



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VÍVIAN PARREIRA DA SILVA**

**JONGO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA E NA  
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**SÃO CARLOS  
2020**

**Vívian Parreira da Silva**

**Jongo na escola: contribuições para e na educação das relações  
étnico-raciais**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), como parte das exigências para a obtenção do Título de Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

**Linha de Pesquisa:** Práticas Sociais e Processos Educativos.

**Orientadora:** Profa. Dra. Aida Victória Garcia Montrone.

**São Carlos  
2020**

Silva, Vívian Parreira da

Jongo na escola: contribuições para e na educação das relações étnico-raciais / Vívian Parreira da Silva -- 2020. 247f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Prof. Dra. Aida Victória Garcia Montrone

Banca Examinadora: Prof. Dr. Luiz Rufino Rodrigues

Junior, Prof. Dra. Simone Gibran Nogueira, Prof. Dra.

Tatiane Cosentino Rodrigues, Prof. Dr. Luiz Gonçalves

Junior

Bibliografia

1. Processos Educativos. 2. Jongo. 3. Educação das relações étnico-raciais. I. Silva, Vívian Parreira da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Vivian Parreira da Silva, realizada em 28/02/2020:

---

Prof. Dra. Aida Victoria Garcia Montrone  
UFSCar

---

Prof. Dr. Luiz Rufino Rodrigues Junior  
UERJ

---

Prof. Dra. Simone Gibran Nogueira  
PUCCAMP

---

Prof. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues  
UFSCar

---

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior  
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Luiz Rufino Rodrigues Junior, Simone Gibran Nogueira, Tatiane Cosentino Rodrigues e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

---

Prof. Dra. Aida Victoria Garcia Montrone

Esse estudo foi realizado dentro do quadro de pesquisas do grupo “Práticas Sociais e Processos Educativos” da Universidade Federal de São Carlos- SP. ([www.processoseducativos.ufscar.br](http://www.processoseducativos.ufscar.br))

*Ofereço essa tese aos jongueiros novos e àqueles que já fazem morada na ancestralidade.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família carnal onde nasci e com quem aprendi a existir e a exercitar minha capacidade de ser mais. Agradeço a minha mãe, Marlene, ao meu pai, Eurípedes, por me ensinarem que amor e respeito *cabem em todos os lugares* e são condições para vivermos em coletividade. Agradeço ao meu irmão, Oripão, por existir comigo nesta caminhada da vida e me ensinar sobre amor, limites, confiança, encantados, Pretos Velhos, passarinhos e boas cervejas. Agradeço a todos aqueles e aquelas que já fizeram a passagem para outros mundos e que certamente dançam, cantam e curam no *Orun*, sobretudo às minhas avós, com quem vivi a beleza das rezas com ervas cheirosas.

Sou grata e feliz por poder existir também em outra família que escolhi e que me escolheu. A toda minha família e axé do Ilê Omo Ayê, terra em que eu piso, me fortaleço e me reconheço junto aos meus ancestrais, irmãs e irmãos. Agradeço especialmente a minha Ya Odokerê, sou grata por renascer para o Orixá com a cabeça em vossas mãos, *modupé*<sup>1</sup> por ensinar o amor rigoroso, doce e potente, assim como são as águas de Oxum. Ao meu Baba Lumumba, que me orienta nas caminhadas da vida, me encoraja e me ampara para que possamos ter vida simples e pensamentos elevados. Rumo ao melhor ainda: nada menos do que a felicidade! À Modupe Baba, por me ensinar sobre tambores, folhas e amor.

Agradeço a minha Kota de Iemanjá por seu *ageum*, água fresca, amor e risadas em meus momentos de aprendizado. A minha Kota de Oxum, com quem compartilho fé, amor e lutas, *modupé*! As minhas irmãs mais velhas Alayó, Igboloko, Ifé, Omorilé. Agradeço amorosamente à minha irmã Yakaalu, com quem aprendo sobre amor, cura, confiança, continuidade e a estar aos pés do Orixá! Modupé minha mana por estarmos juntas! Agradeço às minhas irmãs de santo e de vida, com quem faço jongo no terreiro, na beira do fogão, na rua e na escola. Agradeço aos meus irmãos de santo, Dofono, Jules, Fernando, Daniel, e aos *alagbês* por tocarem nossa festa no Ayê. Agradeço com carinho especial a minha irmã Iana, com quem caminho, toco, brinco, construo sonhos e aprendo sobre afeto forjado em ferro, mirada segura aonde sempre me reconheço e me lembro de quem sou! Agradeço a minha irmandade Ilê Omo Ayê com amor e alegria por ser parte! Agradeço a família Girafulô, com quem brinco, toco, canto, danço, crio e me re-invento, obrigada por podermos existir assim! À família Chinela Baixa, com quem aprendo que o mundo é o coco e o coco é o mundo! As minhas comadres amadas Deca, Fernanda, Lidiane, Alessandra, Manu, Aninha, obrigada por

---

<sup>1</sup>Eu agradeço!

sermos eternamente jovens! Agradeço também à família Teia – casa de criação coletiva, que vive atravessando os Tempos, aprendendo e ensinando com tantas gentes! Agradeço ao Chico, Guga, Marcelo, Victor, Derso, Ettore, compadres e companheiros de prosas, festas e lutas. Agradeço a minha irmã Juliana, com quem construí caminhos de tambores nas escolas e nas ruas. Agradeço às companheiras desta caminhada na pós graduação, Ana Luisa, Miriã, Ana Beatriz, Anna Catu e Mariana, obrigada pelas experiências compartilhadas no grupo de estudos, nas leituras, nas alegrias, nos desesperos, nos cafés e nas cervejas!

Agradeço, com amor, à Elvira Amélia e ao Antônio Florindo Zanette (em memória) por estenderem os laços de amor e me acolherem em sua família com respeito, alegria e carinho! Agradeço especialmente à professora Vanessa, primeiramente, por me acolher neste desafio e, também, por aceitar com carinho refazer caminhos, revisitar histórias, ressignificar a vida e me ensinar sobre as travessias, obrigada por nos reencontrarmos e brincarmos o jongo na escola!

Agradeço à Michele Brasileiro, amiga que ganhei de presente na UFSCar e no Girafulô e, desde então, tecemos caminhos, afetos e vida por muitos outros lugares! Obrigada Mi, também, por fazer a revisão desta tese. Agradeço a Adilbênia Machado, primeiro a conheci pelas escritas e conhecimentos inspiradores, depois pudemos ir devagarinho estreitando os laços pelas mensagens de celular. Obrigada por ser inspiração, acolhimento, fortaleza e encantamento.

Agradeço a minha orientadora, Aida Victória Garcia Montrone, por percorrer comigo os caminhos de construção desta pesquisa e por ser parte da minha trajetória acadêmica desde o mestrado. Agradeço pela coragem, disposição, amor, acolhimento e afeto compartilhados comigo. Sou grata também pelas comidas deliciosas e pelos brindes, *Salud!!*

Sou grata e feliz por conseguir reunir pessoas especiais em minha banca, este time foi escolhido e desejado, por isso agradeço a disponibilidade ao diálogo! Agradeço à professora Tatiane pela leitura cuidadosa e pela disponibilidade em colaborar conosco na construção desta pesquisa. Agradeço, também, pelas conversas antes mesmo de submeter o projeto de doutorado e pela oportunidade de aprender nas ações do TAC junto com as/os professoras/es!

Obrigada, professor Luiz Gonçalves Júnior, por estar junto e incentivar meus trabalhos escritos e dançados! Sou feliz e grata por poder compartilhar com você esta pesquisa e por poder contar com sua leitura cuidadosa, detalhada e rigorosa na ocasião da qualificação. Obrigada por acreditar e incentivar! Obrigada Luiz Rufino! Que alegria poder dialogar com você, que nos brinda e fortalece com uma escrita poética, objetiva e encantada, obrigada! Suas

escritas são fonte de inspiração para a vida, transcendem o fazer acadêmico, que as flechas do Tempo nos abram caminhos para vivermos as ciências encantadas das macumbas, sempre! Obrigada, Simone Gibran Nogueira, por compartilhar seus saberes na construção deste texto. Me sinto fortalecida e amparada por poder dialogar com você sobre esta pesquisa, que já vem sendo almejada desde os Tempos de danças, capoeiras e formações no Deriggi, na Teia e nas ruas, obrigada por podermos compartilhar lutas, escritas e espaços.

Agradeço às professoras Denise Correa e Yara Couto por compartilharem a leitura e aceitarem compor a banca como suplentes.

Agradeço às crianças que me possibilitaram chegar até aqui. Obrigada Sabiá, Beija-flor, Tico-tico, Quero-quero, Tesourinha, Suiriri, Lavandeira, Curió, Rolinha, Caburé, Papagaio, Acauã, Pitiguari, Tiziu, Cambacica, Japu, Tempera viola, Canário, Juriti, Bacurau, Andorinha, Mutum, Gavião, Coruja, Garça por me ensinarem sobre vida, afeto, brincadeiras e por me acolherem para construirmos juntos saberes de tambor.

Agradeço ao Antônio, Tainá, Otto, Lívia, Lis, Lucca, Benjamin, Sereno, Teresa, Negra Rosa, Odara, Manu, Francisco, Iuna, crianças com quem convivo, brinco, jogo, faço rimas e aprendo sobre as miudezas do mundo.

Agradeço ao Pedro por existirmos em comunhão. Obrigada por caminharmos lado a lado com amor, respeito, colaboração e, sobretudo, alegria. Eu sou feliz por poder construir a vida com você. Vida compartilhada nas danças, trabalhos, tambores, festas, diálogos, lágrimas, sorrisos e intensidades, te amo! Obrigada por me apoiar e colaborar nas concretizações dos meus sonhos. Agradeço à Bilita, cachorra companheira que nestes últimos meses acompanhou a escrita desta tese deitada em meus pés.

Agradeço a força do meu *ori*, ao meu orixá Oxóssi. Ojú Odé, os olhos do caçador me amparam e guiam meus caminhos nas matas, rios, montanhas, ruas e rodas. Sou feliz por poder viver dançar, cantar e festejar as boas e fartas caças sob sua proteção e em sua companhia. *Okê Arô!* Que tenhamos astúcia e discernimento para fazer valer a única flecha. *Modupé Babá!* A minha mãe Iemanjá que me ampara, me abraça e me embala nos caminhos construídos, nas permanências e impermanências do meu *Odu! Odojá!*

Agradeço a Tempo, orixá companheiro que me permite viver os prazeres das danças, cantos, escritas, rimas, sorrisos, lágrimas, abraços e afetos em intensidade, na espiral do Tempo ele é por nós! *Zara Tempo!* Modupé Elegbara por ter caminhado até aqui com saúde, caminhos abertos e em lindas companhias, que sigamos em frente com saúde, paz, prosperidade e axé! *Laroyê!*

*Salve quem aqui pisou primeiro e encantou esta terra toda!  
Viva os filhos e netos da Jurema  
Viva os caboclos!*

SILVA, Vívian Parreira da. **Jongo na escola:** contribuições para e na educação das relações étnico-raciais. São Carlos: Ufscar, 2020. 248f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), São Carlos, 2020.

## RESUMO

Acreditamos que fazer ciência e construir conhecimento é também uma forma de lutar contra opressões, assimilações, epistemicídios, interdições e contra os impedimentos sofridos por homens e mulheres por quererem existir com suas diversidades. O jongo é a centralidade deste trabalho. Entraremos na roda para propor como tese a educação jongueira que desloca centralidades epistêmicas fincadas nas bases coloniais do racismo. Portanto, trata-se de uma educação humanizadora, libertadora, re-criadora de existências e de possibilidades. O jongo é o impulso que nos convida a viver a educação como encanto e desafio junto com as crianças e com a professora que colaboraram com esta pesquisa. O presente estudo teve como objetivo compreender como os processos educativos decorrentes de uma intervenção de jongo, realizada em uma escola da cidade de São Carlos com crianças de seis e sete anos da turma do segundo ano, contribuem para a viabilizar a implementação da lei 10.639/03 (Brasil, 2003). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, como caminho metodológico escolhemos a sistematização de experiências, que permite a troca e o compartilhamento de conhecimentos a partir da interpretação crítica da intervenção ou da prática educativa. Cada passo deste procedimento metodológico é constituído por elementos que nos ajudam a conduzir o processo de sistematização. A coleta de dados foi realizada entre os meses de agosto e dezembro de 2018 e foram registrados em diários de campo, áudios e vídeos. Na análise dos dados emergiram as seguintes categorias temáticas: Conhecer, receber e compartilhar: o conhecimento vivido como luta antirracista; Corporeidade e Pertencimento: o corpo como porto, espaço e tempo de aprendizagens; Afeto e Escola: pesquisar com crianças e construir conhecimentos no convívio; Tempo de aprender e ensinar. Os processos educativos vivenciados com as crianças e com a professora se fundamentaram na partilha, no afeto, na colaboração, e no reconhecimento das potencialidades do jongo como pedagogia antirracista. Deste modo, estes processos educativos, na experiência do jongo, se mostraram como caminhos metodológicos potentes para a implementação da Lei 10.639/03. Afirmamos a educação jongueira como educação promotora de vida, de presença e de encantamento, que versada no cruzo de saberes e em diálogo com a escola nos dá fundamento para exercermos diferentes princípios explicativos de mundo fundamentadas na pluriversalidade de saberes.

**Palavras-chave:** Processos Educativos, Jongo, Educação das relações étnico-raciais, Africanidades.

SILVA, Vívian Parreira da. **Jongo en la escuela**: contribuciones ay en la educación de las relaciones étnico-raciales. São Carlos: Ufscar, 2020. 248f. Tesis (Doctorado) - Programa de Posgrado en Educación, Universidad Federal de São Carlos (Ufscar), São Carlos, 2020.

## RESUMEN

Creemos que hacer ciencia y construir conocimiento también es una forma de combatir la opresión, la asimilación, el epistemicidio, la interdicción como es también contra los impedimentos que sufren los hombres y las mujeres por querer existir con sus diversidades. El jongo es la centralidad de este trabajo. Entraremos en el círculo, para proponer como tesis la educación jongueira que desplaza las centralidades epistémicas fijadas en las bases coloniales del racismo. Por lo tanto, es una educación humanizadora, libertadora, recreando existencias y posibilidades. El jongo es el impulso que nos invita a vivir la educación como un encanto y un desafío junto con los niños y con la profesora que colaboraron con esta investigación. El presente estudio tuvo como objetivo comprender cómo los procesos educativos resultantes de una intervención de jongo llevada a cabo en una escuela en la ciudad de São Carlos con niños de seis y siete años en la clase del segundo año, que contribuyen con la implementación de la Ley 10.639 /03 (Brasil, 2003). Es una investigación cualitativa, teniendo como camino metodológico la sistematización de experiencias, que permite el intercambio y el mutuo compartir de conocimientos basados en la interpretación crítica de la intervención o práctica educativa. Cada paso de este procedimiento metodológico es indispensable para conducir el proceso de sistematización. La colecta de datos se realizó entre los meses de agosto y diciembre de 2018, los datos se registraron en diarios de campo, audios y videos. Las siguientes categorías temáticas emergieron del análisis: Conocer, recibir y compartir: el conocimiento vivido como una lucha antirracista; Corporeidad y pertenencia: el cuerpo como base, espacio y tiempo de aprendizaje; Afecto y escuela: investigar con niños y desarrollar conocimientos en la convivencia; Tiempo de aprender y de enseñar. Los procesos educativos vividos con los niños y la maestra se basaron en el compartir, el cariño, la colaboración y el reconocimiento del potencial del jongo como pedagogía antirracista. De esta manera los procesos educativos por medio de las experiencias de jongo, se presentaron como poderosos caminos metodológicos para la implementación de la Ley 10.639 /03. Afirmamos la educación jongueira como una educación que promueve la vida, la presencia y el encanto, que, versado en el cruce de saberes y en el diálogo con la escuela, nos da la base para ejercitar diferentes principios explicativos del mundo basado en la pluriversidad del saber.

Palabras claves: Procesos Educativos, Jongo, Educación de las relaciones étnico-raciales, Filosofía Africana.

SILVA, Vívian Parreira da. **Jongo at school:** contributions to and in the education of ethnic-racial relations. São Carlos: Ufscar, 2020. 248f. Thesis (Doctoral) - Graduation Program in Education, Federal University of São Carlos (Ufscar), São Carlos, 2020.

### **ABSTRACT**

We believe that doing science and building knowledge is also a way of fighting oppression, assimilation, epistemicide, interdiction and against the impediments suffered by men and women for wanting to exist with their diversities. The jongo is the centrality of this work. We will enter the circle to propose as a thesis the jongo education that displaces epistemic centralities fixed in the colonial bases of racism. Therefore, it is a humanizing, liberating education, that recreates existences and possibilities. The jongo is the impulse that invites us to live education as an enchantment and challenge together with the children and the teacher who collaborated with this research. This study aimed to understand how the educational processes resulting from a jongo intervention, carried out in a school in the city of São Carlos with children aged six and seven in the second year class, contribute to making the implementation of law 10.639/03 (Brasil, 2003). It is a qualitative research, as a methodological path we chose the systematization of experiences, which allows the exchange and sharing of knowledge from the critical interpretation of the intervention or educational practice. Each step of this methodological procedure consists of elements that help us to conduct the systematization process. Data collection was carried out between the months of August and December 2018 and was recorded in field diaries, audios and videos. In the data analysis, the following thematic categories emerged: Knowing, receiving and sharing: knowledge lived as an anti-racist struggle; Corporeality and Belonging: the body as a port, space and time for learning; Affection and School: researching with children and building knowledge in living together; Time to learn and teach. The educational processes experienced with the children and the teacher were based on sharing, affection, collaboration, and the recognition of the potential of jongo as an anti-racist pedagogy. In this way, these educational processes, in the experience of the jongo, proved to be powerful methodological paths for the implementation of Law 10.639 / 03. We affirm the jongo education as an education that promotes life, presence and enchantment, which, versed in the crossing of knowledge and in dialogue with the school, gives us the basis for exercising different explanatory principles of the world based on the pluriversity of knowledge.

Keywords: Educational Processes, Jongo, Education of ethnic-racial relations, Africanities.

## LISTA DE FIGURAS

	P.
<b>Figura 1 - Roda de jongo desenho de Mutum.....</b>	<b>113</b>
<b>Figura 2 - Desenho nuvens e sol com escrito: eu gosto muito do jongo.....</b>	<b>136</b>
<b>Figura 3 - Bem-vindo escola de jongo (Desenho de Tico-Tico) .....</b>	<b>144</b>
<b>Figura 4 - Conhecendo o tambor grande.....</b>	<b>157</b>
<b>Figura 5 - Roda de conversa com Mestre Lumumba na sala de aula.....</b>	<b>187</b>
<b>Figura 5 - Meninas com Mestre Lumumba.....</b>	<b>191</b>

## LISTA DE QUADROS

	P.
<b>Quadro 1 - Teses, dissertações e artigos em bases de dados nacionais.....</b>	<b>36</b>
<b>Quadro 2 - Caminhos para a Sistematização da Experiências da intervenção de jongo na escola.....</b>	<b>121</b>
<b>Quadro 3 - Registro da Experiência.....</b>	<b>138</b>

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANPED</b>	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CAPES</b>	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNE</b>	- Conselho Nacional de Educação
<b>DC</b>	- Diário de Campo
<b>HTPC</b>	- Horários de Trabalho e Planejamento Coletivo
<b>IBGE</b>	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDB</b>	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MG</b>	- Minas Gerais
<b>PE</b>	- Pernambuco
<b>PPP</b>	- Projeto Político Pedagógico
<b>SECADI</b>	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEPPIR</b>	- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
<b>SCIELO</b>	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
<b>TAC</b>	- Termo de Ajustamento de Conduta
<b>TCC</b>	- Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFSCAR</b>	- Universidade Federal de São Carlos
<b>UFU</b>	- Universidade Federal de Uberlândia
<b>UNESCO</b>	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

	P.
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>30</b>
<i>Com tanto pau no mato, imbaúba é coronel... ..</i>	<i>32</i>
<i>Os caminhos já percorridos.....</i>	<i>35</i>
<b>Capítulo 1 – O ponto de Partida.....</b>	<b>46</b>
<i>O senzaleiro ô senzaleiro/O senzaleiro ô senzaleiro/não prende no caderno a minha história/ela corre livre na memória .....</i>	<i>56</i>
<b>Capítulo 2 - A Filosofia Jongueira como afirmação de existências.....</b>	<b>76</b>
<b>A complexidade Bantu.....</b>	<b>77</b>
<b>Ancestralidade e Corporeidade como fundamentos da vida.....</b>	<b>81</b>
<b>Diáspora africana.....</b>	<b>86</b>
<b>Raça e racismo: enfrentamento para uma pedagogia das presenças.....</b>	<b>87</b>
<b>Corpo: filosofia, terreiro e assentamento de lutas e re-invenções.....</b>	<b>93</b>
<b>Você já foi em uma roda de jongo? .....</b>	<b>100</b>
<b>Ensinamentos de tambor.....</b>	<b>101</b>
<b>Capítulo 3 – Metodologia a Recuperação do processo vivido.....</b>	<b>113</b>
<i>Os caminhos.....</i>	<i>115</i>
<i>Nosso lugar, nossa roda.....</i>	<i>125</i>
<i>Pesquisar com crianças.....</i>	<i>125</i>
<b><i>Povaria: as parceiras e parceiros das brincadeiras, das rodas, tambores das escritas e aprendizados.....</i></b>	<b><i>127</i></b>
<b><i>As crianças “Na miudeza da vida comum os saberes se encantam e são reinventados os sentidos do mundo” .....</i></b>	<b><i>133</i></b>
<b><i>Os mestres como parceiros de luta, inspiração, força e acalento.....</i></b>	<b><i>134</i></b>
<b><i>Os parceiros dos dias de vivências na escola.....</i></b>	<b><i>135</i></b>
<b>A Intervenção.....</b>	<b>135</b>

<i>A coleta e a análise dos dados.....</i>	142
<b>Capítulo 4 – As nossas reflexões de fundo.....</b>	<b>144</b>
<i>Conhecer, receber e compartilhar: o conhecimento vivido como luta antirracista.....</i>	145
<i>Corporeidade e Pertencimento: o corpo como porto, espaço e tempo de aprendizagens.....</i>	167
<i>Afeto e Escola: pesquisar com crianças e construir conhecimentos no convívio.....</i>	182
<i>Tempo de aprender e ensinar.....</i>	197
<b>Capítulo 5 - Comunicando nossas experiências.....</b>	<b>212</b>
<i>Conhecer, receber e partilhar: o conhecimento vivido como luta antirracista.....</i>	215
<i>Corporeidade e pertencimento: o corpo como porto, espaço e tempo de aprendizagens.....</i>	216
<i>Afeto e Escola: pesquisar com crianças e construir conhecimentos no convívio.....</i>	216
<i>Tempo de aprender e ensinar.....</i>	216
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>232</b>
<b>APÊNDICE I - .....</b>	<b>233</b>
<b>APÊNDICE II - .....</b>	<b>234</b>
<b>APÊNDICE III - .....</b>	<b>236</b>
<b>APÊNDICE IV - .....</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICE V - .....</b>	<b>240</b>
<b>APÊNDICE VI - .....</b>	<b>242</b>

## APRESENTAÇÃO

Minhas experiências de vida dão cores, contornos e definem minha escolha por este tema de pesquisa, a saber como os processos educativos decorrentes de vivências de Jongo na escola contribuem para implementação da Lei 10639/03<sup>2</sup>. Em um primeiro momento, esta apresentação pode parecer longa, cheia de detalhes, mas penso que, para que eu mesma me enraíze na construção e organização deste texto, ela se faz importante. São estes caminhos, experiências, diálogos, vivências que me trazem até aqui hoje. A escolha por fazer o doutorado muito tem a ver com quem me tornei até aqui. Certamente, durante a escrita e realização desta pesquisa, tornei-me outras tantas.

