somente da cultura afro-brasileira ou afrodiaspórica e a 11mil, ela acrescenta a questão veja bem eu parto do seguinte princípio que eu aprendi com a prática, ensinar arte dá trabalho, e eu nunca corri de trabalho, as minhas atividades antecederam essas leis é obvio, se eu entro no mercado de trabalho há cinquenta anos não é, então antecede, assim como várias outras manifestações assim como vários grupos, várias escolas antecede esse lei. Essa lei foi criada justamente por força das nossas atividades, isso eu faço questão de frisar se nós não tivéssemos nas nossas atuações práticas contextualizando e brigando por esse respeito essa lei não existiria. Por que nenhum presidente ia acordar e dizer: “OPA! vamos ter que trabalhar essa Lei” não existe isso, veio por conta de imposição.

Na minha prática de trabalho, eu sempre fui uma pessoa que sempre fiz que para isso leva estudos onde, enquanto formação política, identidade política, por que assim me defino, eu sou negra, mas a gente vai ver que na nossa formação estrutural, genética, a gente tem: branco, indígena e negro. Então, eu sempre trabalhei mostrando para o meu alunado das escolas públicas porque você sabe que o conteúdo ele é mais fechado para a questão das artes e eu sempre fiz questão de trabalhar essas formações étnicas, essas artes por essas formações étnicas e quando existiam artes conteúdos mesmo que o livro didático não apontasse a questão negra ou indígena. Eu fazia questão de trazer para o nosso povo negro, nosso povo indígena porque eu não era besta

nem nada, porque eu sabia que a maioria dos meus alunos eram compostos de negros e mestiços.

Por exemplo, se eu ia trabalhar o renascimento que só tinha artista brancos , eu ia trabalhar o renascimento indígenas ou falava de uma universidade do continente africano aquela que é a mais velha do mundo, então , eu sempre puxava para a questão mas eu puxava por que eu me sentia , modéstia parte, com o compromisso de fortalecer essas identidades, por que os livros eles sempre omitiram e quando a lei chega a lei também ela fica falha por que uma coisa é a lei e a outra coisa são os compromissos do nossos colegas, os compromissos dos supervisores educacionais e das diretoras para aplicar essa lei. artistas locais... para ajudar e claro tive muitos conflitos, mas o que mais marca é como as alunas não assumem o cabelo, e diziam para mim: mas pró, a senhora pode porque você é artista! Música Sarara Crioula.

3. Como você percebe o racismo na escola? Você acha que o seu trabalho com artes tem ajudado a modificar essa situação?

Veja bem, eu gostaria muito que meu trabalho modificasse 100%, mas ninguém tem essa condição, mas assim a questão da escola o que é que eu vi e o que é que eu continuo vendo, por que eu me aposentei tem três anos.

Estou recém aposentada, pelas *lives* que eu assisto pelos textos que eu leio eu vejo que muita coisa não mudou, o que que eu digo o racismo, a questão estrutural do racismo, ele primeiro começa com a família, certo?! Uma família que não se aceita, uma família de modo geral, não é somente pai e mãe, por que as vezes, você tem o pai que é dread, tem uma mãe que tem o cabelo crespo ou tem um pai que tem um cabelo crespo mais corta bem baixinho porque ele não tem coragem de usar o *blackão*, entendeu? Não aceita! E aí tem a mãe que alisa cabelo, isso são, já são sintomas do racismo. Ah! Não uso determinada cor e se o filho ou a filha gostar de determinadas coisas já diz que é de maloqueiro. Assim, tem muito comportamento racista dentro da família, a escola ela carimba! ela registra, ela oficializa, ela formaliza o racismo! Certo?! Com as suas práticas conteudistas, com as suas práticas educacionais. A escola tem esse comportamento olha só como uma coisa leva a outra. As atividades escolares que reforçam essa presença homogênicas, eurocêtricas judaicas cristãs dentro da escola.

4. De que maneira você identifica a afirmação da negritude nos estudantes??  
Você acha possível construir uma representatividade negra positivada na escola?

Olhe, eu tanto achei possível que eu fui e sou o que sou muito reconhecida?! Por que os alunos crescem, os alunos que tive do fundamental 1 e fundamental 2 todos hoje casados eles que me reconhecem. Mas assim, o que eu percebo da negritude hoje, antes, a negritude, a negritude é segundo Kabengele, ele é um processo, ele é muito amplo, ele não é só a questão estética, hoje eu vejo muito que parte dessa negritude ela só tá pressa a essa questão estética mais acha que usar o cabelo afro, acham que usar trancinha, achar que é negro, se você for olhar pela questão racial o fato é importante que os alunos e as alunas estejam assumindo os seus cabelos, mas a negritude ela é filosófica também é psicológica. E você se reconhecer e você reconhecer a sua família é você reconhecer o seu entorno e você contribuir para essa valorização e essa manutenção de negritude, de entendimento de si e do outro negro e do indígena e do branco, os que se acham branco. Então, eu fazia questão de construir essa representatividade com as colegas, com a diretora, com os funcionários com o todo, entendeu?! Então eu sempre contribuir. Se eu levava um filme, eu sempre contextualizava, por exemplo, quando eu dava aula lá na escola Azevedo Fernandes. Eu levava na rua, por que a rua tem vários elementos para relacionar a negritude, sobretudo, as diferentes texturas de pele, por que pra eles negra era eu e quem fosse, mas escura que eu e assim fazíamos recriação do que se via por que assim, a crianças se conhecia, conhecia o outro e respeitava.

5. Sua proposta pedagógica tem abordagem antirracista? como ela é vista pelos outros profissionais da escola?

Veja bem, diretamente, nunca me disseram nada de olhares atravessados sabe aquela coisa quando a gente na rua você chega com seu cabelão e tem gente que olha assim, torto, mas não diz que seu cabelo é feio, sabe aquele “o susto”, então sempre foi assim, velado. O meu discurso sempre foi antirracista porque a forma de me vestir, a forma de andar, a forma de contextualizar. Embora, eu puxasse as coisas para a cultura negra eu em momento na sala de aula eu não negligenciava os conteúdos europeus porque tinha coisas que

tinha destaque no livro didático, por exemplo eu gosto muito de Pablo Picasso, conheci o Museo dele. Pablo Picasso ele é branco, mas ele foi beber na fonte da África. então quando eu ia contextualizar a questão dessa técnica contemporânea dele e que tinha um exercício muito bacana dele, que era se alguém tem algum espelhinho tudo bem podia fazer, senão eu sempre levava uns três ou quatro espelinhos eu mandava assim: se olhem aqui no espelho e agora tente desenhar só o que você está vendo no espelho, a partir da técnica de Pablo Picasso aquela toda a recortada. Então, eu sempre mostrava para esses alunos e essas alunas que as artes elas pertencem a várias etnias, os meus e minhas colegas nunca olharam para minha cara para dizer, nem que eu estava certa, nem que eu estava errada, mas boicote acontecia de uma forma omissa por que era uma coisa que eu fazia questão eu ainda faço de continuar estudando pois o trabalho com artes é mexer o tempo todo com seu processo e o processo dos outros hoje você deu uma aula sobre. Do mesmo modo quando tinha algumas mães evangélicas que não entendi muito, mas que ia para a diretora questionar, mas eu andava com a lei debaixo do braço, sabe aquele livrinho: “A África está entre nós” eu fui trabalhar a interdisciplinaridade pelo recorte do bloco afro e grupo de samba. Também trabalhei pedindo que pegasse as outras disciplinas.

6. Como sua prática pedagógica (antirracista) ajuda a valorizar outros modos de pensar e existir dentro da escola?

Ai eu sempre trazia artistas de fora e artísticas locais, sempre buscando trabalhos que fossem letras de músicas, quer fosse pinturas, quer fosse filme, quer fosse em releituras. eu tenho um quadro na minha casa de um aluno que hoje é psicólogo, na época, na escola Julieta Calmon, na Mussurunga, ele tinha uma tendencia muito grande para pintura morador do bairro da paz, e Davi começa a expressar a identidade dele o seu desejo de valorizar sua negritude. Então. Ai eu sempre trazia artistas de fora e artísticas locais, sempre buscando trabalhos que fossem letras de músicas, quer fosse pinturas, quer fosse filme, quer fosse em releituras. Com alguns alunos eu pegava comprava parte do material e esses meninos faziam suas artes. Eu dei telas, eu dei pinceis, eu dei tinta para e um deles me deu esse quadro que eu tenho até hoje. Ele se inspirou na nossa cultura que você vai ver que é uma baiana ele pintou aí o que foi que eu fiz eu fui para o CEPAlA centro de estudos da UNEB

e pedir para fazer uma exposição dos quadros dos alunos. Voltando para a interdisciplinaridade para trabalhar os blocos afros e blocos de Samba, Ile Aiyê, Olodum, Zeca pagodinho, Parangolé e elenquei seis ou sete temas, pedir que se dividisse em equipes dei os temas lá, nunca vou esquecer eu dizia: na geografia a gente vai abordar local de origem, Estado, tipo de clima, distância, quantos componentes, quantos instrumentos quanto shows tudo que podia fazer com que essas crianças raciocinasse sobre importância daqueles grupos no bairro, na sociedade e ampliar a visão de mundo.

7. Como/Em que medida a sua prática pedagógica traz o tema da ancestralidade?

Sempre tinha que afirmar. Não estou discutindo religião e sim cultura. Ancestralidade para mim na verdade é aquilo que te falei, quando a gente fala das nossas origens a gente fala das etnias que formaram nosso povo brasileiro, então, várias práticas que eu trazia embora eu não usasse a palavra ancestralidade algumas coisas eu trazia para a vida deles pessoais, entendeu?! A mãe, a avó, como era a sua, como é sua mãe, isso é ancestralidade também, entendeu? Porque quando ele está falando do vivo, do presente. Ele tem essa relação com o seu passado, é uma questão de compreensão, então, não era assim o termo exato, ancestralidade enquanto tempo para pesquisar, mas dentro dessa questão da ancestralidade eu trazia para a vida presente, entendeu? a minha ancestralidade está relacionada a minha avó Eldevira. Essa é minha ancestralidade presente eu sei que eu tive uma bisavó, uma tataravó, eu sei que essa tataravó deve ter feito coisas incríveis. Então, a ancestralidade é algo muito próximo, as vezes eu fico olhando uns discursos que parece que a ancestralidade é como algo que você quer criar, então o que eu entendi ...por exemplo: as coreografias que eu as fazia estavam relacionadas a vida dos estudantes.

8. Você já levou outro grupo artístico-cultural ou convidado para o contexto escolar? Se sim, quem ou que grupo?

Na época, levei alguns blocos afros que existiu e não existem mais Pataxó, Kori efan, Muzenza como confraternização de fim de ano somando a um desfile com os alunos e alunas.

9. Os estudantes percebem enfoque negrorreferenciado nas suas práticas pedagógicas, de que forma expressam isso? (De que modo você positiva a negritude com os estudantes, como isso é feito?)

Quer ver uma coisa que acontece até hoje nas escolas, quando falta um professor na escola, o que eles pegam para fechar o buraco, Artes! Mas ninguém Nunca e chamou pra ensinar matemática, português e com isso, o professor de arte é pau para toda obra, ou seja, se um aluno dizia que queria dançar pagode ou não tinha um bom comportamento, diziam: “Vai para aula de artes” ai eu dizia: eu aceito mais você vai ter que pontuar essa aluna, pois ela realizou comigo um trabalho dançante.

Que ver outra coisa muito forte em relação ao racismo, os alunos eram carentes de carinho e a maioria apanhava muito da família, por que o racismo também faz isso, carrega muito nas costas da mãe, o pai geralmente é ausente, entendeu?! Por negligência, não têm comida, não tem carinho. Então, eu sempre gostava de fazer minhas atividades com amor, então, eu sempre chegava e dizia: vamos alonga essa coluna, por que eu queria tocar nesses garotos, certo?! olhe alongue! olhe o queixo, olhe para cima pegava nele. Quando eu pegava aquela turminha assim tchantchantchan... eu alisava os cabelos dos meninos está ótimo, “porque não deixa crescer”, eu fazia um cafune, dizia pronto que vai dormir. Então, eu também tinha essa questão a necessidade da afetividade quando você ver aquelas que tem sangue no olho, que apanha dos pais, e quando chega na escola até nos matavam ai eu encostava meu braço meu braço no dela e dizia assim: minha cor levanta a cabeça! Então, tudo isso, essas reações eu levava a pensar na aula seguinte no conteúdo como trazer eles para sala de aula. “por que eu sei que tem professor que nem pega no aluno e eles percebia essa minha aproximação com eles.

10. Descreva três experiências ou ações pedagógicas que você realizou, que considera mais relevantes como prática antirracista na escola.