Sou filha de um casal inter-racial. Convivi e convivo com uma família que me retrata a diversidade e a multiplicidade de existências em nosso país. Neta de avós negros, indígenas e brancos, filha de pai negro e mãe branca, cresci junto aos meus, tecendo caminhos que hoje retomo para escrever este trabalho. Construir conhecimento fortalecida nas minhas histórias de vida me faz reconhecer as minhas heranças negras, brancas e indígenas. Sou uma mulher afro-ameríndia, criada com a fé do catolicismo afro-brasileiro, herdando trajetórias, receitas, intuições, rezas, fenótipos de todas aquelas e aqueles que vieram antes de mim, e é também por eles e elas que estou aqui a fiar estas linhas.

Reconheço a luta de toda a minha ancestralidade, daquelas e daqueles que vieram antes, ancorados nas sabedorias e existências negras, brancas e indígenas para que eu possa ser hoje. Quero dizer, então, que minha trajetória como educadora pesquisadora, que busca dialogar saberes, reconhecer existências como potências de educação na roda, junto com os tambores, com muitas pessoas que gritam e cantam o verso, fazem a reza, promovem a cura, é também um pouco de mim que escorre no texto, que ultrapassa os Tempos, é também minha ancestralidade em movimento, promovendo transformações que me atravessam nesta trajetória cíclica e espiralada do Tempo.

Dentro do grupo da população brasileira, me autodeclaro parda. Entendo o significado deste pertencimento, sei que existem diferenças de vivências e de experiências entre uma pessoa que se reconhece como parda e uma pessoa que se reconhece como preta. Sei que o

---

<sup>2</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. O artigo 26 A da presente lei inclui o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos povos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, reconhecendo a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

matiz da mistura em minha tez não me fecha portas. Com isso, afirmo que o racismo nunca me impediu de ser e de existir. Tomo isso como privilégio e o reconhecimento enquanto privilégio por vivermos em um país em que a cor da pele ainda é fator importante para quem pode viver e para quem pode morrer.

Sou a primeira pessoa de minha família a cursar a universidade, ter mestrado e, agora, poder concluir esta pesquisa de doutorado. Meu pai, pedreiro, e minha mãe, secretária, faziam questão de reforçar sempre que toda a luta encampada por eles era para que eu e meu irmão pudséssemos estudar. Estar na escola ainda se configura para muitas famílias cavar as oportunidades que, muitas vezes, pais e mães não tiveram. Os saberes forjados na lida das obras por meu pai ainda são menosprezados em detrimento do saber escolarizado. Saberes que proporcionaram a mesa farta, que me permitiram crescer com saúde e amor dentro de nossos limites e possibilidades.

Passei minha infância em uma cidade bem pequena no interior de Minas Gerais, Perdizes, a qual chamo carinhosamente de codornas, devido a um erro do artista que fez as esculturas das aves que foram postas na entrada da cidade, era para ser perdiz, mas ele fez codornas. Cresci brincando na rua com as crianças do entorno de casa. Desde muito cedo, fui levada a muitas curandeiras e curandeiros, benzedeiros, rezadeiras, meus pais buscaram todas as alternativas possíveis para a cura de uma bronquite.

Na minha rua mesmo havia dona Leonildes, benzedeira muito procurada e toda sexta-feira era dia de ir até a sua casa para me benzer. Era uma casa fantástica, com um quintal cheio de plantas, árvores com diferentes tipos de frutas, ervas de cheiro. Tinha um fogão a lenha onde ela cozinhava uma comida deliciosa que curava. Era deste fogão que ela retirava as brasas para a reza e benção, ela rezava baixinho, pegava a brasa e jogava no copo com água, segundo ela, se a brasa se afundasse, era sinal de muito quebranto e, certamente, a reza deveria ser repetida ao menos mais três vezes. Eu fixava o olho na brasa, quando ela não caía, sentia-me vitoriosa, pensava: que bom, está tudo bem comigo! Depois da reza ela deixava a gente brincar no quintal, e devo dizer que brinquei de benzer muitas vezes, tentando imitar dona Leonildes.

Ao mesmo tempo, convivia com minha avó materna, que sempre morou em nossa casa. Ela era muito católica e confiava também no benzimento, ela tinha uma reza específica para Santa Luzia para curar os olhos. Eu adorava sentar no colo dela e pedir: vovó, benze meus olhos? Ela pegava uma arruda molhava na água e passava bem devagar nos meus olhos

rezando baixinho. Minha avó paterna, umbandista, benzedeira desde menina, foi designada pela sua avó para dar continuidade ao dom de curar pela reza com as ervas.

Ela contava muitas histórias. Segundo ela, eram histórias “do tempo antigo”, quando morava na roça todo mundo, se tratava e se curava com as rezas, chás, emplastos, banhos. Muitas pessoas da cidade a procuravam para benzer, sobretudo famílias levando crianças e bebês. Ela contava que sua mãe era benzedeira poderosa, muitas pessoas da cidade iam até ela para buscar ajuda, benzia de tudo, até de cobra. Segundo minha avó, ela ia até o pasto e benzia aquele lugar para as cobras irem embora e não matarem o gado dos fazendeiros.

Eu cresci assim, brincando, tomando banhos e chás de muitas ervas, ouvindo histórias, me encantando pelo invisível, pelo cheiro das defumações. Meu pai, um dia, me levou a um terreiro de umbanda e eu fiquei encantada com o jeito que o sagrado era vivido, sentido e compartilhado naquele lugar. Me lembro até hoje da roupa que eu estava, do cheiro do lugar, esta lembrança vive ainda em minha memória como momento de afeto, de partilha, de curiosidades e de beleza.

Cresci. Fui para uma cidade maior, Uberaba, para continuar os estudos e prestar o vestibular. Uberaba é um município que se localiza a cento e quarenta quilômetros de Perdizes, e tem uma população de cerca de trezentos e quarenta mil habitantes. Nas caminhadas da vida, me afastei das rezas, dos banhos, dos chás, dos benzimentos semanais. Depois de finalizar o ensino médio, em 1999, fiz um ano de cursinho preparatório e entrei no curso de história na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Anos 2000, Fernando Henrique Cardoso era o, então, presidente, pautas como a dívida, com o Fundo Monetário Internacional, privatizações, sucateamento da educação, me levaram junto com outros estudantes, algumas vezes até Brasília, para manifestações. Segui aprendendo uma história baseada em um currículo eurocentrado, repetidamente valorizando os feitos dos colonizadores, estes tratados nos livros didáticos como heróis. No ano de 2002, participei de uma oficina de danças brasileiras oferecida no curso de teatro da UFU. A professora Renata Meira apresentou um repertório de danças das culturas populares brasileiras como: cacuriá<sup>3</sup>, congada<sup>4</sup>, jongo<sup>5</sup>, samba de coco<sup>6</sup>, dentre outros. Ela tocava tambor, cantava e nos ensinava as danças e brincadeiras.

---

<sup>3</sup> O cacuriá é uma dança, uma brincadeira feita ao som das caixas do Divino, dependendo do grupo ou região do Brasil, pode incluir também demais instrumentos como ganzás, flautas, violão. As suas formas e possibilidades de realização podem ser diferentes de acordo com cada mestra/e grupo e região do Brasil. Nos grupos Baiadô, Girafulô e Pé no Terreiro, lugares e pessoas com quem aprendo sobre esta brincadeira, temos uma cantora ou cantor que puxa a dança e as músicas, que são respondidas por um coro formado pelas dançadoras e dançadores.

Foram dois dias de oficina e eu fiquei completamente entregue àqueles momentos com tantas novidades. Eu me perguntei, mas se todas estas danças, brincadeiras, músicas, jogos são das culturas populares, por que eu não sei nada? Me lembrei que, um dia, eu ainda criança, morando em Perdizes, minha avó materna havia me levado para ver uma apresentação de congada na igreja. O grupo de congada fez uma dança na rua, minha memória traz um emaranhado de coisas, bastões, apitos, cores, dança, muita dança, mas não tinha nitidez de detalhes, mas me lembro com afeto deste dia e depois disso, muito mais tarde, eu iria novamente me reencontrar com a congada.

Passada a formação na oficina, a professora Renata nos disse que semanalmente coordenava um grupo de estudos sobre prática e pesquisa em danças brasileiras e que o grupo estava aberto a receber quem se interessasse. Na semana seguinte, eu estava lá. Foi neste grupo, que posteriormente ganhou o nome de Baiadô<sup>7</sup>, que eu pude conhecer e reconhecer tantas práticas culturais brasileiras. Os encontros do grupo tinham duração de, mais ou menos, cinco horas. Nestas horas tocávamos, dançávamos, brincávamos, líamos, dialogávamos.

---

O cacuriá tem suas origens na Festa do Divino Espírito Santo. Após o derrubamento do mastro do Divino, que encerra a obrigação religiosa, as caixeiras se reúnem para “vadiar”, esta parte profana da festa é o “lava-pratos”.

<sup>4</sup> As congadas, assim como o jongo, caroco, cacuriá, samba de coco e as diversas danças e brinquedos do Brasil, são múltiplas e diversas em suas formas e definições, não é possível nem prudente encerrar em uma única definição o que possa ser uma congada. Então, a partir de minha experiência junto ao Terno de Congado Marinheiro de São Benedito, aprendi que a congada é uma manifestação que resiste, transforma e ensina. É um festejo em homenagem a Nossa Senhora do Rosário e a São Benedito, uma mistura de sentidos, cores, sons, homens, mulheres, crianças, devoção, dança, convivências, cumplicidades, lutas, afirmações, ocupação de espaços, contestações, tensões, construções e desconstruções; enfim, tudo isso costurado pela fé. Essa prática social pode ser entendida como um ritual que transfigura o papel da vida cotidiana. A festa é um momento em que homens, mulheres, jovens, velhos e crianças passam por um processo de reafirmação de identidades, no qual as(os) congadeiras(os) demonstram prazer, alegria e satisfação ao evidenciarem sua tradição e sua fé por meio dos corpos dançantes, das músicas, dos enfeites, das coreografias, de reis e rainhas nos cortejos da congada.

<sup>5</sup> O jongo é uma prática cultural, um jeito de ser e estar no mundo, criado por homens e mulheres negras escravizadas nas lavouras de café. O Jongo é uma dança rural que nasce no Brasil nas senzalas das fazendas de café no sudeste, principalmente no Vale do Paraíba Paulista e carioca, depois se expandindo para sul de Minas e Espírito Santo. O jongo tem seus fundamentos pautados na ancestralidade, tambores, dança, na palavra. É ancestralidade, pois deixa vivo os ensinamentos dos que já partiram, os tambores representam a presença, a luta e resistência. A dança, o envolvimento pessoal nas causas e, por último, a palavra, que é a maior arma dos jongueiros, a oralidade, o argumento, o diálogo, por isso que, para discutir com jongueiro, mesmo com os que pouco estudaram, é duro, pois possuem sabedoria nas palavras cifradas. De acordo com Mestre Gil, liderança jongueira do Jongo de Piquete – SP, a palavra jongo deriva de Dzon`go palavra bantu que significa flecha que sai da boca ou palavra certa (SILVA, 2007).

<sup>6</sup> Aprendi com Mestras e Mestres do samba de coco, assim como com educadores e pesquisadores, que podemos encontrar diferentes versões e jeitos de fazer e brincar o coco. Os mestres Galo Preto, Niltinho, Mãe Beth de Oxum e o educador Guga Santos dizem que: “o coco é tudo, o coco é o mundo”. Coco, cafurna, mazurca, é um brinquedo de roda, são os vários nomes dados a esta brincadeira que surgiu na época da escravidão nas lavouras de coco do Nordeste do Brasil. É uma mistura das tradições e influências indígenas, africanas e portuguesas, principalmente na marcação do ritmo, na instrumentalização e em seu formato de roda.

<sup>7</sup> Baiadô, nas culturas populares tradicionais de matrizes africanas, designa aquele que baila, que dança, que dentro da encantaria brinca com o corpo, joga, interage, baia.

Além dos encontros na universidade, fazíamos atividades também em escolas, apresentações em bairros da cidade, oficinas com mestres e mestras da cidade e região. Fizemos visitas e dançamos em vários quartéis de congado nas cidades mineiras de Uberlândia, Sacramento, Serra do Salitre. Dançamos em terreiros de umbanda, festas de Iemanjá. Viajamos em pesquisa para São Luís do Maranhão, Goiás Velho, Piracicaba, para outras cidades de Minas e outros tantos estados.

O Baiadô, para mim, foi sem dúvida meu chão de construção, de formação, posso dizer que foi caminho de reencontro com memórias, histórias, experiências de vida vividas e que, naquele momento, me eram entregues em outros lugares, cores e formatos. Digo que foi minha formação, porque lá aprendi sobre tantas danças de tantas gentes, aprendi que a gente dialoga por meio da dança, da roda, do verso, do afeto, do jogo. Aprendi que nossas culturas são desvalorizadas, depreciadas em detrimento de outras. Aprendi a tocar tambor e a fazer tambor, aprendi a improvisar no verso, a bordar, a enfeitar saia, blusa, aprendi a pesquisar *com* muitas mulheres e homens que há séculos mantêm vivas estas práticas pelas quais me encantei. Aprendi sobre racismo, preconceito, sobre encantaria, sobre segredos, aprendi sobre entrar e sair da roda. Aprendi para a vida.

Reconexão, porque foi dentro da universidade, no grupo Baiadô, que eu pude revisitar memórias de afeto, de amor, de cuidado, de oralidades, de cura, então, de alguma forma, me reconectei com minha história de vida, pois lá aprendi que nossas histórias nos acompanham para a vida. Não posso deixar de ser quem eu sou para ser um outro, dependendo do lugar onde estou, sou inteira com as experiências que me compõem. Nas conversas com as congadeiras mais velhas, ia reconhecendo nelas pedaços de minhas avós; nas práticas dos terreiros de umbanda, eu me transportava para quando visitei, pela primeira vez, um terreiro ainda em Perdizes. Nas idas aos quartéis, nos preparos para a proteção<sup>8</sup>, me lembrava da benzedeira Dona Leonildes, há tanto tempo sem me benzer, sem rezar, sem banho de ervas, àquelas alturas a brasa já deveria estar pesada.

Para o trabalho de conclusão do curso, escolhi Renata Meira como orientadora e as congadas como tema de pesquisa. Fui feliz em todas as escolhas. O objetivo foi identificar aspectos relacionados à história da cidade contidos nas músicas desta prática cultural, e, como resultado, encontrei a presença da oralidade na garantia de transmissão da tradição, bem como de outras histórias que por vezes não são contadas nas escolas (SILVA, 2011).

---

<sup>8</sup> Antes de sairmos às ruas para os cortejos da Congada, todas as pessoas presentes no quartel passam por um ritual de proteção em que rezamos, cantamos e bebemos um preparado de ervas que, de acordo com as mais velhas, fecha o corpo contra os males que por ventura a rua possa nos trazer durante os festejos da congada.

Para realização do trabalho, além de visitas aos ternos de congado, conversa com as lideranças e pesquisa das músicas, visitei também o Terreiro de Umbanda de Mãe Irene de Nanã. O terreiro de Mãe Irene, a Tenda Coração de Jesus, é o terreiro de umbanda mais antigo da cidade de Uberlândia, foi fundado em vinte e quatro de junho de 1947. Lá nasceram alguns ternos de congado, e por devoção e respeito, muitos deles vão até o terreiro durante a preparação para a congada para pedirem proteção e fazer o “fechamento e cruzamento do corpo e dos instrumentos”. Este ritual é feito com objetivo de proteger todos os congadeiros e congadeiras que percorrem as ruas da cidade para realização da festa em louvor a São Benedito e Nossa Senhora do Rosário.

Nos anos quarenta, o terreiro era também um educandário onde Irene Rosa, avó de Mãe Irene, *Yalorixá* responsável pelo terreiro, além de realizar todas as tarefas do culto, também alfabetizava as crianças. Dentre as muitas idas ao terreiro para as pesquisas de campo decorrentes do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Mãe Irene e Mãe Marlene me dedicavam atenção durante horas, relembavam como era antigamente, como a tradição mudou. E, em um destes dias, me contaram como era feita a bebida para o fechamento e cruzamento de corpo. Eu tomei nota no diário de campo (DC) e ela me permitiu colocar no texto da monografia os detalhes, pois, segundo ela, era importante ter isso registrado em um texto que seria lido por outras pessoas. Assim o fiz. Passaram-se meses, no dia da apresentação e defesa da minha monografia, Mãe Irene e outros congadeiros e congadeiras estavam presentes.

Na banca estavam um professor do Departamento de Antropologia, um professor do Departamento de História e minha orientadora do Departamento de Artes. Em um dado momento, um dos professores me chamou a atenção por ter escrito errado a maneira como se fazia a bebida do fechamento de corpo, e falou como era o jeito correto. Nestes momentos sabemos que a tensão é grande, parei, verifiquei a escrita e, antes que eu respondesse, Mãe Irene levantou a mão e pediu a palavra, a banca prontamente lhe concedeu a fala. Naquele momento, Mãe Irene nos deu uma aula sobre os fazeres dentro das tradições de matrizes africanas. A partir da sua experiência como *Yalorixá*, trouxe em sua fala a importância de conhecermos o outro como o outro é, e não com teorias e fórmulas preconcebidas. Segundo ela, as casas de umbanda e candomblé tem suas “mirongas” ou segredos, jeitos, maneiras diferentes de realizarem determinados rituais, o que não desvaloriza nem desqualifica, pelo contrário, não engessa e não finda as maneiras de ensinar e aprender. A tradição é dinâmica. Quis trazer esta passagem, pois, além de ser uma passagem marcante em minha trajetória

como pesquisadora, me ensinou que o saber acadêmico, quando calcado apenas em livros, pode desqualificar e aniquilar histórias e jeitos de viver e produzir conhecimentos próprios das comunidades historicamente marginalizadas.

Vivenciei, por meio do Grupo Baiadô, uma experiência importante relacionada a minha prática educativa, esta experiência foi decorrente de uma ação realizada em uma escola de educação infantil, e tinha como objetivo desenvolver atividades de danças brasileiras com diferentes turmas de terceiros e quartos anos, este trabalho contou com uma equipe multidisciplinar, formada por integrantes do grupo Baiadô e professoras da escola. A partir desta experiência, pude construir e trocar conhecimentos com as professoras e com as crianças participantes, comecei, então, a me interessar ainda mais pelo possível diálogo entre os saberes dançados e os saberes escolares. Denomino saberes dançados os processos educativos que ocorrem a partir das interações entre pessoas por meio das danças, especificamente das danças brasileiras.<sup>9</sup>

Deste modo, na minha trajetória como pesquisadora, tem sido por meio da dança e da convivência com comunidades jongueiras, congadeiras, comunidades de terreiro, com as crianças, dançando, brincando, que significo o mundo e busco compreender e transformar a realidade na qual estou inserida. Em todas as oportunidades de encontro com mestres e mestras<sup>10</sup> das culturas populares, aprendi que podemos ensinar e aprender por meio da dança, do verso e dos toques dos tambores. Nas culturas de matrizes africanas, na maioria das vezes a construção dos saberes ocorre de maneira coletiva, todos e todas aprendem e ensinam coletivamente, em um processo colaborativo entre os participantes.

Hoje sou tudo que me afeta e que me afetou e tudo que em diálogo puder interagir e transformar. Aprendo e ensino nos grupos que faço parte: o Girafulô, o Grupo de Samba de Coco Chinela Baixa<sup>11</sup>, a Teia – casa de criação.

---

<sup>9</sup> Neste estudo, a dança brasileira abordada será o jongo. Cada uma delas tem suas características e especificidades de acordo com as influências africanas, indígenas e europeias. Podemos caracterizá-las por região do país, instrumentos utilizados, épocas em que são dançadas. De acordo com Foganholi (2015), a produção de conhecimento sobre as danças das culturas populares apresenta poucos referenciais sobre as manifestações ligadas às festas realizadas nas ruas e nos quintais do Brasil, mantidas geralmente pela tradição oral, embora seja enorme a variedade de manifestações existentes no país (p.46).

<sup>10</sup> Dentro de um grupo ou comunidade tradicional, como na congada, os trabalhos, a transmissão do conhecimento, os afazeres das festas, os cuidados com as crianças, geralmente, são feitos de maneira coletiva, mas todas as ações são conduzidas, organizadas pelos mais experientes. Dentro destes grupos e comunidades, estes mais velhos são chamados mestres, pois possuem grande experiência e construíram este papel de liderança junto ao grupo.

<sup>11</sup> Grupo de Samba de Coco Fundado em São Carlos em 2010 pelo educador e músico Guga Santos, o grupo brinca o coco, reinventando e buscando divulgar esse brinquedo ancestral.

Desta forma, aprendo que pesquisar vai além da densa tarefa de escrever textos, coletar e analisar dados. A pesquisa, que tenho construído cotidianamente em minhas ações, busca colocar em diálogo aprendizados e saberes acadêmicos relativos à escrita, análises e conhecimentos científicos e os saberes presentes em práticas culturais que trazem a experiência de vida das pessoas participantes, experiências vivenciadas na dança, na poesia, nas relações entre os mundos visíveis e invisíveis, na subjetividade e intersubjetividade.

Ao me formar em 2006, pesquisei alguns cursos de mestrado. Uma querida amiga, Daniela, havia se mudado de Uberlândia para São Carlos e disse que na Universidade Federal de São Carlos havia programas de pós graduação que poderiam me interessar. Um outro amigo de Minas, o Márcio, companheiro de congadas, folias de reis, de projetos e de escritas havia ingressado no mestrado em Antropologia há pouco menos de um ano. Me encorajou a seguir este caminho. Me mudei para São Carlos, assim que cheguei fui convidada a atuar em um projeto de educação e história oral pelo Pró Memória<sup>12</sup>. Na sequência, conheci o coletivo que conduzia os trabalhos da Teia – casa de criação<sup>13</sup>, e pude iniciar os trabalhos junto ao Ponto de Cultura Teia das Culturas.

Desde 2006 até hoje componho a equipe de trabalho da Teia. Nestes anos de ações, foi possível sonhar, concretizar, projetar, dialogar, criar projetos, metodologias, promover encontros, formações, fruições. Cabe destacar, aqui, o projeto Quão Negros Somos<sup>14</sup>, que demarca as ações da instituição sobre educação das relações raciais. Cabe destacar também a Fuzarca<sup>15</sup> Primeiro Encontro de Culturas Populares de São Carlos, ação realizada em parceria com grupos de Folia de Reis, Catira, Samba de Bumbo, Violeiros, Grupos de Capoeira, Escola de Samba, Jongo, juntando mestres e mestras e pessoas da cidade e região.

Ao mesmo tempo em que participava destas ações, construí o projeto de mestrado, baseado na minha formação e experiências, e me inscrevi na seleção para o mestrado em

---

<sup>12</sup> Acesse: <<https://www.promemoria.saocarlos.sp.gov.br/>> para saber mais da Fundação Pró-Memória de São Carlos.