As técnicas de *hiphop*, eu não sabia de nada, foram eles que me ensinaram... daí eu tive uma grande ideia juntei com outra professora e disse: Bora fazer um festival de música, você topa ser da comissão julgadora, ela disse... “Nadir, eu topo!” e como ela escrevia muitíssimo bem, nós enfrentamos a escola com

esse argumento: vocês sabem o que é escrever rap? Então, isso é português! Ele se preocupa com rima, com narrativa, com conteúdo, eles estão falando de vários problemas do bairro, por que eram meninos do bairro da paz. A escola tinha um péssima mania de só chamar os pais na tal da reunião de pais e mestres onde os pais só queriam saber das notas de português e matemática, história a parte de humanas eles não estavam nem ai ou só chamam para problemas, só falavam de coisas ruins, as partes boas, as exposições que eu fazia nenhum pai era convidado, eu que falava com os alunos chamem seus pais, “ah! mais meu trabalho ta feio”, Eu dizia: “ta feio pra quem?” Não, você só conseguiu fazer esse o próximo você vai melhorar ...eu comecei a me incomodar com isso dessas coisas desses meus alunos serem invisíveis não só para a escola, mas serem invisíveis para as próprias famílias que tem a ver com racismo se você for olhar tem a ver, contudo, por que o racismo faz isso, o pai e a mãe estão sobrecarregados que ele não consegue ver beleza naquele filho não é beleza estética. A beleza interna, na capacidade e aí o que fiz. Eu comecei a perceber que eles gostavam de cantar, alguns cantarolar, eu criei um coral e quando eu criei um coral eu pedir que eles escolhessem a música eu aproveitei também e coloquei as músicas que eu gostava e utilizei o timbau da escola, só sabia fazer tantantantantun para os ensaios que tinha músicas evangélicas, músicas de reggae, música samba, criei um repertório de dez músicas e isso repercutiu de um jeito fomos para festival de arte com o coral. Aí eu fiz uma proposta com a diretora, informando meu incomodo de saber o que os pais não acompanhavam as coisas boas dos filhos, dos seus talentos isso deixa elas triste e quando elas tomam nota baixa na disciplina elas apanham, ficam de castigos. Daí com o coral organizado eu propus que qualquer evento da escola o coral se apresentaria e assim os pais as veriam. Arilma, foi uma das melhores coisas que eu fiz. Eu sou agradecida a essas crianças porque todos participaram experiências oriundas de um universo cultural marcado pela condição racial, de classe e de gênero, evangélicos, não evangélicos... Eu via mãe chorando, eu vi pais emocionados. Ou seja, isso é uma prática antirracista que é dá visibilidade aos talentos, fortalece auto-estima.


A outra foi um grupo de dança, eu tinha umas alunas no Sesi que ficava entendiada com a educação física, que só era correr, baleado ou futebol e

diziam para mim: “oh pró bora dançar!” bora dançar! Olhe, eu trabalhava na sala de aula com 40 a 45 alunos e nem todo mundo gostava de dança por que é ledô engano achar que você vai para a escola pública e que todo mundo vai dançar vai entrar naquela aulinha de 5,6,7,8...ai eu fiz um projeto para criar um grupo especial de dança onde os alunos e as alunas que não que não quisessem frequentar educação física vinha fazer aula comigo e eu daria a frequência para o professor de educação física, ai foi aceito. Então, eu fiquei muito feliz! por que que eu dava minhas aulas específicas de dança eu dava meus conteúdos de forma, eu dava meus conteúdos de espaço eu trabalha improvisação eu trabalhava criação e trabalhava dança de tradição africana, eu trabalhava jazz, entendeu?! Eu trabalhava conteúdos de dança moderna e depois eu comecei a trabalhar com essas alunas um paralelo de mitologia grega e mitologia africana. Eu comecei com elas, e o espetáculo em si ele culminou na UNEB.

A gente começou a fazer a pesquisa dentro do que havia nos arquétipos dos mitos gregos o que que existia de semelhança, nos arquétipos dos mitos de tradição africana dos casos dos orixás. Foi uma coisa belíssima! por que a gente juntou noção espacial, as noções técnicas corporais começamos a trabalhar nisso que rendeu frutos, abrimos a feira de ciências, abrimos a feira de matemática e dentro dessa concepção eu trabalhei o que era o conteúdo do Belo, o que era a beleza nesses contextos, então aconteceu que no calendário das datas comemorativas da escola, o grupo de dança se apresentava. Isso foi no ensino fundamental II e dançar o que elas pesquisaram foi muito importante, elas vivenciaram a pesquisa, começaram a entender a importância da leitura e da escrita, todos ficaram impressionados, pois, elas começaram a falar quem era Atenas ai relacionava a Iemanjá, começou a falar de Prometeu e Ogum, com uma sabedoria. Nós tínhamos aulas três vezes na semana, e eu repassei os conhecimentos da forma que eu aprendia: alongamento, locomoção, improvisação e com criação concluíamos e também tinha ritmo, movimento a questão do movimento, níveis ,o estudo do espaço elas sabiam desenhar o espaço daí conseguir fazer a sua relação com seu corpo, enquanto ser central o seu corpo em relação ao outro, na distribuição do espaço o seu processo interior, as suas sensações e emoções que serão externadas no movimento , isso foi uma experiência marcante. A escola tinha uma péssima mania de só

chamar os pais na tal da reunião de pais e mestres onde os pais só queriam saber das notas de português e matemática, história a parte de humanas eles não estavam.

## APÊNDICE H: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

	<b>Ministério da Educação</b> Universidade Federal da Bahia <b>Escola de Teatro</b> <b>PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM</b> <b>ARTES CÊNICAS</b> <b>DOUTORADO</b>	
---	--	--

## TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,  
 Professor/a de Artes da Unidade Escolar \_\_\_\_\_,  
 autorizo a pesquisadora Arilma de Sousa Soares a coletar dados para fins acadêmicos por meio do instrumento da entrevista, através da plataforma Google Meet, recurso do áudio, que será utilizada para a pesquisa de doutorado do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada **Por uma pedagogia da cooperação: podem as artes cênicas contribuírem para uma cultura antirracista na escola?** sob a orientação da Prof. Dra. Eloisa Leite Domenici (PPGAC/UFBA).

Salvador, \_\_\_\_\_ de 2021.

---

APÊNDICE I:REFERÊNCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL  
Partimos de algumas palavras chaves: REPRESENTATIVIDADE, FORMAÇÃO CONTINUADA, AÇÕES AFIRMATIVAS, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA;ARTES CÊNICAS.

Religiosidade, história, racialidade, artes racismo, gênero, políticas públicas, material didático, Artes, aplicabilidade, operacionalidade, democracia racial, identidade.