<sup>13</sup> A Teia – Casa de Criação é uma Associação Civil Sem Fins Lucrativos que desenvolve projetos nas áreas socioambiental, cultural, educacional e de tecnologias livres. A instituição, fundada oficialmente em 2002, tem sede na cidade de São Carlos (SP) e seu foco de atuação está concentrado, sobretudo, em trabalhos que buscam a valorização e o reconhecimento de diferentes saberes, propondo um diálogo entre os saberes tradicionais das culturas de matriz africana e os conhecimentos escolares, bem como os diferentes conhecimentos e saberes presentes no desenvolvimento de tecnologias livres, meio ambiente e sociedade. Desde 2006, a instituição realiza ações culturais de formação e fruição voltadas ao público em geral. Dentre as ações desenvolvidas podemos destacar as que se relacionam diretamente com a implementação da Lei 10.639/03 por meio da realização de palestras, oficinas, apresentações culturais com foco na temática das culturas negras.

<sup>14</sup> Acesse: <<https://www.youtube.com/watch?v=t1nJeuVji3w&t=1s>> para saber mais sobre as ações do Quão Negros Somos.

<sup>15</sup> Acesse: <<https://www.youtube.com/watch?v=nGnDZ-PfI3c>> para saber mais sobre a Fuzarca.

antropologia na UFSCar. Não deu certo, me aconselharam a me afastar do “objeto”, eu estava muito próxima, muito “dentro”. Naquele momento, fiquei perdida, como me afastar? Segui a vida. Fui conhecendo pessoas, grupos, rodas. Neste mesmo ano, 2006, me convidaram para ministrar uma oficina de danças e brincadeiras. Conheci pessoas que me mostraram caminhos férteis de alegria, convívio e pesquisa! Neste mesmo ano, nasceu o Girafulô, grupo que trilha os caminhos que aprendi com o Baiadô. Por meio de diferentes pessoas, fiquei sabendo do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar, e da Linha Práticas Sociais e Processos Educativos. E as pessoas me contaram que esta Linha trabalhava com pesquisas diversas em diferentes temas como, relações raciais, gênero, lazer, capoeira, assentamentos, coletivos de mulheres dentre outras.

Conheci a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, me matriculei na disciplina Aportes de Africanidades. Foi um rito de passagem na minha trajetória. Quando, nas aulas, ouvia suas reflexões que entrelaçavam teorias, suas histórias e experiências de vida, pensava “agora me encontrei”. E assim fui conhecendo e me aproximando da Linha, conheci as demais professoras e o professor, cursei algumas disciplinas como aluna especial. No ano de 2009, ingressei no mestrado na Linha de Práticas Sociais e Processos Educativos, sob a orientação da professora Aida Victória Garcia Montrone.

A realização do mestrado contribuiu para o fortalecimento e amadurecimento deste meu caminho, de pesquisar *com* e não *para*, de produzir conhecimento junto a um grupo constituído por homens e mulheres de diferentes idades, que tem, por meio da prática cultural da Congada, diferentes visões de mundo e de aprendizados. As leituras, as conversas com o grupo, as pesquisas de campo, as disciplinas, tudo isso me ajudou a perceber que é possível fazer ciência em diálogo com grupos e comunidades e aprender novas e diferentes maneiras de ver e ler o mundo.

A pesquisa de mestrado foi feita junto com o Marinheiro de São Benedito, Terno de Congada tradicional da cidade de Uberlândia – MG, cujo objetivo foi identificar e compreender os processos educativos decorrentes e suas contribuições para novas maneiras de ver e vivenciar diferentes maneiras de aprender a ensinar. Junto com o Marinheiro de São Benedito pude aprender que a fé ensina, reconheci o mundo visível e invisível como maneira de re-existir, de aprender e de ensinar. Aprendi sobre colaboração, sobre luta, sobre acolher as diferenças. No dia de apresentação da dissertação fui presenteada com a presença de cinquenta componentes do terno, vieram de Uberlândia para a defesa, vibramos juntos esta conquista. Depois disso, continuamos convivendo e nos fortalecendo.

Permaneci em São Carlos realizando trabalhos na área de educação das relações étnico-raciais, atividades com crianças, jovens, adultos e formação de professoras(es). No ano de 2014, participei de um projeto realizado em parceria entre uma escola da periferia de São Carlos e o Ponto de Cultura onde atuo. Na Teia – casa de criação, realizei atividades de formação com professoras e professores sobre a temática de educação das relações étnico-raciais. Os trabalhos aconteciam nos Horários de Trabalho e Planejamento Coletivo (HTPC) e nos horários de planejamentos individuais. As formações eram realizadas por meio de atividades teórico-práticas e envolviam vivências em danças brasileiras, o que contribuía metodologicamente para nossas ações e reflexões sobre educação para as relações étnico-raciais.

Posteriormente, pude compor a equipe de formação do Termo de Ajuste de Conduta (TAC) Pedagógico. A partir de um Termo de Ajuste de Conduta junto ao Ministério Público Federal para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Raciais, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB) UFSCar ofereceu um curso de formação em educação das relações étnico-raciais, envolvendo teorias baseadas em conhecimentos de matriz africana e atividades práticas de construção de instrumentos, teatro, pintura, capoeira, jongo, jogos africanos e afro-brasileiros.

Depois destas experiências com trabalhos de formação em diferentes grupos, atividades em escolas com crianças e adultos, algumas questões me instigavam. Dialogamos, lemos muitos textos, aulas, realizamos atividades práticas, mas quais são os caminhos? Quais os “comos”, quais as metodologias que podem colaborar com a viabilização da implementação da Lei 10.639/03<sup>16</sup>. Algumas inquietações me ajudaram a delinear este trabalho e a propor a questão de pesquisa para elaboração do projeto de doutorado. A questão inicial que me encorajou a esta empreitada se desenhou da seguinte maneira: como vivências de Jongo podem contribuir com a implementação da Lei 10.639/03? Mais adiante, contarei sobre o Jongo e sobre a escolha desta prática.

Projeto aprovado na Linha de Práticas Sociais e Processos Educativos, reencontro com o lugar, com as pessoas que acolhem e com a mesma orientadora que, junto comigo, traçou os caminhos da pesquisa de mestrado. Agora, chego nesta linha com desejo de ir para a escola, me encontrar com as crianças e com a professora, ouvir, propor o diálogo com as culturas

---

<sup>16</sup> Esta lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica em todos os estabelecimentos de ensino do país. Em 2008, a lei foi alterada abarcando as culturas indígenas. Deste modo, temos a Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em todos os estabelecimentos de ensino do Brasil (BRASIL, 2004).

afro-brasileiras por meio do jongo. Vivenciar esta experiência dentro de um espaço que acolhe uma diversidade de vidas, de possibilidades, de diferenças, de potências, de limites. Este tema de pesquisa se mostra desafiador e urgente, pois nossos trabalhos de formação com educadoras e educadores em educação das relações étnico-raciais desembocam na escola.

O esvaziamento do discurso da diversidade tem sido historicamente, muitas vezes, o impasse para construirmos um projeto de educação plural que desconstrua o eurocentrismo e que revele outras direções para vivermos a educação como caminhos de transformação. Muito se fala em diversidade, em diferenças, em projetos, formações, mas, quando saímos das leituras e discursos e partimos para as práticas, encontramos dificuldades justamente dentro desta diversidade enaltecida no texto e tão pouco vivenciada e respeitada no cotidiano, sobretudo na escola.

Digo isso, pois defendemos que não seja o caso de incluir e assimilar diferentes maneiras de estar e dialogar com o mundo, mas sim de dialogarmos a partir da diferença, e vivê-la como potência para transformar.

Nenhuma diferença pretende ser inclusa ou tolerada, são vidas e reinvenções-sofrimentos, alegrias, densidades que apontam caminhos- e um outro jeito de se relacionar com as coisas, com as palavras, com as pessoas e dizer não. Não há nada a ser incluso, não há nada a ser tolerado porque o que está aí não serve (ABRAMOWICZ; SILVÉRIO, 2005, p.08).

O que está aí não serve a um projeto de mundo que busca a diversidade como possibilidade real de transformação, por isso é fundamental traçarmos o caminho de busca da descolonização de nossas histórias, de nossas leituras, de nossas escritas, de nossas práticas educativas, de nossos corpos. A colonização matou e mata corpos, epistemologias, assimila e desumaniza povos e nações em prol de um projeto de mundo unilateral. De acordo com Araújo-Olivera (2014, p.90),

Trata-se de descolonizar o saber, de desconstruir significados e compreensões homogeneizantes, tidos como universais, para nos abirmos a novos jeitos de ser, de viver, de pensar, de organizar e significar a vida dos povos que foram colonizados e sofreram e sofrem a tentativa de europeizá-los ou de se parecer com os europeus. Fazendo nossas as palavras de Silva, esclarecemos que “é preciso entender que não se trata de simples rejeição a pensamentos de mudança de pontos de apoio para compreender fenômenos [...] mas de necessidade de nova mentalidade.

Vivemos em um país racista. Herdamos uma educação colonial que ainda nos assombra e oprime com um projeto de mundo unilateral. Sabendo que vivemos em um país racista, que privilegia conhecimentos, que uniformiza, que silencia culturas e povos, esta

pesquisa está situada em um lugar de tensões. Tensões que são também historicamente cantadas, dançadas nas rodas de jongo, nas rodas de capoeira, nos cortejos de maracatu, nas lutas dos movimentos negros, das comunidades indígenas. Esta tensão está transposta também a todo momento na vida de crianças negras que são impossibilitadas de ser na escola e fora dela.

Hoje é possível identificar práticas e ações que buscam positivar as identidades e culturas africanas na escola, mas percebemos também que o sistema escolar ainda se encontra desprovido de práticas que positivem as identidades de crianças negras. A negação do racismo colabora diretamente para o silêncio de professoras(es) sobre a questão. De acordo com Cavalleiro (2000, p.32), “o ritual pedagógico do silêncio exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira”.

Então, com as nossas pesquisas em diálogo com a escola, vamos à luta contra a opressão, contra o desconhecimento, contra a negação de direitos, contra o silêncio que legitima e naturaliza o racismo. Nos lançamos, e em diálogo com autores e autoras, com as crianças e com a professora, tecemos este texto e compartilhamos nossas experiências de viver e brincar o jongo na escola, dentro da sala de aula com os tambores, histórias, cantos, palmas e dança. Dialogaremos na e com a roda.

Antes de irmos ao próximo capítulo, devo dizer que esta tese é continuidade de minhas caminhadas e sonhos, de versos iniciados e cantados em tantas rodas em diálogo com diferentes pessoas. O reencontro com minha ancestralidade também se dá, aqui nestas páginas que se seguirão, entretanto, devo enfatizar que é também nas rodas, tocando tambor, com pés descalços, cantando versos, no fazer junto com mulheres, homens, crianças, mestras e mestres que me encanto, me reconheço, me fortaleço e tenho traquejo para prosseguir.

É nas rodas que aprendo, escuto e me coloco atenta para que eu possa praticar acolhimentos em diálogo com os saberes da ancestralidade, pois a quem muito é dado, muito será cobrado. Portanto colocar as palavras no papel me exige grande esforço para que as armadilhas, que residem no ato de falar de um fazer, não me tenham como presa. Eu posso ser hoje porque muitas já existiram e abriram caminhos, os ombros que me amparam até aqui são largos, fortes e acolhedores!

## INTRODUÇÃO

*Apesar das acontecências do banzo há de nos restar  
a crença na precisão de viver e a sápiante  
leitura das entre-falhas da linha-vida.  
(Conceição Evaristo)*

Nos lançaremos aos rios de ensinamentos e aprendizagens para desaguardarmos nestes mares de escritas que traduzem um pouco de nossas experiências vivenciadas nesta pesquisa. Nesta travessia, iremos propor e aprender rotas, escolher caminhos, alargar horizontes e gramáticas, por vezes, também, nos manteremos à deriva<sup>17</sup>, aprendendo com as experiências dos caminhos abertos, vislumbrados e alumbrados no decorrer da caminhada. Nos lançamos ao mar, à terra, ao ar, à mata, aos rios, às labaredas, aos risos, às dores, às reinvenções para nos transformarmos, transformações que nos acontecem em diálogo com tantas gentes que nos fazem ser gente, e, sobretudo, com as nossas parceiras e parceiros de pesquisa. O banzo será transformado em força na roda, na ginga, no abraço, no tambor. Esta força nos moverá nesta função de construir conhecimentos de vida e encantamento em detrimento da morte. Propomos como tese a educação jogueira: uma educação humanizadora, libertadora, recriadora de existências e de possibilidades.

Para abrir a roda, convocamos Exu<sup>18</sup>, pois ele, como o senhor dos caminhos e tempos, senhor das encruzilhadas em terras, mares e matas há de nos amparar nesta tarefa de aprender desaprendendo, usufruindo com responsabilidade da dinamicidade da espiral da vida. Para isso, demos as mãos a Simas e Rufino, que nos presenteiam com uma escrita assentada nos saberes das macumbas, e com elas nos encorajam a desbravar este mundo em diálogo com os Exus, Bombogiras, Caboclos, Pretos Velhos, Erês, Encantados, versando o ponto cantado, o ponto riscado e lançando flechas em horizontes que miram uma educação viva e cheia de

---

<sup>17</sup> Deriva é compreendida como categoria que viabiliza o diálogo da perspectiva das filosofias negro-africanas com a abordagem estética da libertação. É uma perspectiva que segue na crítica à violência da miséria traduzida pela identidade-raiz. O atlântico, responsável pela ligação e ruptura, pela deriva. A estética da libertação: deriva, travessia e outros itinerários é essa vontade antiescravagista. É uma perspectiva que segue na crítica da violência da miséria traduzida pela identidade-raiz, que tem como base a vontade antiescravagista (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019). Na ocasião do Congresso Brasileiro de Filosofia Africana, Eduardo Oliveira apresentou o conceito de deriva em contraponto a travessia. De acordo com o capoeirista educador filósofo é Tempo de nos pensarmos desde nós mesmos sem pretender ou buscar a margem, mas aprender e ensinar, estando em deriva, afetando e deixando nos afetar pelas experiências vividas.

<sup>18</sup> Exu é orixá que dinamiza a vida. As ações e movimentos dependem de Exu, ele promove a expansão do universo, é responsável pela introjeção e restituição do axé (LUZ, 2013). “Exu é o poema que enigmatiza a vida, o caos necessário a toda e qualquer invenção” (RUFINO, 2019, p.21).

sentido para quem a pratica. Os autores Simas e Rufino (2019, p.31), tendo Exu como pedagogo nos dizem:

[...] existe um aforismo iorubá que diz o seguinte: Exu faz o erro virar acerto e o acerto virar erro. A questão que lançamos, tomados por um devir elegbariano é a de invocar Exu como fundamento pedagógico na tarefa de inventar um mundo outro. Sendo professores, temos cismado com a ideia de que uma das facetas da educação é a de nos provocar para outras formas de ser. Assim, essa provocação perpassa também pela capacidade que temos de confiar nossas existências, nos refazendo na medida em que nos lançamos como respostas. Nesta perspectiva, uma pergunta necessária a ser feita é se a educação que praticamos no modelo dominante de ensino escolar nos leva a rever as nossas noções de humanidade.

Erros, acertos, desconstruções, construções, contradições, dúvidas, medos, alegrias, tristezas, anseios, expectativas e realidades, tudo isso se mistura engolindo e acolhendo a pesquisa como cotidiano, como caminhos vividos, caminhos cheios de cores, de cheiros, de sentidos. Aprendemos a inventar mundos, a re-criar, re-existir, nas travessuras e afetos seguimos juntas, experimentando o convívio, a confiança que esta pesquisa nos proporciona.

Buscamos deslocar o olhar para ver nas frestas, deslocar a palavra para fazer sabedoria, deslocar saberes para aprender de outros jeitos. Os deslocamentos, às vezes, nos causam descompasso e medo, mas, por outros lados, promovem alegria, re-invenções, descobertas e prazer, e esta pesquisa também se fez assim, fundada em tudo o que o corpo é e em tudo que o corpo dá (SIMAS; RUFINO, 2018).

A relevância deste trabalho pode ser sentida e vivida nas possibilidades que ele nos apresentou. Possibilidades de sermos e de existirmos com nossas histórias, na roda, na brincadeira, no afeto, no tambor, na escola, na rua, em comunidade, na encantaria. Ele demarca sua relevância quando nos mostra ensinamentos vividos no conhecer, receber e compartilhar, quando escancara possibilidades de reconhecermos e vivermos o nosso corpo como tempo e espaço de aprendizagens, ele é relevante, porque promove aprendizagens no convívio e no amor com as crianças na escola.

Esta escrita tecida na palavra, na roda, em convívio, em casa, nos sonhos, hora em comunidade, hora sozinha, nos ensinou que o conhecimento vivido nos dá coragem para a luta contra os desencantes que teimam em reavivar os esquecimentos.

Estes alinhavos de palavras, experiências, leituras e memórias, se alicerçaram também em minhas experiências de vida. Em diálogos e parcerias com a minha orientadora, nos ensinamentos e experiências compartilhadas em minha casa de axé, nas conversas com as mestras e mestres congadeiras (os), jongueiras (os), nas brincadeiras e rodas com o Girafulô,

nos encontros com tantas crianças que me ensinam todos os dias sobre os saberes de miudezas. Cruzando as experiências, saberes, derivas e caminhos, nos propusemos a construir conhecimento desde uma perspectiva descolonizadora.

***Com tanto pau no mato, imbaúba é coronel...***<sup>19</sup>

Consideramos que fazer ciência e construir conhecimento é também uma forma de lutar contra opressões, assimilações, epistemicídios, interdições e contra os impedimentos sofridos por homens e mulheres por quererem existir com suas diversidades culturais. Então, este trabalho carrega, para além dos alinhavos teóricos e metodológicos propostos em um texto acadêmico, as agruras do processo histórico que vivemos no Brasil. Nossa democracia foi assaltada por um projeto de governo dominante, heteronormativo, branco, racista e excludente<sup>20</sup>. Após as eleições de 2014, se iniciou no Brasil a construção de um golpe que se organizou com bases e amparos do congresso, da mídia e do mercado financeiro. “O principal objetivo do golpe foi o enquadramento do Brasil na agenda neoliberal<sup>21</sup>, que por quatro eleições presidenciais consecutivas havia sido derrotada nas urnas” (ROUSSEFF, 2019)<sup>22</sup>.

No dia 14 de abril de 2016, a Câmara dos Deputados aprovou o prosseguimento do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ela estava em seu segundo mandato eleita democraticamente em 2015. No dia 12 de maio de 2016, Michel Temer assumiu o cargo como presidente interino. No dia 31 de agosto, Dilma Rousseff teve o mandato cassado em votação no plenário do Senado. Concluiu-se, então, uma das fases do projeto para retirada da presidenta. Desde esse momento, vimos e vivemos o esvaziamento e o desmonte acelerado de

---

<sup>19</sup> Ponto de Jongo aprendido com Jongo de Tamandaré. De acordo com os ensinamentos dos mestres, este ponto canta insatisfação, com tanta madeira boa, com tanto pau bom, logo a embaúba, uma árvore oca, é o coronel.

<sup>20</sup> O Brasil se alinhou com uma política neoliberal. De acordo com Nilma Lino Gomes (2017), sofremos um golpe de Estado midiático, político, jurídico, parlamentar, de raça, gênero e com orientação heteronormativa. Sofremos, como consequência deste golpe, muitos retrocessos em políticas sociais e direitos trabalhistas conquistados pela população. Dentre os retrocessos, observamos o desmantelamento das políticas de ações afirmativas e de educação das relações étnico-raciais.

<sup>21</sup> Palavra utilizada para nomear as ações de um projeto econômico que prevê políticas de liberação econômica, privatizações, abertura do setor privado na economia, livre comércio, pregam o Estado Mínimo, ou seja, a redução do papel do Estado em relação às responsabilidades como políticas públicas, por exemplo. Enfim, as diversas dimensões da vida ganham valor de mercado. De acordo com Mbembe (2018), o neoliberalismo se configura como projeto, como ação na qual o tempo pode ser convertido em força reprodutiva em formato de dinheiro, tudo ganha valor de mercado. Isto acaba gerando modelos cognitivos provenientes da neuro economia, projetando a indiferença, a virtualidade das relações, objetivando enquadrar a vida nas lógicas empresariais.

<sup>22</sup> Disponível em : < <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/17/o-golpe-de-2016-a-porta-para-o-desastre-por-dilma-rousseff/>>.

ministérios, programas e políticas públicas que não interessam a agenda neoliberal. Tivemos a extinção do Ministério da Cultura, um retrocesso nas políticas públicas encapadas no Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, e a extinção de diversas secretarias que buscavam promover o diálogo do governo com os movimentos sociais.

Dentro deste contexto, e considerando a luta histórica de grupos e comunidades para manterem sua existência, “cada vez mais, faz-se necessário que pesquisadoras e pesquisadores com coragem de reconhecer epistemologicamente as diferenças e os conhecimentos produzidos pelos coletivos diversos, transformados em desiguais, ganhem visibilidade no campo da produção teórica” (GARCIA; SILVA, 2018, p.10).

Com coragem e firmadas nas rodas de jongo, seguimos dispostas para construção deste trabalho que se assenta nas esteiras de epistemologias que, em diáspora, nasceram e seguem vivas nas lutas e histórias que ainda enfrentam as maldições que a escravidão fundou.

*Firma na roda de jongo que a n'goma não pode parar...  
saravá povo de Angola, saravá pai Oxalá  
saravá povo de Angola, saravá quem vai chegara  
Clementina passou por aqui quando o machado firmou  
deixou bençãos e alegria e também nos saravou<sup>23</sup>*

De acordo com Silva (2018), a postura do pesquisador ou da pesquisadora diante do mundo fundamenta o caminho pelos quais os trabalhos serão realizados. Se pesquisador e pesquisadora não combatem as estratégias de opressão, ou propagam conhecimentos excludentes, seus trabalhos não poderão ter relevância social, posto que as pesquisas, assim como quaisquer ações humanas, se inserem em projetos de mundo e de sociedade. Eu, enquanto pesquisadora, não me distancio ou deixo de lado os projetos de mundo que regem minha existência, pois são eles próprios as motivações para a pesquisa.

Ancoradas na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos e fortalecidas por saberes, histórias e ciências de bem-viver, que não constam nos registros da história oficial como potências de educação, este estudo teve como objetivo compreender como os processos educativos decorrentes de uma intervenção de jongo realizada em uma escola da cidade de São Carlos com crianças de seis e sete anos contribuem para e na educação das relações étnico-raciais.

---

<sup>23</sup> Ponto de Jongo comunidade Dito Ribeiro.

Nos posicionamos junto de quem historicamente luta para existir, considerando todas as dimensões da pessoa humana e os saberes da diáspora africana<sup>24</sup>. Em diálogo com Rufino (2017, p.185), compreendemos a diáspora africana como: “[...] assentamento, chão comum para diferentes invenções. Assentamento é alicerce mesmo sem ser visto. Para um Brasil assombrado e desencantado pelo racismo/colonialismo, o que foi investido como saída para o ‘melhoramento civilizatório’ é a negação de múltiplas sabedorias”.

Então, para exercitarmos uma educação das relações étnico-raciais que positive as culturas de matriz africana é necessário nos fundamentarmos nestes múltiplos saberes alicerçados na diáspora africana. É necessária uma mudança de mentalidades, uma reorganização ética e estética, olharmos e vermos pelas brechas<sup>25</sup> e nos vãos para enxergarmos outras belezas, outras ciências, outras maneiras de ser e estar em diálogo com o mundo.

Senghor<sup>26</sup> (1965), em seu livro intitulado “Um Caminho do Socialismo”, propõe a possibilidade de praticar um regime socialista fundamentado nos valores e realidades nacionais. A partir daí, o autor problematizou a formação de pessoas de diversas áreas como: professores, médicos, engenheiros, pesquisadores, especialistas em finanças.