### REPRESENTATIVIDADE

FONTOURA, Elisângela de Oliveira. **LEI 10.639/2003: UMA ANÁLISE DE SUA RELEVÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR.** EDucere -XII Congresso nacional de Educação. Formações de professores contextos, sentidos e práticas 2010. A Lei 10.639/03 representa uma porta aberta para se conhecer as raízes e a história da África, um continente ainda pouco estudado; conhecer o processo de desenraizamento dos povos negros, o regime de escravidão instalado no país por mais de três séculos e meio. (7030)  
A escola deve ser um espaço aberto às contradições, nas quais pode-se vislumbrar diferentes perspectivas sobre a história da população afrodescendente e africana. Identificar as desigualdades sociais, relações marcadas pelo preconceito, estereótipos e exclusão social. (7050)

**ROTA, Alesson Ramon; KATZ, Elvis Patrik. Na intersecção do silenciamento: cultura afro-brasileira, lei 10639/03 e o Exame Nacional do Ensino Médio.** Revista eletrônica discente história.com. **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia centro de artes, humanidades e letras.V. 2, n3. 2014.**

A questão sugeria que a escolha dos itens do ENEM é feita por sorteio, e que este último tinha/tem como fonte um banco de questões bastante heterogêneo. Aceitar isto como verdade, poderia induzir a reflexão de que não haveria uma intencionalidade evidente que influenciasse na escolha dos itens. Concordamos que essa seleção aleatória retira em parte a culpa pela diminuta presença da cultura afro-brasileira nas provas, mas os números ainda são fortes demais e necessitam de um exercício de reflexão maior. Comparemos, então, a frequência dos itens com menção à África ou à cultura Afro-Brasileira com a frequência dos itens com menções à, historicamente privilegiada, história do Ocidente, entendida aqui como a Europa em seu todo e América do Norte a partir do século XVIII (p.84)

(Fernando da Silveira Vasconcelos Ferreira)

Ferreira FSV. A questão negra no Brasil: O preconceito racial, suas teorias e a Lei 10.639/2003. Revista Mosaico. 2015 Jan./Jun.; 06 (1): 17-21

“Cabe aos estabelecimentos educacionais a concretização na prática da Lei 10.639, onde os professores são os maiores responsáveis por esta tarefa,

tendo ainda, o dever de desconstruir em seus alunos os pensamentos (tratados neste artigo) destes em relação aos povos não-brancos, além de buscarem a valorização dos próprios discentes à cultura afro-brasileira”.

PEREIRA, Fábio Luís.

A Lei 10639/03 e seus Desdobramentos na Formação da Identidade Negra entre os Estudantes Negros da Escola de Educação Básica Leonor de Barros em Florianópolis - SC / Fábio Luís Pereira ; orientador, Jacques Mick, 2018. 46 p. (Tcc)

A lei 10639/03 e seus desdobramentos na formação da identidade negra entre os estudantes da escola de educação básica.

“índice de estudantes que se autodeclaram negros foi abaixo das proporções de pretos e pardos observados pelo pesquisador”

PEREIRA. Maurício Silva; Márcia M. Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. Em Tempo de Histórias .Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB).Nº. 22, Brasília, Jan. -jul. 2013. ISSN 2316-119

Contudo, a lei 10.639 sofre, na ocasião de sua aprovação, dois vetos, relacionados às propostas de alteração da LDB. Primeiro, é vetada a proposta que determinava, no primeiro projeto de lei, que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam dedicar pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática africana e afro-brasileira. Esta proposta foi, na ocasião, considerada inconstitucional e rejeitada nos despachos da Presidência da República, conforme se lê abaixo: referido parágrafo [relativo à dedicação de z por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada] não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país (BRASIL, 2003b: 01).

O segundo veto relacionava-se à proposta referente aos cursos de capacitação para professores, que deveriam contar com a participação de entidades do movimento afrobrasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa vinculadas ao tema. As razões do veto foram explicitadas nos seguintes termos:

Verifica-se que a lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79ª, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (BRASIL, 2003b: 01).

Desse modo, aprovou se, ao final, tanto a obrigatoriedade, nos ensinos fundamental e médio, do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira quanto a inserção, no calendário escolar, do dia 20 de novembro como Dia

Nacional da Consciência Negra( pag. 132)Em Tempo de Histórias Publicação do Programa de Pós Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB)
MARTINS, Paulo Giovane; VIEIRA, Francisca Andrade. A gestão escolar e a importância da lei 10639/03 na educação.FIEP BULLETIN - Volume 85 - Special Edition - ARTICLE I - 2015 ( <a href="http://www.fiepbulletin.net">http://www.fiepbulletin.net</a> )
PEREIRA, Fábio Luís. A Lei 10639/03 e seus Desdobramentos na Formação da Identidade Negra entre os Estudantes Negros da Escola de Educação Básica Leonor de Barros em Florianópolis - SC / Fábio Luís Pereira ; orientador, Jacques Mick, 2018. 46 p. (Tcc) A lei 10639/03 e seus desdobramentos na formação da identidade negra entre os estudantes da escola de educação básica.  “índice de estudantes que se autodeclaram negros foi abaixo das proporções de pretos e pardos observados pelo pesquisador”
SILVA, Iraneide Soares da. As inquietações no currículo educacional a partir da lei 10639/03 Padê, Brasília, v. 1, n. 2, p. 33-51, jul./dez. 2007.  “O desconhecimento por parte da gestão sobre a lei e sobre os PCN”
<u>LIMA, Ilka Monique da Costa.</u> Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de educação infantil. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Rio Janeiro. 2017. “É relevante, portanto, que a formação do auto reconhecimento, da identidade da criança negra quanto a sua beleza e sua cultura seja levada em conta através de práticas preocupadas em resgatar a história e cultura africana que faz parte também da construção da história do Brasil. É importante que o currículo da Educação Infantil reserve espaços, seja em momentos de narrativas, contação de histórias, teatros, brincadeiras, jogos e etc., para abordar esse universo pouco explorado, desmitificando sobre orixás, por exemplo, falando sobre os heróis da cultura afro, das festas, músicas, trazendo literatura de forma a permitir às crianças negras se reconhecer através das personagens, podendo ser também a princesa ou o herói” <a href="https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2020">https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2020</a>
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b>
OLIVEIRA. Maria Helena Negreiros de. <i>Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural: a implementação da lei 10639/03 na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo.</i> Congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades,

Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012, ISSN 2316-266X

Os motivos que levaram os professores a desenvolverem projetos sobre a temática da Lei 10639/03:

Como a temática foi tratada no trabalho pedagógico; Qual relevância foi atribuída à lei no próprio trabalho pedagógico; Se o professor estava fazendo algum curso oferecido pela Secretaria; Se abordavam no ano de 2010 o tema em sala de aula, já que o questionário da Secretaria, perguntava sobre as ações de 2008 e 2009; Se sabiam de outros professores de sua unidade que desenvolviam o tema naquele momento e, finalmente, como definiam sua cor, como se autodeclaravam. (p.17)

Geraldo, Aparecida das Graças; Machado, Edilene Pereira. **Lei 10.639 e as relações de desigualdades na educação básica: entre a teoria e prática.**

Para sustentar empiricamente a teoricidade da Lei 10.639 foi realizada a entrevista semi-estruturada para conhecer as estratégias utilizadas pela professora de educação infantil e diretores da escola pública

OLIVEIRA, Juceni Santos de. **Uma análise da implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil: a percepção dos professores.** 2016. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Diversidade étnico-racial NO BRASIL: Os desafios a Lei 1069/03, de 2003.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 399-412, jul./dez. 2013. Disponível em:[484 \(emnuvens.com.br\)](http://484.emnuvens.com.br)

“Seria preciso investir em formações que permitissem aos professores compreenderem a importância das questões relacionadas a diversidade étnico-racial, assim como estar preparados para lidar de forma positiva com elas, criando estratégias pedagógicas para a reeducação” (p.404)

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Diversidade étnico-racial NO BRASIL: Os desafios a Lei 1069/03, de 2003.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 399-412, jul./dez. 2013. Disponível em:[484 \(emnuvens.com.br\)](http://484.emnuvens.com.br)

“Seria preciso investir em formações que permitissem aos professores compreenderem a importância das questões relacionadas a diversidade étnico-racial, assim como estar preparados para lidar de forma positiva com elas, criando estratégias pedagógicas para a reeducação” (p.404)

Formação continuada em educação das relações étnico-raciais: cumprindo o artigo 26-a da LDB (lei 10639/03) na rede pública do distrito federal.

Thea Weber Garcia

<b>AÇÕES AFIRMATIVAS</b>
<p><b>SANTOS, Hélio; SOUZA, Marcilene Garcia de; SASAKI, Karen. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil</b> Rev. bras. Estud. pedagógico. (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 542-563, maio/ago 2013.</p>
<p>ALMEIDA, Marco Antônio Bettine; SANCHEZ, Livia Pizauro. Enem: ferramenta de implementação da lei 10.639/2003 - competências para a transformação social?. Educ. rev. vol.32 no.1 Belo Horizonte Jan./Mar. 2016 <a href="https://doi.org/10.1590/0102-4698141429"> (https://doi.org/10.1590/0102-4698141429 )</a></p> <p>Neste artigo busca-se analisar como as questões do ENEM abordam os conteúdos da Lei 10.639/2003</p>
<p>ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. <b>Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no brasil contemporâneo.</b> (mestrado) Universidade Federal do Paraná.Curitiba.2006. <a href="http://diaadia.pr.gov.br">dissertação (diaadia.pr.gov.br)</a></p>
<p>FELIZ, Jéssica de Oliveira. <b>As demandas do movimento negro no currículo da educação básica: um estudo a partir do ENEM.</b> Anais do XVI Encontro Regional Anuph-Rio. Saberes e práticas científicas. ISBN 97-885-6597-03-8.</p>
<p>SANCHEZ, Livia Pizauro; ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de. <b>Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social</b> KWANISSA. revista de estudos Africanos e afro-brasileiros. V. 28, N.1 (82)  jan./abr. 2017 55-80.</p>
<p>CASTRO, Cláudio. Moura. <b>Educação superior e equidade: inocente ou culpada? Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação</b>, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 110-120, 2001. O ensino superior custa muito mais caro que os outros níveis e é oferecido a uma faixa muito estreita da sociedade. Portanto, ao discutir seus méritos e falências, não podem ser esquecidas as questões de equidade. “A extrema fragilidade do nosso primário e secundário faz com que as classes sociais sejam encurraladas e que os mais pobres estejam extraordinariamente subrepresentados no nível superior. Isso não é culpa do sistema superior. Ele</p>

apenas herda a iniquidade dos níveis mais baixos de educação”.

**OLIVEIRA, Neiva Afonso; PROENÇA, Kátia Aparecida Poluca; CRUZ, Josiane Beloni da. Cotas Raciais Como Forma de Resistência Um Enfoque Freiriano.** Contexto & educação editora unijuí ano 29 nº 92 jan./abr. 2014.

“Compreendendo que o fato da inserção de cotas raciais no sistema de ingresso das Universidades é um grande passo na História do Brasil, ressaltamos o quanto é importante consolidar práticas de resistência do professor para que possa ocorrer uma real modificação no cenário educacional brasileiro”.

**VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica.** Universidade de Brasília, Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2005 No 28.

**Bayma, Fátima. Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas.**

Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.20 no.75 Rio de Janeiro Apr./June 2012.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000200006>

“Aborda a origem das ações afirmativas nos Estados Unidos e na França e as limitações em aplicar os respectivos modelos à realidade brasileira, apresenta considerações sobre o julgamento da constitucionalidade das cotas pelos ministros do Supremo Tribunal Federal e os principais desafios a serem enfrentados pelas universidades”. (resumo)

“as diferenças entre ações afirmativas e ações positivas; origem, evolução das cotas nas universidades públicas, outras ações afirmativas aplicadas ao ensino superior, a importância da transitoriedade das cotas e os principais desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas após julgamento pela Corte Suprema”.(p.327)

É nesse contexto que as cotas são elogiáveis apesar de paliativas, ou seja, como medidas temporárias até que a sociedade torne-se mais democrática assegurando acesso dos estudantes a educação pública de qualidade, em igualdade de condições. As cotas representam o conhecimento da fragilidade e da deficiência do ensino público brasileiro, que em última instância agrava o desnível de conhecimento dos estudantes das escolas públicas comparativamente ao dos alunos de classe social mais abastada, que desfrutam de condições para frequentar escolas privadas de qualidade(p. 340)