Uma das reflexões de Senghor (1965, p.72) foi sobre criar um projeto de educação desde a África, fundamentado em seus valores e culturas, “não é possível que nossos escolares continuem a ignorar a história, a geografia, a arte da África Negra”. Naquele momento, Senghor buscava mostrar que a libertação e o caminho para a transcendência da colonização estavam dentro e não fora da África, ele falava sobre: “africanização da instrução” e “em africanizar os quadros” (SENGHOR, 1965, p.72).

No contexto educacional brasileiro, temos políticas públicas resultantes de lutas de movimentos e comunidades. A Lei 10.639/03, que prevê a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em todas as escolas públicas e privadas, e

---

<sup>24</sup> Experiências vivenciadas nos processos coletivos de dispersão forçada, que marcam e re-configuraram a representação cultural destes povos (ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015). A experiência da diáspora, a princípio, é também uma experiência de morte, de dor, de destruição de laços, de destruição da ancestralidade, mas é também re-criadora de estéticas e de re-existências e movimento de luta pela permanência. Adiante nos aprofundaremos mais sobre a compreensão de diáspora.

<sup>25</sup> Este termo é fundante na prática da Pedagogia das Encruzilhadas, nas Flechas no Tempo e nas Ciências Encantadas das Macumbas por Luiz Rufino e Antônio Simas (2019). Iremos, ao longo da escrita, nos amparar neles para alicerçar e arrematar nossas reflexões.

<sup>26</sup> Léopold Sédar Senghor, político, ativista e escritor senegalês, nascido em 1906. Governou o país como presidente de 1960 a 1980. Foi professor de Línguas e Civilizações Africanas na École de France D'outre-mer. Sua trajetória se assemelha as de alguns filósofos da libertação no que se refere à sucessão das temáticas. Faleceu em 2001.

posteriormente a Lei 11.645/08, que altera a Lei 10.639/03 e inclui as culturas indígenas dentro do campo de trabalhos e educação para as relações étnico-raciais. Podemos dizer, portanto, que legalmente temos amparo e diretrizes para criarmos projetos de educação que reconheçam as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Entretanto, é importante colocarmos algumas questões, dentre elas uma nos aproxima às reflexões apresentadas em Senghor (1965) conseguimos transcender a política pública e construir conhecimento nos referenciando nas culturas e histórias desde dentro, fundamentadas em outras experiências, perspectivas e saberes diferentes das que o modelo colonizador viabiliza?

Em certa medida, podemos dizer que estamos conseguindo. Reconhecemos que esta função é exercida em um processo em construção e desconstrução. Estamos conseguindo na medida em que nos colocamos a repensar nossas práticas educativas, as nossas pesquisas e a construção dos nossos caminhos na elaboração e valorização de outras epistemologias. Estamos conseguindo, re-existindo aos trancos e barrancos nas brechas, nas frestas (SIMAS; RUFINO, 2018), hora comemorando os avanços e dando gargalhadas, hora chorando as perdas e catástrofes que uma educação racista provoca.

### *Os caminhos já percorridos...*

Apenas denunciar o problema do racismo no Brasil é “chover no molhado”, como diz o bom ditado popular. Sabendo que vivemos o racismo cotidianamente, o que propomos para transformá-lo? Os estudos desta temática são realizados no Brasil em diferentes contextos e lugares, diversos caminhos foram e são construídos e apresentados em forma de pesquisas, que também se caracterizam como forma de luta antirracista. Logo, muitas pessoas já abriram caminhos para os diálogos que exercitaremos aqui, caminhos feitos de pesquisas, lutas, saberes, fazeres, compartilhamento e militância em prol de projetos de educação que sejam versados na diversidade.

Assim, no desenrolar das escritas, traremos para o diálogo alguns parceiros e parceiras que nos inspiram e que já problematizaram esta temática. Neste momento, apresentaremos um quadro englobando teses, dissertações e artigos que encontramos a partir de buscas em bases de dados nacionais. As bases consultadas para a pesquisa foram: Portal da Capes; Scielo e Repositório da Universidade Federal de São Carlos.

Para além das palavras-chave utilizadas na busca, a saber: jongo, educação das relações étnico-raciais, processos educativos e filosofia africana, os critérios utilizados para seleção das produções encontradas se basearam nos seguintes pontos: produções dos últimos cinco anos (2015-2019) relativas ao tema de investigação e trabalhos que apresentaram na metodologia intervenções centradas nas culturas afro-brasileiras. Segue o quadro e, posteriormente, um breve apanhado das informações referentes a cada trabalho.

**Quadro 1: Teses, dissertações e artigos em bases de dados nacionais**

DESCRITOR	TÍTULO	ANO	BASE
Jongo	Pelos Caminhos do Jongo em Barra do Piraí: cenário e práticas escolares.	2015 Dissertação	Portal da Capes
	No Movimento do Jongo: a educação física e as relações étnico-raciais na escola.	2017 Dissertação	Portal da Capes
	O jongo e o moçambique no Vale do Paraíba (1988 – 2014): cultura, práticas e representações	2015 Dissertação	Portal da Capes
	Jongo e educação escolar quilombola: diálogos no campo do currículo	2016 Artigo	Scielo
	Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola	2019 Artigo	Scielo
	No caminho de Tikorô, um lagarto Cartografias do percurso do cuidado na educação: aprendendo com o povo Dagara e a filosofia ubuntu	2016 Dissertação	UFSCar
	A Educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal formação e prática das professoras.	2018 Dissertação	UFSCar
Processos Educativos	Quilombo na fronteira oeste Mato-Grossense: memória social e processos educativos não escolares nas comunidades Exu e Pita Canudo.	2019 Tese	Portal Capes
	Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção com africanidades.	2018 Tese	Portal Capes
	Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil.	2015 Dissertação	UFSCar

	Cantos, danças, rodas e resistência na comunidade Trovadores do Vale.	2019 Tese	UFSCar
	Educar e educar-se na diversidade: uma relação com as danças das culturas populares no Brasil e em Moçambique.	2015 Tese	UFSCar
	Pena de Ouro: escrevendo processos de educar e educar-se na roda de capoeira.	2016 Dissertação	UFSCar
	Mulheres na capoeira: resistência dentro e fora da roda.	2019 Dissertação	UFSCar
Educação das Relações Étnico-raciais	Casa de família: parentesco advindo por meio da fé.	2017 Dissertação	Portal da Capes
	Makena: A Prática educativa de uma professora de música em Jaboatão dos Guararapes e a educação das relações étnico-raciais.	2017 Dissertação	Portal da Capes
	A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio	2019 Artigo	Scielo
	Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares	2018 Artigo	Scielo
	Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar.	2016 Dissertação	UFSCar
	Educação escolar do Povo Indígena Balatiponé-Umutina: compreendendo processos educativos da escola Julá Paré.	2017 Dissertação	UFSCar
	“Por que Fanon? Por que agora?”: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil	2015 Tese	UFSCar
Filosofia Africana	Paulo Freire e África: Colonialismo, Libertação e Educação em Moçambique	2017 Tese	Portal Capes
	Ifá e Odús: interdisciplinaridade, lógica binária, cultura e filosofia africana.	2016 Dissertação	Portal Capes
	Rekhet – A Filosofia antes da Grécia: Colonialidade, Exercícios Espirituais e o Pensamento Filosófico Africano na Antiguidade	2017 Dissertação	Portal Capes
	Potencialidade do jogo africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana.	2016 Tese	Portal Capes
	Fundamentos da circulação de saberes nos espaços religiosos de matriz africana: análise no Ilê Alaketu Asè Omô Logundédè.	2018 Tese	UFSCar

	A Congada de São Benedito em Ilhabela: processos educativos entre participantes.	2017 Tese	UFSCar
--	--	--------------	--------

**Fonte: Elaborado pela autora – 2019.**

Na dissertação de mestrado intitulada “Pelos Caminhos do Jongo em Barra do Pirá”, o autor, Paulo César Cardoso (2015), reflete sobre o caminho percorrido pelo jongo como uma prática cultural afro-brasileira. A pesquisa teve como objetivo compreender como o jongo possibilita repensar práticas inclusivas e plurais com vistas à promoção das relações étnico-raciais no currículo. A pesquisa foi realizada com base em estudo de caso. Concluiu que o jongo na escola observada não é uma mera atividade para implementação da Lei 10.639/03, mas demonstrou a necessidade de criar alternativas para a formulação de novas práxis pedagógicas.

A pesquisa de mestrado intitulada: “No Movimento do Jongo: a educação física e as relações étnico-raciais na escola”, de Gleisiele Saraiva (2017), objetivou a investigação da prática do Jongo no município de São Mateus, buscando articulá-lo às práticas de ensino do componente curricular de Educação Física. O estudo contou com pesquisa de campo e análise bibliográfica. A pesquisa concluiu que o ambiente escolar, bem como o componente curricular de Educação Física são espaços propícios para tratar a temática étnico-racial. Este tipo de trabalho auxilia nos processos de formação das identidades e reforça a urgência de se discutir e apresentar alternativas visando uma maior valorização e perpetuação das práticas culturais locais.

A dissertação “O jongo e o moçambique no Vale do Paraíba (1988 – 2014): cultura, práticas e representações”, de Luiz Paulo da Cruz (2015), teve como objetivo principal analisar as manifestações culturais e religiosas do jongo e do moçambique no Vale do Paraíba no período de 1988 a 2014. Foram realizadas pesquisas de campo e conversas com os praticantes. Foi possível compreender as formas de transmitir a história através de suas expressões performáticas durante os festejos no Vale do Paraíba, tendo na oralidade a centralidade para a transmissão dos saberes, histórias, memórias e tradições afro-brasileiras.

O artigo de Kalila Loroun (2016), “Jongo e educação escolar quilombola: diálogos no campo do currículo”, teve como objetivo analisar diálogos, no campo do currículo, entre o jongo – prática cultural afro-brasileira – e a Educação Escolar Quilombola – nova modalidade de ensino institucionalizada no Brasil – a partir de um estudo de caso em uma comunidade quilombola (Santa Rita do Bracuí). Foi possível perceber que crianças e jovens quilombolas

vêm construindo suas identidades étnicas por meio da inserção na prática do jongo, o que vem contribuindo e legitimando a demanda das lideranças políticas de Bracuí pela entrada dessa prática no currículo da escola local.

No artigo “Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola”, Reis e Montero (2019), propõem reflexões acerca das infâncias quilombolas. Partem da concepção de quilombo para discutir valores que fundamentam relações de cuidado e de educação da infância e afirmam a identidade negra. O estudo problematizou desafios impostos à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A dissertação “No caminho de Tikorô, um lagarto cartografias do percurso do cuidado na educação: aprendendo com o povo Dagara e a filosofia ubuntu”, Elaine Roberta Silvestre (2016) apresenta o percurso de uma pesquisa realizada em duas escolas de ensino fundamental da rede municipal de uma cidade próxima a Sorocaba (SP). As culturas tradicionais africanas vividas pelo povo Dagara e a filosofia ubuntu foram a sustentação da pesquisa para recriar experiências ancestrais de cuidado e possibilitar a ampliação da noção de humanidade desenvolvida na educação ocidental. A pesquisa indicou que existe, nestas experiências o viés da provisoriade, da circunstância que somente a luta política pode confirmar e estabelecer. Luta por uma educação humanizada, contra-hegemônica e que considera dimensões do ser humano excluídas até então.

A dissertação “Educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal formação e prática das professoras”, de Elizabeth Conceição (2018), apresenta como problemática saber quais são as percepções das professoras de creche sobre as implicações e desdobramentos dos cursos que tratam das relações raciais para a sua formação e prática pedagógica, buscando compreender os desafios que as professoras de creche enfrentam no trato das questões raciais. Os resultados apontam que as implicações do curso de formação continuada de Educação das Relações Étnico-Raciais se desdobraram nas dimensões da formação e da prática pedagógica, necessitando de mais investimento na dimensão da atuação política frente às questões raciais.

A tese intitulada “Quilombo na fronteira oeste Mato-Grossense: memória social e processos educativos não escolares nas comunidades Exu e Pita Canudo”, de Ângela Maria dos Santos (2019), aborda duas comunidades quilombolas em Cáceres, na fronteira oeste do estado de Mato Grosso. Especificamente, trata dos processos educativos não escolares e de registros da memória social construídos por quilombolas das comunidades Exu e Pita Canudo.

A memória dos mais velhos sobre o passado e os construtores socioculturais que marcam o sentimento de pertença e as práticas culturais foram motes importantes na análise e construção de relação dos descendentes quilombolas com os territórios e os processos educativos não-escolares decorrentes dessas vivências.

Na tese “Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção com africanidades”, Denzin (2018) apresenta a educação das relações étnico-raciais como ação eficaz para o combate ao racismo e às discriminações presentes no cotidiano da sociedade brasileira. Foi realizada uma intervenção com Africanidades para a educação das relações étnico-raciais no projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” e “Mais Que Futebol” que objetivou identificar e compreender os processos educativos decorrentes desta intervenção. Concluiu-se que as intervenções possibilitaram espaços de diálogo e problematizações que contribuíram para conhecer e reconhecer outras formas de ser e estar ao mundo uns com os outros, praticando o respeito às diferenças na convivência em grupo.

A pesquisa de Alessandra Guerra da Silva Oliveira (2015), intitulada “Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil”, buscou compreender os processos educativos decorrentes da prática social do brincar em uma intervenção pautada na e para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ao final da pesquisa, foi possível perceber que a educação das relações étnico-raciais ainda vêm se efetivando nas escolas de Educação Infantil, e que, através desta intervenção e vivência, observou-se um aumento da interação e diálogo entre todos/as os/as participantes, e da autoestima, além de ter ocorrido uma valorização da identidade étnico-racial.

A tese “Cantos, danças, rodas e resistência na comunidade Trovadores do Vale”, de Pedro Augusto Dutra Oliveira (2019), teve como objetivo descrever e analisar processos educativos desencadeados a partir do Coral Trovadores do Vale, situado na cidade de Araçuaí, Vale do Jequitinhonha, MG. Dentre os processos educativos emergentes, foi possível destacar a convivência, solidariedade, a participação democrática, a superação de problemas diante da vida, a manutenção da cultura, a conscientização, o canto para Ser Mais, a resistência e o reenraizamento.

Na pesquisa de doutorado intitulada “Educar e educar-se na diversidade: uma relação com as danças das culturas populares no Brasil e em Moçambique”, Cláudia Foganholi (2015) apresenta como foco de estudo o diálogo entre as danças brasileiras e as danças no contexto

de Moçambique. Com esse propósito, desvelou as contribuições dos processos educativos gerados na prática social do dançar no Brasil e em Moçambique para a construção de uma práxis pedagógica pautada na afirmação das diferenças e valorização da diversidade. Concluiu que as danças se mostram como prática favorável à construção de espaços de intersubjetivação e de posturas dialógicas nos processos de educar e se educar, em comunhão, na relação com a diversidade.

A dissertação de Gilmar Araújo de Oliveira (2016), intitulada “Pena de Ouro: escrevendo processos de educar e educar-se na roda de capoeira”, apresenta como objetivo central identificar, descrever e compreender os processos educativos desencadeados na relação Mestre e Aprendiz no contexto das aulas de Capoeira da Associação Cultural e Desportiva Pena de Ouro, ministradas pelo Mestre Izael Teixeira. A metodologia utilizada no estudo foi qualitativa de inspiração na fenomenologia. O autor conclui que as lições do Mestre vão além do objeto de ensino, a Capoeira, possibilita a formação para a vida.

Na dissertação “Mulheres na capoeira: resistência dentro e fora da roda”, a autora, Ana Beatriz Silva (2019), apresenta como objetivo descrever e compreender os processos educativos desencadeados na Capoeira praticada por mulheres. No decorrer da pesquisa e a partir da análise dos dados, foi possível compreender que as mulheres, partindo do fundamento da Capoeira e das reivindicações por permanência nesse espaço, constroem uma nova forma de ser e estar, que se expande para outros espaços.

O trabalho “Casa de família: parentesco advindo por meio da fé”, de Eneida de Oliveira Carnaval (2017), teve como objetivo contribuir para o campo das relações étnico-raciais e seus reflexos sociais sob o ponto de vista das religiões afro-brasileiras. Observou-se que o candomblé preconiza costumes pautados não apenas no princípio da fé, mas, também, atua na construção de conhecimento e valores embasados em princípios como tradição e História.

A dissertação intitulada “Makena: A Prática educativa de uma professora de música em Jaboaão dos Guararapes e a educação das relações étnico-raciais”, de Juliana de Lima Barros (2019), buscou compreender como uma professora de música do município de Jaboaão dos Guararapes criou possibilidades de construção de conhecimentos através da sua prática educativa na perspectiva da Educação para Relações Étnico-raciais.

O artigo “A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio”, de Bartolina Ramalho Catanante e Lucimar Rosa Dias (2017), buscou

discutir os desafios colocados ao trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como responsável pela formação continuada nas instituições escolares e a necessária inclusão nessas atividades da educação para as relações étnico-raciais. As autoras concluem que, se não houver apoio institucional e responsabilidade atribuída à formação realizada no lócus da escola pelo(a) coordenador(a), dificilmente se desenvolverá uma educação que promova a igualdade racial tal qual prevista nas normativas.

Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018), no artigo intitulado “O trabalho Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares”, realiza a revisão de 38 artigos, 7 teses e 51 dissertações da área de educação publicados entre 2003 e 2014 e que tratam do tema educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais. As análises mostram que houve um crescimento na produção de teses e dissertações com ápice em 2010 e 2013. A produção de artigos também apresentou crescimento numérico com ápice em 2014. Em síntese, a análise da produção mostrou que o maior avanço nesse processo foi o de reconhecimento de manifestações e consequências do racismo, do etnocentrismo e de outras discriminações na vida de aluno/as, e de seus professores, não só dos negros, mas também dos não-negros, bem como na organização e funcionamento de instituições educacionais.

A dissertação intitulada “Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar”, de Ivanilda Amado Cardoso (2016), teve como objetivo analisar alguns aspectos da política de formação de professores/as para a educação das relações no Curso de Pedagogia da UFSCar – São Carlos. O curso analisado circunscreve-se na UFSCar. Os resultados mostram linhas de discussões para repensar e oferecem caminhos possíveis para a formação de professores na perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil.

O trabalho “Educação escolar do Povo Indígena Balatiponé-Umutina: compreendendo processos educativos da escola Julá Pará”, de Lennon Ferreira Corezomaé (2017), teve como objetivo central compreender, a partir da perspectiva do povo Balatiponé-Umutina, os processos educativos entre educandos e educadores da Escola de Educação Indígena Julá Pará, os resultados nos apresentaram as seguintes categorias: Epistemologias Balatiponé-Umutina; As lutas para conquista de uma Educação Escolar Diferenciada.

Na tese “Por que Fanon? Por que agora?: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil”, o autor, Deivison Mendes Faustino (2015), discute diferentes caminhos, usos e apropriações do

pensamento de Frantz Fanon no Brasil a partir da década de 1950. No Brasil, a recepção de Fanon ocorreu sob a influência do terceiro-mundismo revolucionário, com o foco em *Les Damnés de la terre*, propiciando, tanto aos leitores ligados à esquerda quanto aos leitores mais afinados com o movimento negro, uma apropriação pautada pela polarização entre colonizador e colonizado e pela afirmação de uma identidade (nacional ou negra) em contraponto à colonização. Já o período contemporâneo, marcado por um crescente interesse nas reflexões de Fanon, estrutura-se por uma maior diversidade de abordagens e focos teóricos, configurando seis subcampos: 1. Estudos Pós-coloniais e da Diáspora; 2. Negritude; 3. Decoloniais; 4. Branquitude; 5. Psicologia; 6. Ethos Nacional.

A tese: “Paulo Freire e África: Colonialismo, Libertação e Educação em Moçambique”, de Orlando Daniel Chemane (2017), teve como objetivo compreender as ideias de Paulo Freire sobre o colonialismo e a libertação na África e a sua possibilidade de ajudar na rediscussão do processo de emancipação do continente africano. O estudo de Freire levanta a ideia de que o colonialismo, através de mecanismos da teoria antidualógica (como a conquista, a assimilação, a invasão cultural etc.) causou um profundo fenômeno de “desafricanização” e, por isso, exige a necessidade de “reafricanização”. Com a pesquisa, verificou-se que o pensamento de Paulo Freire se estrutura como uma importante base teórica para a discussão da questão colonial e da libertação na África.

A dissertação “Ifá e Odús: interdisciplinaridade, lógica binária, cultura e filosofia africana”, de Jair Delfino (2016), teve como objetivo a organização dos significados do Ifá. A importância deste tema está em examinar conhecimentos específicos de uma cultura e tradição que tem como processo educativo a oralidade e a preservação da cultura interdisciplinar. Com a oralidade presente nas religiões de matriz africana e, através do corpo literário do Ifá, foi possível perceber a complexidade da razão e da lógica metafísica e atemporal para entendermos a cognição no aspecto da cosmovisão institutiva de valores e princípios.

A dissertação “Rekhet – A Filosofia antes da Grécia: Colonialidade, Exercícios Espirituais e o Pensamento Filosófico Africano na Antiguidade”, de Ellen Aparecida de Araújo Rosa (2017), procurou recortar elementos para a estruturação de uma crítica filosófica ao eurocentrismo através dos mecanismos de colonialidade estudados pela sociologia contemporânea e também por intermédio da leitura de pensadores tradicionais do cânone filosófico, de maneira a colocar em evidência que o projeto eurocêntrico racista e

preconceituoso que está diluído nas correntes filosóficas que serviram de pedra basilar a toda episteme moderna. A pesquisa busca oferecer um caminho para pensar a filosofia, estando desassociado do discurso que reza o milagre grego como o suprasumo da cultura ocidental.

A Tese intitulada: “Potencialidade do jogo africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana”, de Rinaldo Pevidor Pereira (2016), propôs investigar as potencialidades do jogo africano Mancala IV para o campo da educação matemática, ensino de história e cultura africana. Ao final, a pesquisa aponta que este jogo contribui como um material didático para o campo da educação matemática, pedagogia, ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Na tese, “A Congada de São Benedito em Ilhabela: processos educativos entre participantes”, Silmara Campos (2017) apresenta as Motricidades do Sul que se constituem e se sustentam nas formas de ser e estar ao mundo, nos modos de compreender o humano, o universo e a natureza, de pessoas, comunidades e povos que foram e ainda são prejudicados/marginalizados pela colonialidade do saber, que se localizam no sul geográfico e/ou metafórico. As motricidades do sul podem ser compreendidas como contrapontos necessários à superação de um sistema de práticas e conhecimentos hegemônicos e opressores. O objetivo da investigação foi compreender os processos educativos envolvidos na construção de Motricidades do Sul na Congada de São Benedito no município de Ilhabela/SP.

A tese, “Fundamentos da circulação de saberes nos espaços religiosos de matriz africana: análise no Ilê Alaketu Asè Omô Logundédè”, de Ademir Barros dos Santos (2018), buscou identificar os fundamentos presentes na circulação, difusão, apreensão e perpetuação de saberes em ambientes vinculados à matriz religiosa de origem africana, entendendo, como circulação, a transferência e apreensão dos saberes e fazeres rituais inerentes a esta crença. Entre os resultados alcançados, constatou-se que a aderência entre os valores culturais africanos e as práticas de transmissão de saberes na diáspora acontece de forma eficaz, caracterizada pelo respeito à longevidade, dependência comunal, circularidade, ludicidade, noção de complementariedade necessária entre todos os indivíduos, além de outros elementos integrantes dos processos estudados. Assim, a presente dissertação quer colaborar com a produção do conhecimento no campo dos fundamentos de processos educativos da educação não escolar.