<b>EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA</b>
<p>OLIVEIRA, Lavínia Alves; RODRIGUES, Juliana Sales. <b>SAWUBONA: Aplicabilidade da lei 10639/03 e a religiosidade africana no ensino de história.</b></p> <p>“Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre a criação de um recurso didático (História em quadrinhos), e por meio dele busca-se refletir sobre a aplicabilidade da lei 10.639/03 nos componentes curriculares de Laboratório de Cultura afro-brasileira e Novos Temas para o Ensino e Pesquisa Histórica do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia”</p>
<p>Rompendo a epistemologia hegemônica no ambiente escolar: desafios e potências na implementação do conteúdo da lei 10639/03 <i>Maya Inbar (REVISTA)</i></p>
<p>BRITO, Bruna Fátima; DOMINGUES, Ándrea. <b>Representação do negro: a lei 10639/03 no ensino público estadual na cidade de pouso alegre-mg.</b> <u>Revista DisSoL - Discurso, Sociedade e Linguagem.</u> Um indicativo do controle tendencioso da identidade nacional, pois as imagens representadas no cotidiano são facilmente apreendidas e absorvidas sem questionamento <b>aplicabilidade da lei 10639/03 como instrumento de garantia de direitos humanos e cidadania.</b></p> <p>“A extrema fragilidade do nosso primário e secundário faz com que as classes sociais sejam peneiradas e que os mais pobres estejam extraordinariamente subrepresentados no nível superior. Isso não é culpa do sistema superior. Ele apenas herda a iniquidade dos níveis mais baixos de educação”.</p>
<p>DIALLO, Cíntia Santos ; LIMA, Claudia Araújo de. <u>III DOSSIÊ - educação das relações étnico-raciais na contemporaneidade: permanências e transformações</u> Repecult - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura (ISSN 2526-2742) - - v. 4 n. 7, 2019. DOI: <a href="https://doi.org/10.29327/211303.4.7">https://doi.org/10.29327/211303.4.7</a> - (Orgs: Kiusam Oliveira; Mariana Fernandes dos Santos; Yuri Miguel Macedo)..</p> <p>“Alguém sabe? alguém viu? qual o lugar da história e cultura africana e afro-brasileira e educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura na região do centro-oeste? O gritante silenciamento que ocorre em 48 cursos relacionados com a temática objeto da pesquisa explica, em parte, o recorrente discurso dos professores da Educação Básica sobre a fragilidade de sua formação inicial para discuti-la”.(resumo) “Preliminarmente, é possível considerar que dos 104 cursos, pouco menos da metade, 50 cursos contemplam em suas matrizes curriculares conteúdos</p>

referentes à História e Cultura afro-brasileira e africana e à Educação das Relações Étnico-raciais, com destaque para os cursos de História, pois todos eles oferecem pelo menos uma disciplina sobre o assunto. O gritante silenciamento de 48 cursos com relação à temática objeto da pesquisa explica em parte o recorrente discurso dos professores da Educação Básica sobre a fragilidade em sua formação inicial para discutir a temática”.( 53)

FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. Estratégias para a permanência na educação básica e na educação superior. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 499-520, abr./jun. 2019.

Estas políticas exigem ações que evidenciem este envolvimento, especialmente por parte dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu. Uma das estratégias desta integração é o estabelecimento de Políticas de Iniciação Científica por parte das Instituições de Ensino Superior, já com estudantes do Ensino Médio, na tentativa de tornar a escola mais atraente e produtora de sentido para os jovens. Neste contexto, todas as Instituições de Ensino Superior (IES) devem estabelecer claramente, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a sua Política de Iniciação Científica (IC).

As estatísticas brasileiras trazem uma imagem alarmante do percentual de jovens que conclui o

Ensino Médio: somente um pouco mais de 80% terminam a última etapa da Educação Básica, o que significa que, de cada 10 jovens que ingressam, dois não concluem o Ensino Médio (INEP, 2017).

Quando apuramos a cifra destes estudantes que vão para a Educação Superior, dados do MEC (2015) apontam para um pouco mais da metade, ou seja, somente 58,5%.

Outro grande problema é a política governamental que se utiliza de um sistema de seleção nas

Universidades Estatais dando acesso aos jovens de condição socioeconômica favorável, não exigindo destes, nenhuma contrapartida. Por outro lado, os jovens que estudaram nas escolas estaduais de Educação Básica, geralmente com menor qualidade que as escolas particulares e comunitárias, sobra-lhes a opção de cursar o Ensino Superior em Instituições Privadas e Comunitárias sem uma política de fidelização destes estudantes por parte do governo. Esta realidade exige dos graduandos que trabalhem durante o período diurno para pagar seus estudos e estudar no período noturno.

Por política de fidelização entendemos, além do exposto na Portaria Normativa nº 39, de 12/12/2007 que aprova o Programa. Básica. Diante deste cenário desfavorável ao desenvolvimento humano e crescimento econômico, quais são as alternativas possíveis? Para esta questão, neste artigo, foca-se a tentativa de resposta sobre a parceria entre Educação Superior e o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica como possibilidade de geração de boas práticas que culminem no acesso e permanência do estudante nestes níveis de ensino. Aqui, não negligenciamos a especificidade da última etapa da Educação Básica, Ensino Médio, e o Ensino Superior. Sabemos da peculiaridade quanto à regulação, estrutura, organização pedagógica, dentre

1 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/42741-resultado-do-pisa-de-2015-e-tragediapara-o-futuro-dos-jovens-brasileiros-afirma-ministro>. Acesso em 28.03.2007. 2 Mais informações em: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em 28.03.2007.

Estratégias para a permanência na educação básica e na educação superior 657 PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 654-672, abr./jun. 2019 outras em cada nível de educação. Nosso foco, contudo, considera estratégias comuns de permanência nestes níveis educacionais. ( 657-658)

Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de

silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público” (NÓVOA, 2009, p. 8-9). O autor chega a questionar por que alguns profissionais, como os médicos, por exemplo, fazem residência em hospitais, quando são acompanhados por seus mestres a cada movimento, enquanto que os professores recém-formados acabam “contemplados” com as turmas mais difíceis quando chegam às suas primeiras escolas, sem um professor mais experiente para acompanhá-los e aconselhá-los nos desafios do dia a dia(p.667)

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. “ Este artigo discute as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira. Enfatiza a possibilidade de uma mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio” (resumo, p.98)

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.(102) um processo de descolonização dos currículos?