As produções apresentadas se configuram como referências no estudo em educação das relações étnico-raciais no Brasil. Deste modo, esforços faremos para que nossa pesquisa

possa vir a ser também apoio e inspiração para demais ações que busquem uma educação para a diversidade. Irmanadas com os saberes construídos pelos diversos estudos, com as crianças, com a professora, assentadas em nossas experiências compartilhadas com mestras e mestres, apresentamos a organização e estrutura desta tese.

Seguindo os preceitos de Jara-Holliday (2006), nos fundamentamos na sistematização de experiências. A sistematização de experiências engloba cinco tempos: a) O ponto de partida; b) perguntas iniciais; c) Recuperação do processo vivido; d) A reflexão de fundo; e) Os pontos de chegada. Cada passo é constituído por elementos que nos ajudam a conduzir o processo de sistematização. Por isso, os caminhos da escrita são apresentados da seguinte maneira: primeiro tempo, capítulo 1, apresentaremos nossas compreensões sobre aprender e ensinar, a partir de nossas experiências em diálogo com a literatura. No segundo tempo, apresentamos o capítulo 2, neste momento, nos aprofundaremos um pouco mais nos mares que nos levam às sabedorias da filosofia jogueira; o terceiro tempo, o capítulo 3, trará a recuperação do processo vivido, detalharemos a intervenção e apresentaremos as colaboradoras e colaboradores da pesquisa. No capítulo 4, o quarto tempo, apresentaremos as reflexões de fundo, interpretando criticamente o processo, e, finalmente, no capítulo 5, no quinto tempo, apresentaremos os pontos de chegada e comunicaremos a experiência.

Assim, fundamentadas na sistematização de experiências e em diálogo com autores, autoras e com as colaboradoras e colaboradores seguimos os caminhos da construção deste trabalho, sabendo que aprendemos e ensinamos a todo o tempo, e que a vida é um contínuo compartilhar de saberes e experiências. Seguiremos com o verso aberto, com a rima lançada aos cantos do mundo para que de diferentes jeitos possamos construir conhecimentos.

## Capítulo 1 – O ponto de Partida...

*Saravá dono da porteira  
vou abrir roda de jongo  
não prometo pra faltar  
saravá siga ordem primeira  
o caminho que caminha na encruza vai passar<sup>27</sup>*

Em diversas práticas culturais da diáspora africana, a construção dos saberes ocorre de maneira coletiva, todos e todas aprendem e ensinam em um processo colaborativo entre os participantes. Para o povo africano, a comunidade está fundida no grupo, é possível observar esta fusão no provérbio: eu sou porque nós somos, e uma vez que são por isso eu sou (TEDLA, 1995).

Então, considerando as perspectivas africanas fundadas na coletividade e na totalidade, mas sem desconsiderar as individualidades, a dança pode ser compreendida não apenas como técnica, mas a partir de sua totalidade com o mundo, ou seja, no diálogo que é estabelecido por meio do corpo. Este diálogo denota o pertencimento à comunidade, a luta, a resistência, a existência e a permanência dessas culturas no mundo (FOGANHOLI, 2015).

Podemos perceber então que práticas culturais como as congadas, por exemplo, se configuram como práticas sociais que resistem, transformam e educam. As maneiras de aprender e ensinar acontecem a partir de uma totalidade, por meio da troca de experiências entre os mais experientes e os menos experientes (SILVA, 2011). Podemos perceber esta totalidade também no jongo e em outras práticas da diáspora que nos ensinam a partir de fundamentos assentados em valores civilizatórios afro-brasileiros<sup>28</sup>.

Percebemos que os valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2008), nos mostram outras perspectivas de construir conhecimento. Ao olharmos para o nosso sistema de ensino, considerando a escola como instituição que tem oficialmente o papel de educar e ser um ambiente socializador, que promova o desenvolvimento individual e social, percebemos

---

<sup>27</sup> Ponto de jongo Mariana Cestari – Jongo Ilê Omo Aye.

<sup>28</sup> Azoilda Loretto da Trindade (2008) nos ensina que na expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra.

que os valores civilizatórios que a fundamentam se assentam nos valores da colonização, em contraponto aos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Em diálogo com Dussel (1982), podemos dizer que pode não parecer tão óbvio em uma primeira análise, mas quando nos propomos a refletir criticamente acerca da educação no Brasil e na América Latina, vemos que “o sistema educativo que começa com a escolarização que é elitista, embora seja obrigatória e gratuita, culmina sua lógica dominadora nas universidades, a ciência e a tecnologia e por último e extensivamente com os meios de comunicação” (DUSSEL, 1982, p.208).

Quando refletimos sobre qual educação queremos promover, qual pesquisa devemos encampar para uma proposta crítica de transformação e produção de conhecimentos com grupos e comunidades? A pesquisa em educação que pretende ser transformadora busca olhares e abordagens que permitem conhecer outras visões de mundo e diferentes maneiras de aprender e ensinar. Djamila Ribeiro em sua obra “O que é Lugar de fala” problematiza questões referentes aos privilégios epistêmicos, ela faz as reflexões sustentada em um referencial que apresenta as experiências de mulheres e homens negros:

Pensando num contexto brasileiro, o saber das mulheres de terreiro, das Ialorixás e Babalorixás, das mulheres do movimento por luta por creches, lideranças comunitárias, irmandades negras, movimentos sociais, outra cosmogonia a partir de referências provenientes de religiões de matriz africanas, outras geografias de razão e saberes. Seria preciso então desestabilizar e transcender a autorização discursiva branca, masculina cis e heteronormativa e debater como as identidades foram construídas nestes contextos (RIBEIRO, 2017, p.27).

Em diálogo com Dussel (1982) e Ribeiro (2017), é possível constatar que nossa educação é um projeto político forjado na colonização, em uma perspectiva racista, e que continua a vigorar nos tempos de hoje. Vivemos ainda, sobretudo neste contexto de golpe e avanço da extrema direita no país, o assombro deste projeto de terror que trabalha a serviço do colonialismo para a manutenção de privilégios e de poder.

O Brasil praticou durante séculos a escravização. Obviamente, herdamos a maldição deste projeto de desumanização e morte. A ideia de superioridade, ainda hoje alicerçada no discurso da meritocracia, opera dia após dia nas diferentes camadas da sociedade. Em algumas delas, o racismo sutil, aquele que se naturaliza por meio da piada, ou em outras formas mais diretamente violentas, matam corpos, memórias, histórias, e saberes de homens e mulheres negras que lutaram e lutam para existirem.

No Brasil, a maioria da população é negra, mas ainda assim é possível ver e vivenciar a imposição das culturas brancas eurocentradas. O racismo faz com que nossa visão fique turva para determinados fatos. Em relação a maiorias e minorias, Fanon (2008), em sua obra “Pele Negras Máscaras Brancas”, sobre o racismo na França, diz:

O colonizador se bem que em minoria, não se sente inferiorizado. Há na Martinica duzentos brancos que se julgam superiores a trezentos mil elementos de cor. Na África do Sul, devem existir dois milhões de brancos para aproximadamente treze milhões de nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário (FANON, 2008, p. 90).

O discurso que prega a supremacia branca é naturalizado e repetido dia após dia nas escolas, nos livros, nos brinquedos e brincadeiras e nas histórias. Esta repetição reforça e alimenta a crença da existência de uma superioridade racial. Isso se dá porque “quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico” (RIBEIRO, 2017. p.24). A naturalização desta priorização dos saberes eurocentrados é continuidade do processo de colonização e escravização.

Em contraponto às naturalizações e eurocentrismo, neste exercício de transpor as nossas reflexões e experiências para o papel, buscamos olhar por diferentes brechas para alargarmos nossas compreensões de mundo e o que praticamos como educação. Nos interessa pisar outros terreiros, brincar em outros rios, experimentar a astúcia, os saberes nas entrelinhas, nas simpatias, nas boas sortes dos patuás<sup>29</sup>, pois junto com Simas e Rufino (2018, p.16) sabemos que “[...] há que se ler o encanto para se entender a ciência”.

Iremos no contra fluxo do projeto colonial. Inspiradas na luta contra os epistemicídios, crenças na viabilidade de um diálogo de saberes, reconhecendo a educação como fundamento da própria existência, como radical de vida, aprendendo com a ancestralidade e com a pedagogia das encruzilhadas, vislumbramos uma educação que promova a vida.

Ao contrário do que prega a história contada pelos vencedores, os homens e mulheres negras/os escravizadas/os nunca foram coniventes com o regime que os desumanizou. Pelo contrário, por meio de movimentos e revoltas em diferentes regiões do Brasil, a resistência dos povos escravizados conseguiu, apesar da quebra das pertenças (RUFINO, 2018), das

---

<sup>29</sup> A palavra patuá significa amuleto, estes são diversos em suas formas e funções. Podem ser feitos com pequeno pedaço de tecido colorido e preenchido com preparo de ervas, sementes etc. Ou podem ser confeccionados com pedaços de couro. No Brasil, existem diversas maneiras de se preparar e usar os patuás. Em Fanon (2008), este termo nos é apresentado como designação de uma língua falada pelas classes subalternas.

torturas, das mortes, e da desumanização, resguardar histórias, ancestralidades, saberes e fundar culturas.

A perspectiva política, cultural e científica centrada na África existe no Brasil desde a chegada dos africanos escravizados. Os diversos movimentos de resistência africana contra a colonização, escravização e opressão foram e ainda são a expressão viva deste processo histórico. Os quilombos, as revoltas negras (Chibata, Malês, Búzios, Carrancas, etc), as irmandades religiosas, as agremiações culturais, e toda uma sorte de práticas políticas e culturais de resistência marcam a história do Brasil (NOGUEIRA, 2013, p.60).

As lutas emancipatórias sempre existiram. Depois da dita abolição da escravidão, continuaram a existir e seguem até os dias de hoje. As lutas ganharam novos espaços, novos meios. As teorias propagadas por nós devem estar encarnadas em nossas práticas, falar bonito sobre teorias, ontologias e outras epistemologias não combate os epistemicídios praticados pelo projeto colonial. O colonialismo projeta o cânone como único saber possível, este projeto existe em detrimento da morte de outras perspectivas de mundo, por isso, não podemos perder de vista que:

A interdição de outras perspectivas de mundo em favor da normatização de um modo canônico produziu mentalidades blindadas pelo colonialismo. Essas mentalidades permaneceram mantenedoras e reprodutoras de uma toada de negação a diversidade. Dessa forma, destacamos que reduzir a complexidade das cosmovisões negro-africanas e indígenas aos limites do pensamento ocidental e dos seus regimes de verdade é o mesmo que enclausurar o diabo na garrafa. O pensamento moderno pactuou com esse feito. A construção do cânone ocidental alçou a sua edificação em detrimento da subalternização de uma infinidade de outros conhecimentos assentados em outras lógicas e racionalidades. A pretensão de grandeza do cânone, na busca por ser o único modo de saber possível, provocou o desmantelamento cognitivo, o desarranjo das memórias, o trauma físico, simbólico e a perda da potência de milhares de mulheres e homens que tiveram como única opção o enquadramento na norma. Porém, em meio a essas travessias sempre existiram encruzilhadas para serem praticadas (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 21).

Ao dizerem isso, Simas e Rufino (2018) nos mostram o epistemicídio praticado pelo colonialismo. A redução da complexidade das cosmosensações negro-africanas e dos povos originários pode ser compreendida também como epistemicídio. O epistemicídio se concretiza quando uma parte da humanidade é sacrificada e lançada à inexistência para que outra parte exista e se afirme enquanto universal. O epistemicídio é, portanto, a morte, a destruição e o apagamento das diferentes formas de existências (SANTOS, 2010).

Convictas, então, de que as bases do projeto colonial escravocrata estão muito bem fundadas nos epistemicídios, propomos exercitar caminhos opostos. A partir de pluralidades

epistemológicas, queremos exercitar a educação como prática social que reconheça a existência de múltiplas presenças, e que contribua para o alargamento dos nossos horizontes e experiências.

A Pedagogia das Encruzilhadas<sup>30</sup> nos inspira e nos ampara na busca por um projeto de educação pautado nas multiplicidades epistemológicas. Neste projeto pedagógico encruzado na política-ética-poética: “dialogam diferentes práticas de saber codificadas na diáspora que têm como identificação as múltiplas formas de invenção na linguagem” (RUFINO, 2019, p.19).

Dialogar diferentes práticas de saber viabiliza ampliarmos nossas cosmo-sensações de mundo. Conhecer, valorizar e vivenciar os saberes codificados na diáspora africana é comprometimento ético na busca por uma educação libertadora. A norma epistemológica dominante assimila, relega ao esquecimento, folcloriza e esvazia de sentido os saberes assentes no jongo, na congada, nas umbandas e candomblés, e em muitas outras práticas sociais que têm na ancestralidade, na corporeidade, na comensalidade, na fé, na dança, na roda, no tambor, seus jeitos de significar e dialogar com o mundo. Santos (2010) nos apresentam a ecologia de saberes, prática que se configura como uma contraepistemologia, pois propõe o diálogo de sabedorias e existências.

A ecologia de saberes (SANTOS, 2010) propõe a co-existência fundada no diálogo e no reconhecimento do Outro enquanto produtor de saberes. Perceber este outro como produtor de saberes nos desloca para compreendermos o mundo enquanto diversidade epistemológica, ou seja, perceber muitas possibilidades de existências e uma pluralidade de formas de conhecimento. Daí a ecologia de saberes se configurar como uma contra epistemologia, pois viabiliza a co-existência, indo contra a ideia de que apenas um conhecimento seja relevante e válido.

Esta confluência<sup>31</sup> de saberes, de experiências de vida, produz saberes que se assentam em corpos, mitos, festas, rodas, gingas, tambores, sonhos, diversas visões de mundo. Deste

---

<sup>30</sup> Luiz Rufino nos apresenta a Pedagogia das Encruzilhadas como possibilidades e caminhos para a educação a partir de vivências, sabedorias e experiências dos viveres afro-brasileiros.

<sup>31</sup> Este conceito é de Antônio Bispo dos Santos (2015), ou Nego Bispo, como também gosta de ser chamado. De acordo com Nego Bispo, é importante exercitarmos a confluência das nossas experiências. Para isso, precisamos transformar nossas divergências em diversidades, e na diversidade atingirmos a confluência de todas as nossas experiências. Isso possibilita confluirmos, ou seja, dialogar saberes sem nos anularmos para assimilar ou sermos assimilados. É uma cosmo-sensação alicerçada nos saberes dos povos originários, dos povos quilombolas e afro-pindorâmicos. “Confluência é a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual” (SANTOS, 2015, p. 89). Para saber mais ver o livro “*Colonização, Quilombos modos e significados*”.

modo, construir caminhos para o exercício de uma ecologia de saberes não é tarefa simples, mas não podemos nos furtar a esta empreita se nos propomos a praticar uma educação antirracista.

Esta pesquisa é tempo e espaço para sentirmos e percebermos o mundo de outros jeitos. Nos encontramos em constante aprendizado no que se refere ao ato de pesquisar, por isso estamos em ação – reflexão – ação, em busca de exercitar o que aqui apresentamos enquanto bases teóricas, como nos orienta Freire (1996).

Os saberes fundados nas culturas da diáspora africana, configuram-se como saberes de comunidade enraizados e projetados na ancestralidade, na memória, na corporeidade, e na tradição, ou seja, saberes que contribuem para a manutenção da tradição e garantem sua transmissão de geração a geração.

Com efeito, a produção do conhecimento, a obediência à norma da ancestralidade (respeita os idosos), a vivência do princípio político por excelência: garantir o bem de todos e de cada um (trabalhar para o progresso da família e da comunidade), e a integração com o meio ambiente são pilares fundamentais da educação africana e afrodescendente todo esforço social africano está voltado para o bem estar da comunidade (OLIVEIRA, 2007, p.275).

Os pilares que sustentam a educação na perspectiva africana não são os mesmos que fundam as nossas experiências educativas na escola. A educação escolar promove muitas vezes a competição e não fortalece a construção de laços de comunidade para que, juntos, todos possam ser mais. Já na perspectiva dos valores africanos, “a realidade do mundo comunal precede à realidade das histórias de vida individuais” (SILVA, 2000, p.79).

Então, os nossos esforços se concentram em promover metodologias de trabalho que se alicercem nos pilares fundamentais da educação africana, considerando as dimensões de comunidade e ancestralidade. Logo, aprender e ensinar nas rodas de jongo, nos terreiros, nas congadas, nas capoeiras se configura como oportunidade para vivenciarmos uma educação fundada em cosmo-sensações próprias destas práticas sociais. Na congada, por exemplo, Silva (2011), nos apresenta que:

[...] ocorrem processos educativos relacionados à fé, à colaboração, à experiência de vida, à luta, à resistência e aos aprendizados e ensinamentos que se referem às relações entre o mundo visível e o mundo invisível. Todas essas maneiras de se educar dentro do grupo trazem características do viver em comunidade, em que a colaboração e o respeito se fazem presentes. A oralidade, a fé, a dança, a poesia a relação entre o mundo visível, real, concreto com o mundo invisível do sagrado e dos mistérios são elementos que permeiam as falas das colaboradoras e dos

colaboradores deste estudo e nos mostram as visões de mundo que constituem o universo congadeiro (SILVA, 2011, p.106).

A comunidade congadeira nos ensina que as experiências compartilhadas na dança, na poesia, na fé e em comunidade dinamizam a vida e constroem saberes, pois a sabedoria é uma atitude diante do mundo.

Foganholi (2015), em sua pesquisa de doutorado sobre as contribuições dos processos educativos gerados em danças no contexto brasileiro e moçambicano, mostrou que as danças promovem a construção de espaços de intersubjetivação e de posturas dialógicas nos processos de educar e se educar, em comunhão, na relação com a diversidade:

Enquanto prática social, a dança é um espaço onde estão presentes as memórias de gerações de pessoas, que, nesse contexto plural, também descrevem as histórias de suas subjetividades construídas com os outros ao mundo, portanto intersubjetividades. Constituindo uma forma de apreender sobre a vida, sobre o outro, sobre nós mesmo e sobre a memória dos nossos antepassados, as danças podem ser consideradas lugares de memória que nos contam sobre nossas origens sendo mais que a representação de fatos históricos. São a expressão dos modos de ser e estar ao mundo de um grupo ou comunidade (FOGANHOLI, 2015, p.57).

Em sua experiência na capoeira angola, Nogueira (2013, p.27) demonstra que esta prática social, “perpetua conhecimentos linguísticos, ritualísticos, orais, musicais e corporais oriundos de culturas ancestrais africanas a conhecimentos possuem múltiplos sentidos e são articulados de forma multifacetada proporcionando aprendizados sobre a vida em seus aspectos físicos, mentais e espirituais”. Então, a capoeira angola nos ensina para a vida. Desde a roda, aprendemos e ensinamos maneiras de ser e estar no mundo, de nos educarmos por meio do afeto, do jogo, do compartilhamento, da brincadeira e do convívio.

Aprender e ensinar no convívio é também um preceito das culturas da diáspora africana e dos povos originários. Conviver é uma arte, preconiza existir em comunhão com o Outro, sem matar e sem morrer, ou seja, co-existir em respeito, reciprocidade e amor. De acordo com Maturana e Verden-Zöllner (2004, p.245), “a emoção básica que nos torna seres humanos sociais, - por meio da especificação do espaço operacional de mútua aceitação em que operamos como seres sociais - é o amor. Ele é a emoção que constitui o domínio da aceitação do outro em coexistência próxima.” Em acordo com a autora e com o autor, compreendemos que o amor é a emoção básica que nos humaniza, portanto o amor é central para o exercício de uma educação libertadora e humanizadora. O amor possibilita a convivência, então ele deve ser a centralidade de uma pedagogia que promove e valoriza a existência.

Para espantar o desencanto que o colonialismo insiste em nos inculcar, pegamos as nossas munições: o amor, a roda, a dança, as poesias, o convívio, a esperança, a encantaria, a existência, os tambores, as lembranças, os abraços, os afetos, as miudezas, e com o nosso embornal<sup>32</sup> cheio de vontade de viver seguimos em nossas caminhadas de aprendizagens e ensinamentos.

Ao praticarmos uma educação com bases epistemológicas fincadas nas culturas da diáspora africana, transgredimos o modelo vigente, vamos além, atravessamos, violamos as regras, que, no caso da escola, sempre foram feitas nas perspectivas brancas.

o quanto nossas práticas pedagógicas se enriqueceriam se soubéssemos incorporar substantivamente a contribuição negra ao repertório constitutivo de nossa visão do mundo e da nossa humanidade. Todavia, as informações não mudam o mundo por si sós. A rigor, nem a produção e nem a distribuição de um livro como este garantem sua leitura e aproveitamento na escola. Isso ainda é uma questão de “correlação de forças”, para recorrer a um termo da Ciência Política, que pode tornar possível (ou não) a “mudança de conversa” de professores, alunos e funcionários da escola em torno do combate ao racismo na escola e na sociedade brasileira. (HENRIQUE; CAVALLEIRO, 2005, p.13).

O trabalho pedagógico de combate ao racismo na perspectiva da re-educação das relações étnico-raciais requer práticas que vão além de uma teoria, passam, fundamentalmente, por aspectos históricos, ideológicos, culturais, pedagógicos dentre outros. O termo re-educação se refere a nos re-educarmos, pensando que já somos educadas e educados a partir de um modelo eurocêntrico que privilegia visões de mundo eurocentradas, brancas e que, na maioria das vezes, desqualifica e desumaniza os modos de ser e de viver de homens e mulheres negras e dos povos originários.

Para que seja possível transformarmos as práticas pedagógicas, concordamos com Rocha (1998, p.56) que devemos buscar,

caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com seqüelas profundas de racismo, para não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca.

Rever os processos educativos presentes nos espaços escolares, estabelecendo um diálogo com práticas culturais de matrizes africanas, pode nos ajudar nesta tarefa de realizar uma intervenção positiva na superação de uma educação racista. Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, referência em estudos sobre relações étnico-raciais e africanidades, educadora e pesquisadora fundadora da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos

---

<sup>32</sup> Saco de couro ou tecido.

Educativos do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos, apresenta reflexões sobre a importância de estudarmos, conhecermos, reconhecermos e valorizarmos as contribuições dos povos africanos na constituição das nossas identidades.

- valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro;
- busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar;
- discutam as relações étnicas, no Brasil, e analisem a perversidade da assim designada “democracia racial”;
- encontrem formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente;
- identifiquem e ensinem a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vêm, nos quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outros grupos;
- permitam aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país;
- situem historicamente e socialmente as produções de origem e/ou influência africana, no Brasil, e proponham instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas (SILVA, 2005, p.157).

Por isso, a transformação da educação passa sobretudo pela via epistemológica. A mudança se efetiva na construção da ação educativa, que vai além da escolha e preparação de conteúdos, passa por mudanças de paradigma, por reconhecer quem somos, como somos constituídos historicamente. Esta transformação requer mudança de postura, coragem e engajamento. Como aponta Gomes:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (GOMES, 2005, p.147).

O racismo ainda é insistentemente negado no Brasil, os discursos que apregoam a tal democracia racial<sup>33</sup> ganham força nos meios de comunicação e dentro das escolas. Sendo

---

<sup>33</sup> Falsa ideia de convivência harmoniosa entre os diversos grupos étnicos no Brasil, esta ideia é amplamente divulgada e reforçada em diferentes espaços como as escolas, os meios de comunicação de massa, livros didáticos.

assim, as metodologias de trabalho, as nossas práticas educativas dentro destes espaços precisam ganhar novas vozes, cores, jeitos de aprender e ensinar fundamentados em práticas culturais afro-brasileiras. Dentro de grupos e comunidades negras, as linguagens e as maneiras de se aprender e ensinar são múltiplas. É também por meio das danças, dos jogos, das brincadeiras que mulheres e homens se colocam no mundo, dialogam, resistem, e se educam. Estes saberes que foram e ainda são silenciados podem contribuir significativamente para uma reconfiguração dos espaços e maneiras de trocar conhecimentos.