**NUNES, Georgina helena lima. Educação escolar quilombola e lei**

**10639/03: cartografias territoriais e curriculares. Anais do Seminário**

**Formação Docente: intersecção entre universidade e escola.**

“Com a escola surge da necessidade de organização, controle e normatização, com a expansão das cidades. Antes de sua invenção, a aprendizagem se constituía de um modo informal. Com a escola, cria-se um espaço ordenado e fechado, tempo regular, princípios e normas. Não estando somente ligada a propagação de saberes, a escola se torna um elemento fundamental na nossa estrutura social”. (Alves, 2013, p.143)

“O saber legitimado e transmitido pela instituição escolar não engloba toda gama de conhecimento existente no mundo. Vários autores e autoras se interessaram em estudar o currículo escolar como uma forma de compreender como é selecionado, estruturado e transmitido saberes dentro da escola e como esses irão interferir nas relações fora do seu ambiente”. (Alves, 2013, p.143) v. 3, n. 3 (2019)

<b>ARTES CÊNICAS</b>
NOVAIS, Karyna Barbosa. <b>Memórias e experiências de uma professora de Artes Visuais com a lei 10639/2003. COPENE (RE)existência intelectual negra ancestral. (18 anos de enfrentamento0) 2020.</b>
SANTOS, João Victor Soares; LIMA, Evani Tavares. <u>Teatro Negro: resistência e representatividade / Escrito em Negro: um experimento cênico artístico-pedagógico a partir da música afro-brasileira.</u> Pitágoras 500, Campinas, SP, v. 10, n.1, [18], p. 123 - 136, jan.- jul. 2020
SILVA, Emerson de Paula; SILVA, Adélia Aparecida da; SILVA, Nelma Socorro Lima da. <b>Atrizes negras amapaenses e o teatro negro em Macapá: por um currículo descolonizado e uma pretagogia.</b> Pitágoras 500, Campinas, SP, v. 10, n.2, [18], p. 16 - 28, jul.- dez. 2020.  file:///C:/Users/arilm/Downloads/Pit%C3%A1goras%20500,%20Campinas,%20SP,%20v.%2010,%20n.2,%20%5B18%5D,%20p.%2016%20-%2028,%20jul.-%20dez.%202020.pdf <a href="https://orcid.org/0000-0002-2458-0965">https://orcid.org/0000-0002-2458-0965</a>
RODRIGUES, Tatiane Cosentino; REIS, Monique Priscila de Abreu. <u>Relações étnico-raciais na formação de professores/as de teatro</u> Dossiê: A Decolonização da Pesquisa em Educação: Culturas Africanas, Afrobrasileiras e Indígenas. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 499-520, abr./jun. 2019.
Silva; Cristina da Conceição; ROCHA Jose Geraldo. <b>Festa, samba e religião: cultura de resistência e socialização entre negros do rio de janeiro.</b> Congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades. Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de setembro de 2012, ISSN 2316-266X.
CONRADO, Amélia Vitoria de Souza. Artes cênicas negras no Brasil: Das memórias aos desafios na formação acadêmica.Repert. Salvador, ano 20, n. 29, p. 68-85, 2017.2  “A luta pela implementação das leis e políticas de ação afirmativa no Brasil vem permitindo, mesmo de forma desigual, que estudantes negros, indígenas, portadores de necessidades especiais e grupos que constituem a diversidade, ingressem no Ensino Superior, o que já aponta alguns resultados exitosos. A universidade brasileira vem mudando de cor, pois além da predominância do

pensamento e sujeitos brancos, torna-se imprescindível que o pensamento negro e outros os quais participam da pluralidade do nosso país estejam no mesmo patamar de direitos e igualdade” (CONRADO, 2017, p.83)

SOUZA, Ana Carolina Pereira de. **O ensino da cultura afro-brasileira para além da lei 10.639/03: a contribuição da gastronomia na escola como uma produção de conhecimento. IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA “Educação Pública em Tempos de Reformas. Capa > v. 3, n. 3 (2019).**

Cucco, Marcelo; Müller, Tânia. **Livro didático e discurso: embranquecimento, exotismo e invisibilização da cultura negra no ensino da história da arte.**

I CONINTER Congresso Internacional interdisciplinar em Sociais e Humanidades Livro didático e discurso: embranquecimento, exotismo e invisibilização da cultura negra no ensino da história da arte.

CUSTÓDIO, Ângela Maria Rosa; OGLEARI, Bárbara. **Educação étnico-racial nas linguagens artísticas: um relato de experiência.** Anais - IX Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação - MusE, v. 1, n.1, (2019) (125- 131)

VIEIRA. Pedro Vitor Guimarães Rodriguez; DA SILVA. Luan Ribeiro. **Coisa de 'preto: pedagogias de reexistências criadas a partir dos estudos das relações étnicos raciais na escola.** [https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Coisa+de+%C2%B4preto%3A+pedagogias+de+reexist%C3%Aancias+criadas+a+partir+dos+estudos+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnicos+raciais+na+escola.&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Coisa+de+%C2%B4preto%3A+pedagogias+de+reexist%C3%Aancias+criadas+a+partir+dos+estudos+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnicos+raciais+na+escola.&btnG=)

Alves, Sirlene Ribeiro. **O currículo de arte na educação de jovens e adultos à luz das leis 10.639/03 e 11.645/08.** Revista Digital do LAV Santa Maria - ano VI, n.10, p. 141-151 - mar. 2013 ISSN 1983-7348.  
[http://dx.doi.org/10.5902/198373487408.](http://dx.doi.org/10.5902/198373487408)

“Com a escola surge da necessidade de organização, controle e normatização, com a expansão das cidades. Antes de sua invenção, a aprendizagem se

constituía de um modo informal. Com a escola, cria-se um espaço ordenado e fechado, tempo regular, princípios e normas. Não estando somente ligada a propagação de saberes, a escola se torna um elemento fundamental na nossa estrutura social” (Alves, 2013, p.143)

“O saber legitimado e transmitido pela instituição escolar não engloba toda gama de conhecimento existente no mundo. Vários autores e autoras se interessaram em estudar o currículo escolar como uma forma de compreender como é selecionado, estruturado e transmitido saberes dentro da escola e como esses irão interferir nas relações fora do seu ambiente” (Alves, 2013, p.143)

## APÊNDICE J: REFERÊNCIAS: ARTE / EDUCAÇÃO e ARTES da CENA

A Linguagem da dança: arte e ensino., ed. 2010;

O ensino de dança hoje. MARQUES, Isabel. São Paulo: Cortez, 1999;

Metodologia para o Ensino da Dança: Luxo ou Necessidade? 2004.

Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos dançantes. Lucia Matos. 2012

Afrografias da memória: O reinado do Rosário no Jatobá. Leda Maria Martins, 1997.

CONRADO, Amélia Vitoria de Souza. Artes cênicas negras no Brasil: Das memórias aos desafios na formação acadêmica. **Revista Repertório**. Salvador, v. 29, p. 68-85, 2017

LIGIÉRO, Zeca. O conceito de “motrizes culturais” aplicado às práticas performativas afro-brasileiras. **R. Pós Ci. Soc.** v.8, n.16, jul./dez. 2011.

Disponível em <  
<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/695> >.

Acesso em: 1 set. 2019.

LIGIÉRO, Zeca. **Teatro das Origens**: estudos das performances afroameríndias. 1.ed. Rio de Janeiro. Garamond. 2019.

ABREU, Luís Alberto de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. Cadernos da ELT, Santo André, p. 33-41, mar. 2003.

CONTREIRAS, Clarice; CURVELO, Marília. Dança na educação básica: o PIBID dança em escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador. ANAIS DO II CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA - ANDA. Julho/2012. Disponível em: . Acesso: 13 mar. 2017. CONTREIRAS, Clarice. Os desafios da supervisão. Anais Digitais do Seminário de Dança Angel Vianna, n. 2, v. 1, p. 1-10, 2013.

MATOS, Lúcia. A formação de artistas-docentes de Dança: espaço de incertezas e de ação compartilhada e política. VI CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. 2010. Disponível em: Acesso em: 12 mar. 2017.

MOLINA, Alexandre José. (Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil. 2008. 131f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Dança). Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, 2008.

NÓBREGA, T. P. Uma fenomenologia do corpo. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

SOARES, Arilma de Sousa. Ações do Pibid dança UFRN na escola: partilhas entre o professor e o aluno da licenciatura. In: IV Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) IV Seminário Nacional do PIBID, Professores em Espaços de Formação: Mediações, Práxis e Saberes Docentes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2014. p. x-y. \_\_\_\_\_. PIBID dança: partilha de saberes. In: IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA). Goiânia: UFG, 2016. p. 64-73. \_\_\_. Poética da cooperação na comunidade escolar: PIBID dança. V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA). Anais... Natal: UFRN, 2017. p. x-y.

SILVA, Marilza Oliveira da. Ossain como poética para uma Dança Afrobrasileira. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador (BA), 2016;

FERREIRA, Tássio. Pedagogia da Circularidade: Ensinações de terreiro. Ed. Telha. Coleção pensamento negro contemporâneo. UFSB. 2021.

SILVA, Luciane, SANTOS, Inaicyra Falcão dos. Colonialidade na dança e as formas africanizadas de escritas de si: perspectivas sul-sul através da técnica Germaine Acogny. Conceição| Concept., Campinas, SP, vol.6,n.2,p. 162-173, jul./dez. 2017.

SANTOS, Jadiel Ferreira. ÒKÒTÒ: dança desobediente afrocentrada, caminhos para a formação em Dança no Ensino Superior sob os estudos das relações étnico-raciais brasileiras. 2018. 246 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador (BA), 2018;

SOARES, Marília Carvalho. Relações raciais e subjetividades de crianças em uma escola particular na cidade de Salvador. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado), Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador (BA), 2011;

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. Tentando definir a estética negra em dança. Repertório, Salvador, n.24, p. 128-136, 2015.1

CONRADO, Amélia Vitória de Souza. Artes Cênicas negras no Brasil: Das memórias aos desafios na formação acadêmica. *Repertório*, Salvador, ano 20, n. 29, p. 68-85, 2017.2.

FERRAZ, Fernando Marques Camargo. Danças negras: entre apagamentos e afirmação no cenário político das artes. *Revista Eixo*, ISSN 2238-5630. Brasília-DF, v.6, n.2 (Especial), novembro de 2017.

FERRAZ, Fernando Marques Camargo. Identidades negras na dança: epistemes e anunciações. *Cadernos do GIPE-CIT*, ano 21, n.39, 2017-2. O Discurso Negro nas Artes Cênicas: processos, pesquisas, poéticas e epistemes.

LIGIÉRO, Zeca. *Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

SOUZA, Edileuza Penha de. *TAMBORIZAR: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo*. 2005. 190 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador (BA), 2005.

Lorena Conceição Moreira de Oliveira trabalho de conclusão de curso empoderamento infantojuvenil: estéticas dos corpos negros na educação.

SILVA, Renata de Lima. *Mandinga da Rua: a construção do corpo cênico a partir de elementos da cultura popular urbana*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Unicamp: [s.d.] 2004.

SILVA, Renata Lima. *Corpo Limiar e Encruzilhadas: a Capoeira angola e os sambas de umbigada no processo de criação em dança brasileira contemporânea*. Tese de doutoramento. Instituto de Artes, Unicamp: [s.d.] 2010.

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. *Dança Afro-Sincretismo de Movimentos*. Salvador. EDUFBA. 1991.

-----O Samba do Crioulo Doido: Recontando sua história com os seus corpos. In: *Cadernos do GIPE - CIT, PPGAC/UFBA*. (Org.) Eliana Rodrigues Silva. N° 13. Estudos do Corpo III, 2005.

-----AGÔ ALAFIJU, ODARA! A presença de Clyde Wesley Morgan na Escola de Dança da UFBA, de 1971 a 1978. Dissertação de mestrado PPGAC/UFBA. Salvador, 2006.

- CARVALHO, Poliana Nunes Santos de. Artistas em Cena e para a Cena – Grupos de Teatro como Potenciais Espaços de Atuação Colaborativa. Gambiarra, Niterói, 2014. n. 6, p. 59- 69
- NANNI, Dionísia. Dança educação- pré-escola a universidade- Rio de Janeiro. 5ª edição: Sprint, 2008.
- FUX, Maria. Dança terapia. São Paulo. Summus. 1982.
- FUX, Maria. Dança: uma experiência de vida. São Paulo: Summus. 1986.
- OSSONA, Paulina. A educação pela dança. São Paulo: Summus. 1988.
- VIANNA, Klauss. A Dança. São Paulo: Siciliano. 1991.
- NAVAS, Cassia; CASSALI, E. Memórias presentes: Klauss Vianna. 1992.
- STRAZZACAPPA, Marcia. Entre a arte e a docência: A formação do artista de dança. Papirus. 2006.
- STRAZZACAPPA, Marcia. Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Papirus, 2ºed. 2011.
- STRAZZACAPPA, Marcia. O ensino das artes: construindo caminhos. Papirus. Papirus. 2011.
- LOBO, Lenora; NAVAS, Cassia. Teatro do Movimento. Brasília: LGE Editora. 2008.
- KATZ, Helena. Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte. Fid Editorial. 2005.
- GREINER, Christine. O corpo: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume. 2005.
- RENGEL, Lenira. Dicionário Laban. São Paulo. Annablume. 2005.
- SILMOR, Edna Christine. Corpo mídia na escola: uma proposta interdisciplinar - Guarema. São Paulo. Anadarco, 2015.
- BARBOSA, A. Mae. A imagem do ensino da Arte. Porto Alegre: Perspectiva/Fundação IOCHPE, 1991.