Diante dos problemas que a escola vem enfrentando, é importante a realização (também) de trabalhos acadêmicos que contribuam para que ela seja espaço de aprendizagem e se aproprie de sua característica democrática, criadora, potencializadora de inteligências; espaço de encontro e convívio de culturas diversas, que no diálogo possam se perpetuar e se transformar ao longo do tempo, contribuindo com o fortalecimento das comunidades das quais faz parte, e para a construção de uma sociedade que aprenda a viver sua diversidade (DEL MONACO, 2014, p.52).

Acreditamos que a característica democrática e criadora da escola pode ser retomada quando nos disponibilizamos em caminhar junto com ela na busca por diferentes perspectivas que nos permitam repensar as nossas histórias e papéis para promovermos uma transformação deste projeto que infelizmente ainda serve à colonização.

Notamos, como Paulo Freire, que enquanto centro de poder, o Norte se acostumou a perfilar o Sul. O norte 'nor-teia' o Sul; assim, tradicionalmente, nortear, no sentido de fornecer ou imprimir orientação no campo científico, tem significado adotar teorias, enfoques, compreensões, intervenções e soluções geradas a partir de problemáticas, ideologias e entendimentos próprios da Europa, primeiro, e da região do Atlântico Norte, depois, regiões estas que impuseram e mantiveram a colonialidade das outras regiões. Mais do que isso, reforçaram a ideia de superioridade/inferioridade tomando a si próprios como referência, modelo padrão ou "normalidade". Exemplo disso são as representações ou projeções cartográficas de nossos continentes; seja na projeção de Mercator (em 1569), seja na de Peters (em 1973), tomados como mapas padrão, ambos situam a Europa no meio do mundo (OLIVEIRA et al, 2014. p. 48).

Quando praticamos uma educação à luz de sabedorias africanas e ameríndias, estamos aprendendo e ensinando desde o nosso lugar, estamos exercitando ser nós mesmas a partir de outras epistemes. Com esta prática, estamos, de algum modo, lutando contra a assimilação e evocando outras existências e novos jeitos de ver o mundo.

De acordo com Maritza Montero (1998), a partir das muitas vezes em busca de formas alternativas de conhecer que se vêm verificando na América Latina nas últimas décadas, é possível falar da existência de um "modo de ver o mundo, de interpretá-lo e de agir sobre ele" que constitui propriamente uma episteme com o qual "a América Latina está exercendo sua capacidade de ver e fazer de uma

perspectiva Outra, colocada enfim no lugar de Nós”. As ideias centrais articuladoras deste paradigma são, para Montero, as seguintes: - Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação [...] (LANDER, 2005, p. 16).

Nossa pesquisa experimenta formas alternativas de construir e reconhecer outras epistemes. Fazemos isso em diálogo com saberes assentados na filosofia jongueira, que assim como tantas outras do outro lado da linha, foram e são viventes nas brechas do modelo colonial. Como não nos conformarmos com as práticas que reproduzem o racismo, atuaremos com proposições que buscam criar lugares em que se dinamizem outras histórias e conhecimentos. Não aceitamos nem legitimamos uma única perspectiva histórica. Queremos dar sentido às nossas existências, olhar, ver, propor de outros jeitos, potencializar histórias e culturas para praticarmos o desafio de uma pedagogia pós abissal.

A pedagogia pós abissal se irmana à pedagogia das encruzilhadas, no cruzamento com as ciências e filosofias dos jongueiros e jongueiras, onde o corpo é o assentamento do saber, é veículo e trajetória de aprendizagens e ensinamentos. Neste sentido, o pensamento abissal também é necessário para o enfrentamento à colonialidade pois ele,

confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem com- prometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2007, p.85).

Então, a pedagogia pós-abissal é emancipatória, desafia à construção de conhecimentos e de formações que não se curvem ou se rendam ao colonialismo e nos projeta para a articulação entre o local e o global, para a construção e o diálogo de saberes assentes nas próprias experiências sem priorizar as colonialidades.

***O senzaleiro ô senzaleiro  
O senzaleiro ô senzaleiro  
não prende no caderno a minha história  
ela corre livre na memória<sup>34</sup>***

Nossa formação enquanto pessoas cidadãs inclui as experiências que vivenciamos em diferentes espaços, inclusive nos espaços escolares. A educação escolar, direito inalienável de qualquer cidadã ou cidadão, tem como objetivos, socializar o saber sistematizado, preparar

---

<sup>34</sup> Ponto de Jongo Comunidade Jongo Dito Ribeiro

educandos e educandas para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. No Art. 1º da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, enfatiza que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Com relação a estes pontos é possível afirmar que a escola deve cumprir sua função social de ser democrática e viabilizar o acesso das pessoas, assegurando a elas também o acesso aos conhecimentos e conteúdos formais. Por outro lado, quando analisamos com cuidado e criticidade o papel da escola, percebemos que o modelo ainda é retrógrado, excludente e disseminador de quase que exclusivamente uma visão de mundo em detrimento de tantas outras, por isso:

[...] ao identificar e valorizar processos educativos em práticas sociais, voltamos um olhar crítico ao estabelecido monopólio pedagógico de sistemas educacionais, que pretendem, muitas vezes, deter o único meio pedagógico capaz de educar. De acordo com Dussel, “à escola arroga-se assim o dever sublime de dar toda a cultura à criança [...]. O certo é que com isso elimina os subsistemas educativos [...]” (OLIVEIRA et al, 2014, p.38).

Ainda vivenciamos um sistema educacional baseado no mérito e na difusão de um conhecimento muitas vezes descontextualizado e que não valoriza as diferentes formas de aprender e ensinar. Nossa prática educativa enfrenta limites, e “a compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto” (FREIRE, 2007, p.48). A “claridade política dos educadores” (FREIRE, 2007, p.48), passa também pelo escurecimento de nossas práticas pedagógicas quando nos propomos a pensar e construir um projeto de educação plural, justo e democrático, pois as culturas africanas e afro-brasileiras ainda são negadas, desvalorizadas e desqualificadas dentro do ambiente escolar.

Assim, precisamos dialogar com grupos e coletivos negros, termos como bases autores e autoras que nos ajudem a construir conhecimento a partir de outras perspectivas, neste caso, alicerçadas em conhecimentos de matrizes africanas.

Quando buscamos referências teóricas para as nossas pesquisas em pedagogia, nas raízes africanas, estamos pretendendo enegrecer os processos e pensamentos científicos e educacionais. Enegrecer significa a maneira própria de negros se porem ao mundo ao receberem o mundo em si. Enegrecer, face a face em que negro e branco se espelham, se comunicam sem deixar de ser o que cada um é. Assim sendo, o movimento negro brasileiro, ao propor o enegrecimento da sociedade, da

educação, visa à construção de relações entre negros e não negros, entre diferentes grupos étnico-raciais, no sentido de que uns deixem de sentir-se superiores a outros, porque são incapazes de deslocar o olhar de seu próprio mundo, afim de compreender distintos modos de pensar, de ser, de viver. Ao propor o enegrecimento das ciências, requer que referências de raiz africana sejam incorporadas ao corpo teórico, aos procedimentos de coleta e análise de dados, em pesquisas (SILVA, 2005, p. 32).

Além das teorias, buscamos incorporar também vivências e experiências em diálogo com práticas culturais de matrizes africanas. Acreditamos que, para superarmos o racismo e praticarmos uma educação antirracista, devemos exercitar pedagogias fundamentadas nas africanidades brasileiras. Pedagogias que se fundam nas histórias, corpos, jeitos, afetos que nos ajudem a transgredir, a transmutar este projeto de educação racista.

As africanidades brasileiras são os saberes fundados nas vidas de homens e mulheres da diáspora africana. Por isso, ao falar e reivindicar as africanidades brasileiras, estamos reivindicando também nossas brasilidades, re-conhecendo os referenciais africanos na construção dos saberes que fundamentam a nossa existência e a luta contra o Estado colonizador. Em acordo com Silva, compreendemos africanidades brasileiras como:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (SILVA, 2005, p.156).

Então, chamamos ao diálogo homens e mulheres que, historicamente, veem de maneiras e por experiências distintas, abrindo caminhos para que a roda, a ginga, a brincadeira, o jogo, a dança, o tambor, a música, a poesia, o verso, os afetos, o convívio e a comensalidade sejam valorizados enquanto saberes que estruturam vidas, portanto devem ser reconhecidos, respeitados e praticados.

Estes saberes podem, sem dúvida, nos ajudar na prática de uma educação *para e com* a diversidade. Para combatermos o racismo, precisamos nos transformar, transformar modos e espaços onde ele historicamente opera e se naturaliza, inclusive nos espaços escolares. Acreditamos que uma educação antirracista, engajada e comprometida pode ser a chave de mudanças.

Deste modo, para que a escola seja um espaço antirracista, emancipatório, crítico, democrático, dialógico, político e transformador, no sentido de garantir o re-conhecimento e a valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, é valoroso que ela dialogue, se aproxime, conviva com práticas e movimentos que tem como base as matrizes africanas. Entendemos as matrizes africanas como sendo os jeitos de ser, de estar, de construir conhecimento próprios das comunidades afro-brasileiras. Os processos educativos e as pedagogias que emergem nestes lugares podem contribuir significativamente para gerar transformações.

[...] consideramos os projetos educativos construídos pelo Movimento Negro no Brasil e também na América Latina como emancipatórios. A emancipação entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano esteve presente nas ações da comunidade negra organizada com todas as tensões e contradições próprias desse processo, tanto no período da escravidão quanto no pós-abolição e a partir do advento da República. O fato de essas ações serem projetos e propostas construídos por um povo que tem o seu passado, a sua história e a sua cultura desenvolvidos nos contextos de opressão e dominação – tais como: a colonização, a escravidão, o racismo e a desigualdade social e racial – e que, mesmo assim, segue persistindo e colocando questões para a sociedade, para a educação e para o Estado brasileiro pode ser visto como potencial emancipatório das lutas e da organização política dos negros no Brasil e na diáspora. Esse potencial também é visto na capacidade de mudança social, educacional, cultural e política que a comunidade negra “em movimento” com suas contradições, tensões, desafios e lutas, consegue imprimir nos vários países da diáspora africana (GOMES, 2017, p.49).

Portanto, é recomendável que possamos aprender com os processos educativos próprios destes movimentos e grupos, pois educar para as relações étnico-raciais requer romper com uma educação monocultural, romper radicalmente com o projeto educacional em vigor. Nas lutas dos Movimentos Negros<sup>35</sup>, a partir de pautas reivindicatórias em diferentes instâncias, nasce a Lei 10.639/03 que, posteriormente, foi alterada pela Lei 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Raciais. A Lei torna obrigatório o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas em todas as escolas públicas e particulares do país. As diretrizes balizam os trabalhos para atender aos propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2004, bem como regulamenta a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

---

<sup>35</sup> De acordo com a professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes, ex-ministra chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial SEPPPIR, é fundamental que reconheçamos, para além do Movimento Negro, movimento instituído e responsável pelas lutas antirracistas no Brasil, a existência de diversos movimentos negros, o que ela aponta como “comunidades negras” em movimento, deste modo adotamos o termo no plural.

A lei provoca inicialmente intensa polêmica: para alguns significava imposição, para outros, uma concessão. Porém, com a realização de diversos fóruns estaduais e nacionais promovidos pelo Ministério da Educação e o empenho de diversos educadores e dos movimentos negros, os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares vêm conquistando espaços como uma das formas de luta antirracista mais presente no contexto atual da sociedade brasileira (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.16).

Apesar do empenho de educadoras, educadores e dos movimentos negros no Brasil, em uma pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)<sup>36</sup>, cujo objetivo foi observar práticas pedagógicas realizadas por escolas públicas com intuito de fortalecer ações de implementação da Lei 10.639/03, das trinta e seis escolas participantes da pesquisa, não existia nenhuma dentre elas que tivesse realizado esta transformação político-pedagógica e epistemológica de maneira satisfatória. Com base neste estudo, é possível detectar que ainda não conseguimos transformar o currículo e as práticas pedagógicas no sentido de garantir a valorização e o reconhecimento das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Como encaminhamento, ao final da pesquisa, diversas recomendações são apresentadas como possíveis caminhos e estratégias para implementação da Lei 10.639/03, posteriormente modificada pela Lei 11.645/08. Estes apontamentos versam sobre diferentes ações como articulações entre as escolas e os Movimentos Negros no Brasil, entre grupos culturais, associações e organizações com experiências na discussão sobre a temática étnico-racial, inserção de ações e projetos na perspectiva das leis anteriormente citadas na prática pedagógica, dentre outros (SECADI, 2012).

É possível perceber, então, que, para a escola dialogar com os saberes construídos historicamente na diáspora africana, as mudanças devem estar no currículo e para além dele, devem passar por uma transformação das mentalidades, na maneira de como fazemos e compreendemos ciência, pois os nossos modelos de educação são erguidos sobre a base racista que constitui nossa sociedade.

Para colocarmos em prática este projeto de mundo, que objetiva conhecer, valorizar, reconhecer e vivenciar as culturas africanas e afro-brasileiras, certamente estaremos em

---

<sup>36</sup> Esta pesquisa teve como objetivo identificar, mapear e analisar as práticas pedagógicas realizadas na perspectiva da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país. A pesquisa abarcou trinta e seis estudos de caso em escolas das redes públicas de ensino das cinco regiões: norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste (SECADI, 2012).

confronto com o projeto de mundo vigente, pois como já dito, a maioria de nossas experiências escolares nos privam de nossas ancestralidades.

No contexto moçambicano, José Castiano (2010), ao escrever sobre os referenciais de subjetivação, nos apresenta autores e autoras, dentre elas Goduka, uma professora universitária, filósofa e curandeira. Ela defende que os princípios das filosofias africanas, suas concepções de mundo, sobretudo dos Banto Xhosa o povo de onde ela se origina, devem estar nas academias, nos currículos e nas pedagogias. De acordo com Goduka:

Qualquer engajamento intelectual que façamos para com a nossa própria cultura indígena e para com a sabedoria espiritual nela contida, temos de estar conscientes do facto que, implicitamente, estamos a fazer uma confrontação com as experiências históricas individuais e colectivas que fizemos e fazemos com a supremacia dos sistemas colonialistas, capitalistas, imperialistas, racistas e opressores do passado e do presente. A dominação teria segundo ela, culminado com o aniquilamento do nosso direito de ser indígena, ou seja, com a negação da existência das nossas culturas, dos nossos valores espirituais, perda da nossa terra e das nossas identidades. A dominação negou sobretudo o direito das nossas crianças aprenderem hoje a nossa cultura, as nossas tradições espirituais e outras coisas nas escolas e nas universidades. Em suma, segundo Goduka, o africano sofre hoje as consequências históricas da negação e do genocídio do seu corpo, intelecto e espírito. O intelectual que estudar as filosofias e os saberes espirituais indígenas deverá, portanto, ter sempre na mente o contexto de dominação do passado e do presente (CASTIANO, 2010, p. 163).

Deste modo, para além das políticas públicas que temos em nosso país, que buscam garantir o reconhecimento dos saberes africanos e indígenas, em acordo com Castiano e Goduka, precisamos buscar viver uma mudança de paradigmas, encampar a luta por uma liberdade epistêmica. As políticas públicas nos dão amparo para esta luta, nos ajudam a justificar trabalhos de formação que buscam filosofias e práticas enraizadas nas africanidades brasileiras. Logo elas, ao mesmo tempo, são frutos da luta e colaboram para que continuemos na construção dos caminhos de transformação. Para além da Lei 10.639/03, temos também outras políticas públicas em diferentes âmbitos, como o Estatuto da Igualdade Racial instituído pela Lei de nº 12.288/10, que reconhece, entre tantas ações, desigualdades raciais e sua consequente violência institucional na formação social do Brasil. A Lei 12.711/12, conhecida como a “Lei de Cotas”, sancionada em agosto de 2012, voltada para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente na rede pública, oriundos de família de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, reserva, no mínimo, cinquenta por cento das vagas disponíveis nas universidades e institutos federais, em cada processo seletivo, curso e turno, para este público.

Tais políticas nos ajudam a fortalecer a justificativa, a relevância social e acadêmica de pesquisas como esta, visto que, apesar de já termos completado dezessete anos de existência da lei 10.639/03, ainda não temos sua efetiva implementação. As leis citadas anteriormente, o estatuto da igualdade racial, por si só não garantem a extinção do racismo ou a mudança nas perspectivas de construção e valorização de conhecimento, tampouco garantem que a juventude negra pare de ser assassinada<sup>37</sup>, nem que tenhamos equidade nas oportunidades. Estas políticas colaboram para que tenhamos respaldo nos trabalhos com as escolas, nos resguardam e dão subsídios para caminharmos na direção de uma educação antirracista e para a diversidade. De acordo com Constantino (2014, p.42), em relação a educação,

Essas medidas legais propõem novas formas para pensar conteúdos escolares e relações raciais no interior da escola e, quando colocadas em prática, possibilitam aos estudantes negros e indígenas o reconhecimento da sua história e cultura de forma positiva, a ruptura do silêncio sobre o ser negro e ser indígena, o rompimento de estereótipos e a superação das desigualdades.

Deste modo, o trabalho pedagógico na perspectiva da educação das relações raciais busca transformar visões de mundo e trazer à luz reflexões que dizem respeito à inserção das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em todos os níveis de ensino. Estas transformações passam fundamentalmente por aspectos históricos, ideológicos, culturais, pedagógicos dentre outros.

A questão ideológica, por exemplo, é um importante fator na construção de qualquer projeto de educação. Para Marilena Chauí (2001, p.12), ideologia se configura como “um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica a desigualdade social e a dominação política”. Compreendemos também as ideologias como “categorias inconscientes pelas quais as condições são representadas e vividas” (HALL, 2003, p.147).

Deste modo, a ideologia, como instrumento de dominação e de supremacia, reforça discursos de desqualificação e desumanização, legitimando e naturalizando historicamente situações de aniquilamento de populações inteiras, matando corpos, memórias e saberes. O

---

<sup>37</sup>De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2017, de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 eram negras. O estudo afirma que os jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra. Com relação às mulheres, enquanto o índice de homicídio das mulheres brancas caiu 7,4%, entre as mulheres negras este número subiu 22% (IPEA, 2017). Ainda, de acordo com o Atlas da Violência de 2019, o número de vítimas por homicídio segue maior entre a população negra (IPEA, 2019).

Brasil se estrutura em uma ideologia racista, que sustenta e propaga o racismo a partir da ideia de uma supremacia branca.

O Estado brasileiro é estruturalmente racista, com suas bases fundadas na desumanização dos povos negros, nas desigualdades, violências e no controle dos corpos, ele perpetua a violência, em suas diversas possibilidades contra o povo negro. Isto se dá em diferentes espaços como escolas e universidades, por exemplo. As instituições não abrangem a diversidade de experiências dos povos negros, experiências estas que inventam territorialidades, se estruturam em outras visões de mundo, exercitam outras gramáticas. O Brasil continua seguindo seu projeto de nação excludente por meio do aniquilamento do povo negro e de seus bens simbólicos. E ainda enfatiza a mestiçagem como projeto político de controle e produção de desigualdade, não como possibilidade de ressignificações polifônicas, contínuas e potentes (RUFINO, 2017).

Ao realizar um trabalho de pesquisa com a Capoeira Angola, Nogueira (2008) afirma que se reconhecer negro ou negra em nosso país é um processo que envolve dor, dificuldade e sofrimento, muitas vezes, solitário, pois, mascarados pela ideologia da democracia racial, estes homens e mulheres são silenciados. Este silenciamento e esta invisibilidade se alicerça nas ideologias racistas, que assim como a ideia da democracia racial, medeiam as relações sociais em nosso país.

O Brasil construiu historicamente um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais artilosa pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras. Através da narrativa do mito, que é extremamente conservadora – porém transfigurada em discurso democrático- a igualdade das raças é destacada. Trata-se no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças. A democracia racial fala de uma diferença homogeneizadora e inferiorizante, vista como “cadinho racial”, como forma “híbrida” de cultura, como “fusão racial” que acaba por cristalizar, naturalizar e subalternizar as diferenças, os grupos étnico-raciais e sua história. Um dos méritos no Movimento Negro ao longo dos tempos tem sido o fato de desvelar esse discurso e, ao fazê-lo, colocar a sociedade brasileira cara a cara com o seu racismo (GOMES, 2017, p. 51).

Ainda vivemos cotidianamente a negação do racismo, apoiadas e fortalecidas pelo mito da democracia racial. O mito da democracia racial, propaga um discurso que busca construir uma ideia de harmonia entre as diferentes raças no Brasil. Este discurso mente, propagando a inexistência do racismo e impedindo as pessoas de serem, contribuindo com a manutenção do projeto de colonização que assassina para se manter em vigor (MUNANGA,

2008). Então, para termos condições de exercer justiça, reconhecimento e igualdade de direitos, de acordo com o Parecer CNE/CP 003/2004, precisamos de:

[...] mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, 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 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.12).

Nossas histórias foram distorcidas e revestidas por uma ideologia branca em nome de uma epistemologia igualmente desumanizadora. A ideia que o colonizador tem e propaga do colonizado é o cerne para que o projeto seja bem sucedido. São impostos aos colonizados juízos de valor objetivados a partir do julgamento e olhar de quem coloniza. Como aponta Dussel (1982), em sua reflexão sobre o juízo do colonizador sobre o colonizado, este juízo nada mais é do que a imposição de uma ideologia sobre a outra, a sobreposição de um conhecimento ou de uma visão de mundo em detrimento de outras.

Sobre a cultura popular e mestiça, latino-americana, pesa o juízo que o colonizador faz dos colonizados: decide que a preguiça é constitutiva da essência do colonizado [...]. [Mas] o colonizador acrescenta, para não se entregar à solicitude, que o colonizado é um ignorante perverso, de maus instintos, ladrão e um pouco sádico, legítima ao mesmo tempo sua polícia e sua justa severidade (DUSSEL, 1982, p.163).

Deste modo, a preguiça, a perversidade, a indolência, a ausência de saberes, a ausência de histórias imputadas aos povos colonizados formam um conjunto de ideias estruturadas na desvalorização do outro. O *Outro* como aquele que não é. Aquele que não existe, pois foge da norma, do padrão imposto pela supremacia branca. Nesse lugar, Fanon (2008, p.90) nos ajuda a pensar, quando afirma que “a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado”.

Assim, o racista cria e propaga a inferiorização de homens e mulheres negras e de tudo o que os identifica, de tudo que os humaniza como as suas culturas, seus modos de ser e interagir com e no mundo.

É importante, portanto, nos situarmos e nos reconhecermos como frutos de uma sociedade racista, que, para garantia de privilégios para poucos, se vale de um projeto colonizador com base na superioridade europeia. Então, se nossas escolas estão dentro desta totalidade opressora, elas também se configuram como um braço do modo operacional colonizador na medida em que reproduz o *status quo* e nega a existência de racismo no Brasil.

A escola, embora concebida, nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado visão unitária e não plural de sociedade. Tem propiciado a formulação de representações que desvalorizam os diferentes, aqueles que não se encaixam nos padrões difundidos pela referida visão unitária. Tem propiciado representações que geram, junto aos diferentes, tidos como não iguais, percepção de inferioridade que lhes seria inata e quase sempre incorrigível (SILVA, 2007, p.496).

É função da escola trabalhar e viabilizar o saber, os conteúdos científicos. O problema se concentra na supervalorização de um único tipo de conhecimento balizado na supremacia branca em detrimento dos saberes que envolvem outras habilidades e percepções de mundo. O saber letrado não é o único e nem o melhor saber.

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como baobá já existe em potencial em sua semente (BOKAR, 1957 apud BÂ, 2010, p.167).

De acordo com Freire (2008), o saber de experiência, feito aquele que adquirimos por meio de nossas vivências e experiências - e em diálogo com Bokar, a herança de nossos ancestrais - é também um ponto fundamental para uma compreensão de funcionamento do mundo. De acordo com a filosofia africana, a pessoa se constitui de muitos elementos derivados de uma entidade de origem, e estes elementos lhes transmitem suas propriedades, e o elemento preponderante caracterizará o *eleda*<sup>38</sup> seus caminhos, qualidades, arquétipo (LUZ, 2013). E ainda, a pessoa não é separada ou compreendida sem a comunidade, ser uma pessoa, implica em se fundir com a comunidade, é aquilo que foi incorporado à comunidade e o que a comunidade coloca na “pessoa” (TEDLA, 1995).

Deste modo, os saberes que emergem e se constituem nas múltiplas experiências vividas, muitas vezes, estão relacionados a práticas sociais diversas vivenciadas por nós, inclusive fora do ambiente escolar. Em todas as práticas sociais existem processos educativos, nos educamos sempre em nossas relações cotidianas, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2008, p.78).

---

<sup>38</sup> No candomblé, a constituição do corpo físico está diretamente ligada ao *eledá*, que é o conjunto de forças e elementos preponderantes de cada filho de santo, o orixá de cabeça, as características, o arquétipo de cada santo personificado em cada filho ou filha. Segundo a tradição Yorubá, o *Eledá* é um dos elementos constituintes da alma humana.

Considerando que “educar-se é participar ativamente do processo totalizante da cultura, através da qual o homem se faz e se refaz” (FIORI, 1986, p.93), e que “a cultura é a humanização do mundo, portanto humanização do homem” (FIORI, 1986, p.85), um projeto de educação libertadora e humanizadora, portanto, só poderá se concretizar quando considerarmos as múltiplas existências culturais e epistêmicas com as quais homens e mulheres se projetam no mundo. Reivindicamos a educação como encantamento, inventividade, e re-existência, e repudiamos a educação servil que aniquila, que mata que impede, que controla.

Parafraseando Freire (2008), Oliveira (2007, p.258) nos diz que: “o encantamento é uma atitude de alteridade. Ninguém se encanta sozinho, ninguém encanta ninguém, encanta-se sempre em coletividade”. Deste modo, a educação como encanto, como projeto de existência, só é possível se exercitada coletivamente, em grupos, comunidades, nas trocas e compartilhamentos de diferentes experiências. A educação que reivindicamos como encantamento, é uma educação que tem responsabilidade com a vida, com outro, com a alteridade, visto que o encantamento “é uma atitude diante do mundo” (OLIVEIRA 2006, p.239).

As escolas, certamente com algumas exceções, como estão estruturadas hoje, não permitem, não viabilizam e não reconhecem o encantamento como potência educativa. A nossa crítica vai no sentido de afirmar que a escola ainda é hostil às gramáticas pelas quais os povos negros e indígenas afirmam suas existências. Estas gramáticas estão inscritas nos corpos que cantam, dançam, estão na comensalidade, no compartilhamento, nos tambores, nas brincadeiras, nas gingas.

Em nossas experiências mais distintas nos educamos e compartilhamos conhecimentos com diferentes pessoas. Muitas vezes, a escola alinhada sobre o trilho do conteúdo e de uma história unilateral não valoriza a diversidade de saberes. Esta desvalorização da diversidade não colabora para o exercício da educação como práxis libertadora, posto que

A educação liberta enquanto se insere no movimento histórico que vai eliminando a separação entre o supra e o intra-estrutural, na unidade do processo de produção da existência, de modo que as ideias e os valores da cultura não sejam projeção exterior, mistificada, senão, revelação interior da verdade deste processo que é implicadamente saber e práxis – saber intrínseco à práxis, práxis também como produtora de saber- como recíproca fecundação de teoria e prática na interna dialetização do trabalho criador (FIORI, 1986, p.88).

A educação quando vivenciada como projeto de libertação pode ser transformadora e emancipatória, mas, por outro lado, se ela for exercida como dominação e domesticação, também pode se constituir como forma de aniquilação. É também através de um projeto de educação que visa a dominação que algumas práticas discriminatórias, racistas, excludentes são fortalecidas, repetidas e naturalizadas. Nos processos de opressão por meio das ciências e das construções de conhecimentos que servem ao colonizador, Fanon (2008, p.43) já dizia: “[...] se é em nome da inteligência e da filosofia que se proclama a igualdade dos homens, também é em seu nome que muitas vezes se decide seu extermínio”. Quando a inteligência e a filosofia se pautam apenas em um determinado tipo de conhecimento fundamentado, por exemplo, na epistemologia eurocentrada promovida pelo colonizador, levam ao extermínio de outros povos e suas epistemologias.

[...] todo conhecimento está marcado pelo contexto institucional e social em que é produzido, portanto, tem de se levar em consideração, por um lado que o lócus de enunciação na academia ( que se apresenta a si mesma como universal, mas que foi instituída pelo homem branco europeu) continua a ser pautado pela epistemologia ocidental (negadora da pluriversalidade epistêmica) cujos princípios, bem como a acumulação do conhecimento/significado, ainda são fundados em racionalidades gestadas em grego e latim e divulgados nas línguas imperiais europeias (italiano, espanhol, francês, português, alemão e inglês) (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p.51).

Os conhecimentos gestados apenas em grego e latim não reconhecem a diversidade, não reconhecem a construção social, cultural e histórica de respeito e valorização das diferenças. Pelo contrário, trabalham contando e escrevendo uma história para reforçar uma visão monocultural, que assimila e desqualifica o diferente. Toda bibliografia, todo texto, toda ação reflete uma intenção de quem elabora, de quem escreve, de quem age. Deste modo, a sistematização de conhecimentos carrega intenções que têm objetivos e caminhos a serem percorridos. Sabendo disto, reivindicamos outras gramáticas, outras visões de mundo, outros jeitos de aprender e ensinar considerando a diversidade de nossa sociedade.

[...] através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história. Privado da escola tradicional, proibida e combatida, para os filhos negros, a única possibilidade é o aprendizado do colonizador. Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhes inculcam não é de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhes falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou (MUNANGA, 2009, p. 35).

De acordo com Abramowicz; Barbosa; Silvério (2006), as escolas tem uma base conservadora e excludente, pois se ancoram em um único modelo de currículo “embranquecido”, que não contribuem para que as crianças negras se vejam, se reconheçam contempladas. Outro problema levantado é o silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões que envolvem o racismo. De acordo com a autora, este silêncio vai além do ato de se calar, enfatiza a inexistência, e, neste caso, por meio do silêncio se legitima e se reforça a pedagogia racista engendrada pelo colonialismo. A escola está presa a esse modelo estrutural excludente para atender e pensar as diferenças.

Entretanto, acreditamos que a escola é espaço de vida e potência, e por isso se configura como território importante para realização de intervenções que promovam mudanças e reorganizações. Sem dúvida, a Lei 10.639/03 promoveu avanços para a constituição de práticas de ensino mais democráticas e plurais. Mas apenas a existência da política pública e do marco legal não garantem que as escolas, enquanto instituições formativas, tenham suas ações pedagógicas baseadas em múltiplas epistemologias. Para que isso ocorra, é preciso caminharmos lado a lado, de braços dados com a escola. As proposições devem vir acompanhadas de co-laborações. O caminho é longo e a caminhada se faz em seu tempo. Como nos ensina o provérbio africano: sozinha eu vou mais rápido, mas acompanhada, certamente vou mais longe.

A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. Portanto, a adoção da Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desse lócus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população. (BRASIL, 2012, p.24).

Precisamos buscar dialogar com as escolas e propor ações que promovam processos educativos decorrentes de práticas culturais de matrizes africanas. Acreditamos que esta pode ser uma intervenção positiva na superação de uma educação que ainda se coloca como racista e excludente. “A educação é fenômeno humano experienciado nas culturas” (SIMAS; RUFINO, 2018, p.77), então devemos vivê-la como práxis recriadora de vida, carregada de sentido e com valores que ampliem nosso horizonte existencial.

A educação reivindicada como prática que reconheça e valorize a diversidade, deve ser inspirada e amparada em outras sabedorias. A dança, por exemplo, é fundamento de

conhecimento estendido na esteira da ancestralidade. Na casa de axé, a dança é canal de comunicação direta do orixá, ela é a concretização dos mitos que fundam as compreensões de mundo do povo de santo. A dança é, portanto, conhecimento de excelência nas comunidades africanas. Silva (2009, p.44), ao propor projetos de educação assentados nas africanidades, afirma que: “é por meio do corpo físico que se manifesta a expressão do corpo inteiro, valendo-se dos gestos, palavras, posições, posturas para exibir o que a inteligência, os sentimentos e as emoções constroem”.

A mesma pesquisadora, ao realizar um estudo intitulado “Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos”, apresenta o depoimento de uma colaboradora: “quando ela dança parece que está abrindo um livro para a gente ler. Mas só lê quem sabe dançar” (SILVA, s/d, p.7). Nos comunicamos por meio da dança, da música, do jogo, da brincadeira, se tratam de linguagens complexas de comunicação e significação de mundo. O corpo é lugar de libertações e transformações relativas à constituição de identidades. Portanto, dançar, brincar, jogar, são jeitos de criar e dialogar com o mundo.

Dançar é o movimento do corpo no mundo que possibilita a expressão da sua relação mais íntima com os ritmos da natureza à qual pertence e com a sociedade em que se insere, ou seja, é uma possibilidade que o corpo tem de estar presente, inevitavelmente declarando como percebe e sente o mundo. Quando nos permitimos deixar o corpo fluir em uma dança, qualquer que seja, é como se pudéssemos exprimir os movimentos do universo que dentro de nós e em nós são os movimentos que nos colocam na condição de unidade e comunhão com o cosmos que, significando o mundo a nossa volta, enunciam na dança o diálogo com esse mundo. Nessa situação, o mais leve balançar do corpo e o ritmo empreendido por ele podem, sutilmente, exprimir as formas de ser e estar e suscitar a união existente com o mundo (FOGANHOLI, 2015, p.26).

Compreender o corpo como sendo inteiro, sem segmentá-lo da razão, colabora para ampliação da visão de mundo, das possibilidades de estar no mundo. O corpo como integralidade é negado na escola porque é negado também fora dela. Um povo colonizado que almeja ser imagem e semelhança do colonizador, valoriza certas práticas impostas por estes colonizadores. Nós vivenciamos, sobretudo nas escolas, diversas experiências que nos distanciam de uma totalidade e focam em uma homogeneização, na compartimentação do corpo.

Senghor (1965) nos mostra a relação dos africanos e seus descendentes com o mundo. A relação entre o Eu e o Outro acontece por diferentes maneiras, como no dançar. A existência africana se dá no dançar, no sentir, nas intersubjetividades. Na perspectiva apresentada por

Senghor, a razão negra se diferencia completamente da razão eurocentrada, na medida em que a primeira não segmenta corpo e mente. Portanto, podemos viver diferentes projetos de educação, reconhecendo e vivenciando as diferentes possibilidades de estar no mundo.

De acordo com Santos (2006), o corpo e a história dos brasileiros e brasileiras deveriam constituir a base dos currículos nas instituições, e ainda deveria se praticar uma filosofia da educação brasileira a partir das práticas culturais brasileiras. Estas deveriam ser a centralidade dos projetos pedagógicos.

Experiências educativas que supervalorizam a mente em detrimento do corpo, fragmentam, destroem e desqualificam saberes que se fundam em uma totalidade, como é caso das matrizes ameríndias e africanas. Devemos, portanto, não perder de vista que a colonização é perpetuada todos os dias, seguindo ainda seu projeto fundante, negando que o conhecimento pode se dar por diferentes perspectivas e a partir de diversas experiências para além da racionalidade analítica. Senghor afirma que: “a razão europeia é analítica e discursiva por utilização; a razão negro-africana é intuitiva por participação” (SENGHOR, 1965, p.85).

A educação escolar, como é vivenciada hoje, salvo algumas exceções, ainda cultiva o complexo de inferioridade de diferentes saberes em relação ao que é proposto como conhecimento válido. O conhecimento considerado válido ainda segue as bases da colônia, é quase que exclusivamente eurocentrado.

Infelizmente, ainda temos uma limitação das gramáticas que são reconhecidas e valorizadas pela escola. Precisamos saber e fazer saber que os livros não são redutos de verdades universais, eles apresentam uma versão de uma determinada história. Precisamos ensinar e aprender que existem muitas versões de uma mesma história, diversas percepções de mundo, muitos jeitos de existir. A educação nas comunidades indígena, nas comunidades africana, nas comunidades ribeirinhas e em tantos outros grupos e comunidades acontece de maneiras distintas. A educação em uma sociedade africana se baseia em valores que são desprezados pelo saber ocidentalizado, como a dança, por exemplo.

A educação de uma criança na sociedade tradicional africana, de forma geral, inclui aprender as diferenças entre as danças, o que é permitido, o que é aceitável, o que é proibido. Cada pessoa, cada grupo, tem a sua função dentro da sociedade. A dança reforça as crenças tradicionais, os valores, mesmo nas ocasiões em que parece ser puramente festiva. O africano, através da música, do canto e da pantomima, capta o sobrenatural, que é a própria vida, com seus ritmos e ciclos a vida expressa em termos dramáticos. Assim, todos os importantes acontecimentos na comunidade são acompanhados pela dança e música acentuando seu significado (SANTOS, 2006, p.165).

A dança e a música acentuam a importância dos acontecimentos em determinadas comunidades africanas e afro-brasileiras, então há de se saber dançar, cantar e tocar, pois estes são valores importantes nos processos de convivência. A corporeidade e a ancestralidade são nossos próprios métodos de conhecimento herdados dos nossos antepassados. Por isso não é tarde! Ainda é tempo de festejar uma educação que possa ser dançada! Voltaremos aos fundamentos, voltaremos ao passado para significarmos o nosso presente, apanharemos o que foi esquecido, o que nos foi privado, negado e escondido para ser reavivado, vivido e perpetuado, Sankofa!

Olhar para traz, rever o caminho, re-conhecer, retomar o fôlego. Nas culturas afro-brasileiras e ameríndias, aprender com o passado é fundamento de continuidade. A possibilidade de viver e reviver o passado nos proporciona força e esperança na vivência do presente e na construção do futuro. Eleni Tedla (1995), em sua obra intitulada “Sankofa<sup>39</sup>, african thought and education”, nos apresenta reflexões sobre a importância de nos voltarmos às nossas origens, às nossas raízes como fundamento para uma educação a ser construída e praticada no presente e no futuro.

Compreendemos os ensinamentos do Sankofa: retornar à fonte para buscar o que quer que tenha sido perdido, esquecido ou privado, como ensinamentos fundantes para o que propomos neste trabalho, na medida em que reconhecemos a ancestralidade como categoria de existências.

Os saberes são construídos no corpo em diálogo com o mundo. “O corpo é a máxima realidade de um ser. É também mediação para a existência. O corpo é o mínimo enquanto entidade biológica, e o máximo enquanto experiência cultural” (OLIVEIRA, 2007, p.111). Compreendendo o corpo como mediação para a existência, ele também se constitui enquanto

---

<sup>39</sup> A representação deste *Adinkra* é a imagem de um pássaro com o bico voltado para trás, representa um provérbio que diz: “Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para trás”. Este símbolo *adinkra* nos ensina a importância de aprendermos com o passado. Voltemos ao passado para significarmos o presente. *Adinkra* é um sistema de símbolos gráficos dos povos Akan da África Ocidental. Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Akan é uma denominação geral usada para designar vários povos unidos pela cultura e pela língua, dos quais fazem parte os ashantes, fantes e tuís. Em Akan, “se wo were fi na wosan kofa a yenki” pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Sankofa pode ser representado como um pássaro que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo: o futuro. Também se apresenta como um desenho similar ao coração ocidental. Sankofa é, assim, uma realização do eu, individual e coletivo. O que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado. *Adinkras* são símbolos com significado filosófico (ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, 2018).

lugar de vivências, de experiências e de intersubjetividades, de onde eu vejo, conheço e interajo com o mundo.

Depois de vê-lo à distância e de analisá-lo, o negro africano toma o objeto em suas mãos vibrantes tendo cuidado para não fixá-lo e matá-lo. Ele o toca, ele o apalpa, ele o sente. O negro-africano é como um desses versos do Terceiro Dia um puro campo de sensações. É na subjetividade, nas extremidades de seus órgãos sensoriais, de suas antenas de inseto que ele descobre o Outro. Imediatamente em um movimento centrífugo ele vai do sujeito ao objeto nas ondas do Outro. Isto é mais do que uma metáfora, a física contemporânea descobriu sob a matéria a energia universal: as ondas e as radiações. Então o negro-africano abandona sua personalidade para identificar-se com o Outro, morre para renascer no Outro. Ele não assimila ele é assimilado. Vive uma vida comum com o Outro; vive numa simbiose. O sujeito e o objeto são desta forma, confrontados dialeticamente no próprio ato de conhecimento. É um longo carinho na noite, um estreitar de corpos confundidos, o ato de amor (SENGHOR, 1965, p.84).

Nesta passagem, Senghor retrata a não assimilação ou a anulação do Outro. Conhecer o Outro, para o negro-africano, configura-se em uma fusão, um compartilhamento de energias que se complementam para que se reconheçam mutuamente, morrer para renascer no outro, se disponibilizar ao outro. Por meio das intersubjetividades, nas relações que estabelecemos com o Outro, morremos para renascermos com o Outro a partir de experiências que nos afetam. Afetadas pelo compartilhamento das intersubjetividades, já não somos mais as mesmas, já nos tornamos parte do Outro e o outro parte de nós, e juntos somos uma totalidade.

O ato de construir e compartilhar conhecimentos por meio das emoções, do afeto e do amor, nos apresenta uma perspectiva inovadora no sentido em que vai contra ao que aprendemos durante anos nas escolas e demais ambientes de ensino. Fomos educadas nos trilhos da razão, onde qualquer emoção poderia demonstrar fraqueza, fracasso, provocar zombaria. A clivagem imposta sobre o que é sério e o que é brincadeira, o que é importante e o que não é, razão/emoção, corpo/mente construiu em nós maneiras de aprender e ensinar baseadas em um modelo esquizofrênico, que não permite esta simbiose que nos apresenta Senghor (1965).

E como o corpo é o nosso máximo enquanto experiência cultural (OLIVEIRA, 2007), a partir dele conhecemos, vivemos, sentimos e significamos nossas experiências de vida. As culturas que tem sua centralidade na brincadeira, na emoção, no sentir, na razão intuitiva e participativa, na roda, na comensalidade, no verso e no encanto são fadadas a serem relegadas ao não lugar, e à inexistência.

O corpo é o primeiro lugar de ataque do racismo/colonialismo. Porém, esse mesmo corpo que é atacado nos revela outras possibilidades. No caso das práticas aqui abordadas, as performances corporais expressam as formas de resiliência e transgressão contra as violências operadas pela colonialidade. As formas de atualização da colonização incidem nas dimensões do ser, saber e poder e é no território corporal, na fisicalidade do ser ou nas suas subjetividades, que operam essas consequências. Seja através do desvio existencial, da descriminalização dos modos de saber ou nas mais variadas formas de subordinação, é no corpo que se ressaltam as experiências da colonialidade. Todavia, é também nos limites do corpo que emergem as possibilidades de novas inscrições, é através dos seus saberes textualizados em múltiplas performances que se confrontam e se rasuram esses regimes (RUFINO, 2016, p.57).

Deste modo, se buscamos “transgredir os limites da colonialidade” (RUFINO, 2016, p.63), se buscamos romper com um projeto de educação colonizadora, é importante então revermos nossas práticas e credibilizarmos as corporeidades como lugares potentes e imprescindíveis para esta transformação (RUFINO, 2016). Compreendemos colonialidade em diálogo com Quijano, que nos a apresenta como sendo

Um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/ étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p.84).

Ao buscarmos novas pedagogias, epistemologias e caminhos de construir conhecimentos, nos deparamos com os limites e amarras que a colonialidade nos coloca. De certa maneira, ainda temos a naturalização do pensamento eurocêntrico, o que provoca um reducionismo, uma blindagem na capacidade de compreendermos e reconhecermos a nossa diversidade cultural. Esta blindagem da nossa capacidade de perceber as diferentes epistemologias é proposital, faz parte das engrenagens da engenharia de morte colonialista.

A redução de uma diversidade de povos e culturas à uma única identidade étnico-racial, índios e/ou negros, com conotação colonial e negativa, aconteceu de forma estratégica e intencional pelos colonizadores. Em outras palavras, existia um propósito claro para empreender este processo de “desumanização”, que era a intenção de dominação e exploração de “outros” não-europeus (NOGUEIRA; GUZZO, 2017, p. 418).

A linguagem do colonizador/dominador/invasor que desapropria e não respeita, ainda é veiculada como verdade única. Esta estratégia é forjada também na linguagem da mídia, nos meios de comunicação de massa e na internet. Estes meios de comunicação, quando referenciados apenas em uma visão de mundo, racista, machista, que não promove diálogo,

que desvaloriza a vida e incita à morte, também são meios de dominação e colonização. Quando pode fugir do analfabetismo, o negro marginalizado ainda aprende a língua do colonizador, porque a língua materna, considerada inferior, não lhe permite interferir na vida social, nos guichês da administração, na burocracia, na magistratura, na tecnologia etc. (DUSSEL, 1982).

Não há como desconsiderar que a dominação colonial impôs um sistema de educação que negava, aos colonizados, conhecimentos úteis sobre si mesmos e seu mundo, ao mesmo tempo em que buscava consolidar uma mentalidade escrava. Era lhes ensinado que não tinham história, que sua história começava com a chegada do europeu, com a missão de civilizá-los, afirma Mzamane (1990, p. 368) ao referir-se à situação dos negros durante o regime do apartheid na África do Sul, que não difere da vivida por outros africanos e também pelos afrodescendentes na diáspora (SILVA 2005, p.33).

A dominação cultural é a fundação do projeto do colonizador, desapropria, esvazia, mata e come. Mata-se de vários jeitos. Mata-se mundos, pessoas, histórias, sonhos, corpos. Mas, nesta pesquisa, estamos pela vida e não pela morte. Estamos junto com homens e mulheres que cotidianamente re-inventam a vida. Em alguns momentos, nos apegamos às tristezas que essas mortes nos causam, a escrita embarga, a dor se aproxima, o desencanto assombra, mas a dinâmica do encantamento se refaz e retomamos o que estas escrituras nos tem ensinado.

Cismadas<sup>40</sup> com a tarefa de desatar os nós, desempoeirar lembranças e revisitar histórias, seguimos. Nos lançamos na roda. A partir de nossas experiências junto com as colaboradoras e colaboradores desta pesquisa, em diálogo com pensadoras, pensadores mestras e mestres, buscaremos trilhar caminhos que foram aprendidos e compartilhados durante a caminhada, já que não existem caminhos prontos e acabados, eles se fazem ao caminhar. Na crença de que caminho é possibilidade (SIMAS; RUFINO, 2019), nos lançaremos nesta N'goma de caminhos e versos cruzados que nos apresentam infinitas possibilidades de existir.

A seguir firmaremos o ponto com as sabedorias jongueiras. Um capítulo, certamente, é muito pouco para compreendermos as dimensões do que é esta prática de existências e presenças, mas como canta o ponto: *tomara que chova hoje que eu quero pescar sardinha se*

---

<sup>40</sup> A cisma é a sapiência da fresta, é como a ginga que emerge como potência criativa praticada no entre (RUFINO, 2019). A cisma pode ser vivida como um desafio, algo que precisa ser melhor compreendido, uma dúvida, uma contestação, um não acordo, uma “pulga atrás da orelha.

*chover o rio enche e eu pesco da beiradinha!*<sup>41</sup> Espero que os rios permaneçam cheios, que as palavras sejam fartas e que a pescaria seja boa para garantir que os leitores e leitoras possam se saciar com as sabedorias jongueiras. As beiradinhas também são fundamentos da compreensão da vida!

---

<sup>41</sup> Ponto de jongo aprendido com Jociara, liderança da comunidade jongueira Filhos da Semente

## Capítulo 2 - A Filosofia Jongueira como afirmação de existências

O jongo é a centralidade deste trabalho. Entraremos na roda, para propor, enquanto tese, a educação jongueira como educação humanizadora, libertadora, re-criadora de existências, e de possibilidades. O jongo é o impulso que nos convida a viver a educação como encanto e desafio. Sabendo que “o encantamento é o ato de criar mundos, outros mundos onde a ampliação de nossa liberdade e do bem-viver são preponderantes” (MACHADO, 2019, p.71), e que “o encantamento não é objeto de estudo, mas sim condição para submetermos objetos de estudo à pesquisa” (OLIVEIRA, 2007, p.233), nos encantemos então para a tarefa de exercer uma pedagogia de vida que valoriza as existências e se funda na presença.

Para falarmos de jongo, não nos fixaremos nas classificações separadas e compartimentadas a partir da visão de mundo ocidentalizada. Pensamos que este é o risco recorrente que nos assola ao buscarmos compreender o jongo, a congada, os maracatus e muitas outras práticas culturais fundamentadas em outras lógicas de existências. Compreendemos o jongo como “poesia enfeitiçada, dobra na linguagem, festa escondida no manto de São Benedito, cura do corpo, a invocação e o encarne do invisível” (RUFINO, 2017, p.211). Reconhecemos o jongo como força motriz que gera re-criações para as re-existências dos povos Bantus.

No ano 2005, o jongo foi inserido no Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial<sup>42</sup> como patrimônio cultural brasileiro. Esta salvaguarda fez com que o jongo dançado, cantado, versado nos terreiros e quintais passasse a compor os registros oficiais da cultura brasileira. Este registro de salvaguarda viabiliza a garantia de direitos culturais através de políticas públicas, destinadas a manutenção e preservação do patrimônio imaterial brasileiro.

---

<sup>42</sup> De acordo com o parecer 001/GI/DPI/Iphan, processo nº 01450.005763/2004-43, algumas comunidades jongueiras como Jongo da Serrinha e Jongo Quilombo da Fazenda São José formalizaram, por meio de carta enviada ao Sr. Ministro da Cultura Gilberto Gil, o interesse quanto ao reconhecimento do Jongo como patrimônio cultural brasileiro. Jongueiros e jongueiras residentes em diversos municípios da região sudeste do Brasil também assinaram a carta reforçando o desejo de que o jongo fosse incluído no Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro. Morro do Cruzeiro (Município de Miracema); Morro da Serrinha (Rio de Janeiro); Município de Pinheiral; Bracuí, Mambucada e Morro do Carmo (Município de Angra dos Reis); Município de Barra do Piraí, Município de Santo Antônio de Pádua, e Fazenda São José da Serra (Município de Valença), todos no Estado do Rio de Janeiro. Municípios de Capivari, Cunha, Guaratinguetá, Lagoinha, Piquete, Piracicaba, São Luís do Paraitinga e Tietê, no Estado de São Paulo; São Mateus, no Estado do Espírito Santo, e Belo Horizonte, em Minas Gerais (IPHAN, 2005).

O registro do jongo como patrimônio imaterial da cultura brasileira se configura como vitória para as comunidades jongueiras no sentido de acessarem direitos, políticas públicas e juridicamente estarem respaldadas para praticá-lo nos espaços públicos, fazendo que seja amplamente conhecido e reconhecido. Por outro lado, o jongo não depende de títulos e registros para existir, pois ele é complexidade explicativa de mundo, tem na palavra o sopro das sabedorias da vida, fundamento das culturas Bantu. Portanto, durante nossas escritas, buscaremos firmar o ponto para apresentarmos o jongo de maneira plural, assim como ele é, sem reducionismos ou classificações simplistas que possam, por ventura, diminuir as possibilidades de compreensão desta prática de re-existência.

### **A complexidade Bantu**

*Saravá o povo preto saravá povo de Angola  
saravá meu caxambu saravá esse terreiro!*<sup>43</sup>

O complexo populacional Bantu compreende uma vasta região do continente africano, é impossível demarcar uma definição sobre o que é Bantu ou o que são os Bantos. Povo banto compreende um complexo linguístico e populacional gigantesco. Deste modo, os bantos não são um povo ou uma etnia, Bantu é um tronco linguístico, uma língua que deu origem a diversas outras línguas africanas, mais de quatrocentos grupos falam línguas bantas, e uma grande quantidade de países do continente africano falam línguas bantas, como, por exemplo: Congo, República Democrática do Congo, Uganda, Quênia, Moçambique, Malauí, Zâmbia, Angola, Namíbia, Botsuana, Zimbábue. África do Sul.

O nome genérico banto foi dado por W.H Bleck em 1860 a um grupo de cerca de 2000 línguas africanas que estudou (BALANDIER, 1968). Analisando essas línguas, Bleck chegou à conclusão que a palavra muNTU existia e quase todas elas significando a mesma coisa (gente, indivíduo, pessoa) e que nelas os vocábulos se dividiam em classes diferenciadas entre si por prefixos. Assim, baNTU é o plural de muNTU, porque nas línguas bantas os nomes são sempre antecidos de prefixos, que distinguem por exemplo o indivíduo (Mu, Um, Mo, M, Ki, Tchi, N, Ka, Muxi, Mukua, etc), o grupo étnico a que ele pertence (Ba, Wa, Ua, Ova, A, Va, Ama, I, Ki, Tchi, Exi, Baxi, Bena, Akua etc), a terra que ele ocupa ou de onde é originário (Bu, U, Le etc) e a língua que ele fala ( Ki, Tchi, Chi, Shi, Si, Se, U, A, Li, Di, Lu etc). Desta forma, um indivíduo Nkongo, (congo), por exemplo, pertence ao povo Bakongo (Congo) e fala o idioma kikongo (Quicongo) (LOPES, 2011, p.96).

Deste modo, a rigor:

---

<sup>43</sup> Ponto de jongo da comunidade Jongo Dito Ribeiro

Banto é uma designação apenas linguística. Pelo uso entretanto, a denominação se estendeu e hoje então, sob a designação de Bantos estão compreendidos praticamente todos os grupos étnicos negro-africanos do centro, do sul e do leste do continente que apresentam características linguísticas comuns e um modo de vida determinados por atividades afins (LOPES, 2011, p. 97).

As línguas bantas influenciaram fortemente o português falado no Brasil. Para além de uma etimologia ou estrutura gramatical, nos interessa compreender e vivenciar a palavra das culturas Bantu como reificadora de vida. O culto à ancestralidade nas culturas Bantu é central, o sentido da vida se faz e se refaz nos ritos dedicados aos antepassados. Para os Bantos, o ancestral é importante porque deixa uma herança espiritual na Terra, esta herança contribuiu e contribuirá com a evolução de toda a comunidade. Os ancestrais intercedem a favor deles junto a Nzambi. Esta ontologia própria dos Bantos tem na onipresença dos ancestrais a dinamização da vida: o axé.

A Pirâmide Vital dos povos bantos privilegia os antepassados. O culto aos ancestrais, como estamos insistindo, é a base da cosmovisão de mundo africana. Os bantos encontram em sua estrutura social, tanto produtiva quanto cultural, a presença marcante dos antepassados e do culto aos ancestrais. A estruturação cosmológica desse mundo está baseada, sobretudo, na figura dos antepassados - seja na forma dos fundadores do primeiro clã, dos fundadores dos grupos primitivos, seja na forma dos heróis civilizadores. O respeito e a repetida referência aos antepassados demonstram como esses povos valorizam sua cultura e a atuação dos membros que marcaram as comunidades e sua história.

Ser Supremo: Nzambi, Zambiapungo, Mulunga, Unkululu;/ Fundadores do primeiro clã humano;/ Fundadores dos grupos primitivos;/ Heróis civilizadores;/ Espíritos tutelares e gênios da natureza;/ Antepassados qualificados;/ Antepassados simples;/ Humanos vivos (OLIVEIRA, 2006, p.72).

A comunidade compreende não somente os vivos, presentes de corpo encarnado, e sim todos os que precederam e que marcaram a história da comunidade. Deste modo, a existência para os povos africanos é reconhecida também nas pessoas que já não estão mais entre nós, mas estão vivas na medida em que são lembradas, cultuadas e invocadas, na comunicação entre a materialidade e a espiritualidade. A lembrança e a memória reificam as existências daqueles e daquelas que já partiram para o outro lado, a morte é uma espiritualidade, é um estado de passagem.

Existir, e ser reconhecido nas comunidades africanas passa por reconhecer no Outro humanidade, dignidade e disponibilidade. Reconhecer no outro disponibilidade de interlocução é a base da existência dos povos africanos, existir em diálogo *com* o Outro. Eu

me torno pessoa na medida em reconhecimento no outro um parceiro ou parceira para exercitarmos mutuamente o diálogo, por meio de nossas intersubjetividades.

O processo de intersubjetivação da filosofia africana passa necessariamente pela criação de valores e atitudes que levem ao reconhecimento do Outro como interlocutor válido como um sujeito com dignidade e conhecimento. Há intersubjetivação quando o Eu reconhece o Outro e está predisposto a escutar e argumentar com este outro (CASTIANO, 2010, p.198).

Deste modo, a minha existência se concretiza na existência do outro, e vice versa. Nas culturas africanas, a existência se faz no compartilhamento de vidas e experiências em comunidade, eu sou porque nós somos, nós somos porque eu sou (TEDLA, 1995).

A sociedade negro-africana coloca mais ênfase no grupo do que no indivíduo, mais na solidariedade do que na atividade e necessidades do indivíduo, mais na comunhão de pessoas do que em sua autonomia. A nossa sociedade é comunitária. Isto não significa que a sociedade negro-africana ignore o indivíduo ou que a sociedade coletivista ignore a solidariedade, mas esta baseia a solidariedade na atividade dos indivíduos, enquanto a sociedade comunitária tem suas atividades apoiadas na atividade geral do grupo (SENGHOR, 1965, p. 103).

Existir em comunidade é um comprometimento ético. É um comprometimento com a continuidade no compartilhamento da força vital, evocando a Beleza que é a vida.

Entre os Bantos, como ressalta Obenga (1984), tudo é arte: arte de falar, de cantar, de cozinhar bem arte de cumprir bem os rituais, as cerimônias, das festas, a arte de tocar bem o tambor, de esculpir bem as imagens dos ancestrais; arte de saber se pentear, vestir, andar, rir etc. É o mesmo Obenga que mostra que todos os povos Bantos, com algumas pequenas diferenças, têm concepções estéticas semelhantes, nas quais a ideia de Beleza está indissoluvelmente ligada às de Bem, Vida e Verdade. Assim, em toda a América Banta, é belo o que é bom, vivo e verdadeiro, e que carrega dentro de si uma tradição de ancestralidade, que a cria e a diviniza (LOPES, 2011, p.154).

Compreender que o que é belo é o que é bom, vivo e verdadeiro é, necessariamente, um deslocamento da compreensão de mundo imposta pelo ocidente. A beleza, neste caso, transcende a estética paralisada e focada no individual e se coloca como construtora de conhecimentos e dinamizadora de saberes. Tocar, cantar, dançar, criar, se relacionar, cumprir os rituais, sentir, trocar afeto, tudo isto é presença e existência, são possibilidades de ser. No contexto africano, conhecer o Outro, conhecer um objeto, construir e compartilhar conhecimento vão além de um processo racional, trata-se de um fazer sensorial. Para conhecer, é preciso sentir o Outro. Nos saberes do jongo, não se prepondera a razão sobre a

emoção, e essa máxima não se trata de redução ou simplificação, como prega o cânone colonizador, trata-se de um processo complexo de promover conhecimento.

A partir de reflexões acerca das diferenças entre a razão negro-africana e a razão europeia, Senghor (1965, p.84) enfatiza: “o negro africano poderia dizer: eu sinto, eu danço o Outro; eu sou. Dançar é descobrir e recriar”, deste modo, podemos *kuendar*<sup>44</sup> o carrego e abrir caminho para exercitar a desaprendizagem do cânone (SIMAS; RUFINO, 2019), que historicamente pregou: penso, logo existo. Cabe ressaltar que este exercício de desaprendizagem se configura como um ato responsável e essencial na busca por saberes fundados em outras diversidades.

Em outros mares de inventividades e conhecimentos, podemos dizer: eu danço, eu brinco, então eu sou, eu me encanto no e com o outro, então existimos. Portanto, acreditamos e propomos uma educação que promova e dinamize a vida, o axé, a força vital. Uma educação fundamentada nos princípios da ancestralidade, na roda, na coletividade, nas re-invenções e encantamentos.

As possibilidades de existência dentro da cosmo-sensação Bantu, acontecem nas dimensões da ancestralidade, na dinâmica do Tempo, nas palavras enfeitadas carregadas de intencionalidades, “o imperativo fundamental da filosofia banto é a afirmação categórica de que todo ser é força” (OLIVEIRA, 2006, p.70).

A epistemóloga, socióloga e pesquisadora feminista nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí<sup>45</sup> sugere o termo cosmo-sensação, a partir da experiência de mundo iorubá. “O termo cosmo-sensação é mais um modo inclusivo de descrever a concepção do mundo por diferentes grupos” (OYÈWÙMÍ, 1997 apud SARAIVA, 2018, p.121).

A autora sugere que o termo cosmo-sensação é amplo e abarca diferentes sentidos de mundo. Ela faz uma crítica ao uso do termo “cosmovisão”, comumente usado no ocidente para explicar as experiências de mundo africanas. De acordo com ela, este termo reduz a compreensão de mundo de grupos e comunidades, já que privilegia a visão. Nesta escrita buscaremos, em diálogo com Oyèrónké Oyèwùmí (1997), fazer uso do termo cosmo-sensação

---

<sup>44</sup> Palavra banto cantada e falada em rituais de candomblés e umbandas, *kuendar* significa limpar, encaminhar, andar, sair, mandar, ir embora, encaminhar para onde veio.

<sup>45</sup> Seus trabalhos partem de experiências africanas e têm colaborado para ampliar visões, percepções e compreensões de diferentes grupos. Oyèwùmí nota que a percepção ocidental organiza a lógica cultural em torno do sentido da visão que identifica pelo olhar, a autora inclusive faz uma crítica ao termo: cosmovisão termo utilizado como tentativa de resumir culturas, jeitos de ser e existir de uma sociedade. De acordo com a autora, ele “captura o ocidental privilégio do visual. É eurocêntrico para usá-lo para descrever culturas isso pode privilegiar outros sentidos” (OYÈWÙMÍ, 1997 apud SARAIVA, 2018, p.121).

para nos referirmos às diversas experiências dos povos africanos, pois todo ser é força, potência, possibilidade, vida, dinamismo e movimento. A existência nas culturas africanas é a centralidade da vida, a existência é uma filosofia. A filosofia africana é vivida, experimentada, concretizada na existência, é uma filosofia do acontecimento.

### **Ancestralidade e Corporeidade como fundamentos da vida**

*Eu danço, eu brinco, eu toco então eu existo...*

A circularidade de sabedorias, histórias, memórias e re-invenções, como esfera de produção e invocação da vida, se apresentam como elementos fundantes da cosmosensação própria dos povos africanos.

A ancestralidade e a corporeidade são fundamentos da concepção de mundo dentro desta cosmosensação. O jongo é cosmosensação que cria mundos. Ele lança a palavra certa, a n'goma<sup>46</sup> vai buscar quem mora longe, os desafios, amores, re-existências, inventividades, são vividos e revividos a todo o tempo na roda, os esforços, as lutas e as conquistas também são lembrados.

No jongo se canta para o santo, para o orixá, para o encantado, para o mar, para a montanha, para o *tambu*. Se lançam ensinamentos, recados, demandas, se transcende o corpo de gente pra virar bananeira, cobra, rio.

Dentre as características do jongo estão os enigmas e as adivinhas contidas nos seus pontos, os quais precisam ser desamarrados, ou seja, elucidados pela roda de jongueiros. Essa característica aproxima o jongo do jinongonongo que é, segundo Ladislau Batalha citado por Arthur Ramos (1954) a adivinha tradicional (Pe. Silva Maia da como significado adivinha o termo nongongo) envolvidos na qual passam os filhos de Angola noites inteiras ao pé do lume, fumando ao ar livre nos seus cachimbos uns propondo e outros decifrando os enigmas. Outra característica digna de nota do jongo é que muitas vezes, ao que consta, seus enigmas foram ou são usados como linguagem cifrada, como código, diante da presença de estranhos. E essa característica o aproxima bastante dos Vissungos<sup>47</sup> (LOPES, 2011, p. 188).

<sup>46</sup> Conjunto de tambores ou tambus do Jongo, a *N'goma* pode ser formada por dois ou três tambores.

<sup>47</sup> Música, arte de combinar no som de maneira agradável (LOPES, 2011). Vissungos podem designar também os cantos de desfilio e louvação cantados pelo povo escravizado nas minas e lavouras. Para compreendermos melhor: os vissungos são cantigas em língua africana ouvidas outrora nos serviços de mineração e ainda hoje presentes em diversas situações da vida cotidiana dos habitantes de alguns povoados de Minas Gerais. Seja no trabalho nas minas ou no trabalho dos terreiros, nas brincadeiras ou no cortejo dos enterros, os negros escravizados preservavam sua cultura à revelia dos senhores, através da música. Apesar da importância que esses cantos apresentam para o conhecimento da cultura brasileira como um todo e da cultura africana que herdamos, ainda são relativamente poucos os estudos sobre eles. Os vissungos foram identificados pelo pesquisador Aires da

Esta cosmo-sensação amplia os sentidos e desarticula os esquemas ocidentais de percepção do mundo, que prioriza a razão. Quem entra na roda, quem brinca, quem toca vive um espaço-tempo de transcendência. Podemos perceber o mundo, interagir com ele, significá-lo desde a roda de jongo tecida com múltiplas experiências, caminhos e histórias.

Ao pensarmos em um círculo com diversos fios ou caminhos, podemos imaginar, por exemplo, uma teia de aranha. Um círculo maior que sustenta o todo e de onde partem outros fios que darão sentido a outros caminhos, a outros círculos, e que vão se ligar entre si para formar diversas possibilidades de formas e tamanhos.

A teia de aranha é uma lente para se ver o mundo. Ela tem um núcleo pleno de sentido de onde saem as teias em todas as direções, estruturando o círculo. Horizontalmente outros fios interligam aqueles que se prendem em qualquer parte do mundo para se estável no núcleo. Cada pedaço da teia estendido no tempo tem sua função: capturar algo. Mas o motivo primeiro é dar estabilidade ao núcleo. Esse núcleo é uma lente para se ver a contingência do mundo ou a transcendência da realidade (OLIVEIRA, 2007, p. 85).

Sentimos que é importante compartilhar algumas compreensões que se apresentam como fundamentais na construção deste trabalho. Quando dizemos fundamentais, nos voltamos ao sentido de fundamento, como o que imanta as coisas de significado (OLIVEIRA, 2007). Com a roda aberta, seguiremos a cantoria...

*Minha raiz é negra, veio de Angola distante  
Nas margens do Paraíba, em Pinheiral, Meu Caxambu<sup>48</sup> responde  
Meu avô me ensinou a tocar tambu  
Meu avô me ensinou a respeitar os cumba  
Foi ele quem me disse pra não tomar banho de rio*

---

Mata Machado Filho, em 1928, nos povoados de São João da Chapada e Quartel do Indaiá, no município de Diamantina, em Minas Gerais. Entre 1939 e 1940, Aires publicou em capítulos, na importante Revista do Arquivo Municipal de São Paulo, o resultado de sua pesquisa sobre esses cantos de tradição bantu: 65 cantigas, com letra, música e tradução, ou antes “fundamento, além de dois glossários da ‘língua banguela’ – um deles extraído dos cantos e, o outro, do linguajar local; e ainda oito capítulos de estudo sobre a cultura afro-brasileira no contexto do trabalho da mineração de diamantes. Os vissungos são cantos de força” (FREITAS; QUEIROS 2015, p. 07). Quanto ao influxo de línguas africanas no português do Brasil, sem dúvida, a parte dos falares de base bantu foi a mais significativa no processo de configuração das diferenças que afastaram o português do Brasil da sua matriz falada em Portugal. Na medida em que a profundidade sincrônica revela uma antiguidade diacrônica, essa influência torna-se mais evidente pelo grande número de palavras do bantu completamente integradas ao sistema linguístico do português e de derivados portugueses formados de uma mesma raiz bantu por meio de prefixos ou sufixos, tais como em *nleeke*, ‘menino’, ‘jovem’, que derivou em moleque, e depois amolecar, molequinho, molecote. Em outros casos, o lexema bantu chega a substituir completamente a palavra portuguesa equivalente, como caçula por benjamim, corcunda por giba, moringa por bilha, marimbondo por vespa, cochilar por dormir, bunda por traseiro (FREITAS; QUEIROS, 2015, p. 76). <https://www.youtube.com/watch?v=1HmSXcVqaWg> documentário sobre os Vissungos em Minas Gerais. Acessado em 20 de janeiro de 2020.

<sup>48</sup> O jongo é também conhecido e praticado como Caxambu.

*Que a água do rio afunda/Meu avô me aconselhou  
A toma banho na beiradinha, toma banho na beiradinha  
A toma banho na beiradinha, toma banho na beiradinha.<sup>49</sup>*

O ponto de jongo acima nos apresenta as dimensões de ancestralidade, corporeidade e diáspora nas quais se fundam o jongo. O jongo nos permite experiências educativas assentadas na ancestralidade, na corporeidade, no afeto, na coletividade e na astúcia. Esta cosmosensação, que se constrói na diáspora africana, fundamentada nas culturas Bantu, nos desloca e encanta, nos proporcionando outras centralidades.

No jongo, a ancestralidade é o esteio da vida coletiva, “ancestralidade é a nossa via de identidade histórica. Sem ela não compreendemos o que somos e nem seremos o que queremos ser” (CUNHA JÚNIOR, 1999? apud OLIVEIRA, 2007, p.264). A ancestralidade, portanto, é assentamento da cosmosensação de mundo própria do jongo, a maneira que eu dialogo, que eu vivo, que eu sinto e me relaciono com este mundo. O jongo, em toda sua complexidade, é “culto a ancestralidade” (SIMAS; RUFINO, 2019, p.85). Ancestralidade reconhecida e vivida como ética e como fundamento da responsabilidade de continuidade junto com a coletividade.

A ética neste caso é o sistema que permite que a vida possa existir e manter-se em estado de equilíbrio, harmonia e bem-estar para a grande comunidade humana. Ética então é seguir a tradição e inovar no cotidiano e não repetir regras e conservar o cotidiano. O que se conserva sempre é a tradição. Tradição é ancestralidade na experiência dos africanos e seus descendentes espalhados por todo o mundo na diáspora africana (OLIVEIRA, 2007, p. 256).

Podemos dizer que a ética é fundamento de pré-existências, de re-existências e de continuidade da tradição. A ancestralidade, por sua vez, é ética de sustentação e de compartilhamento de saberes. Vivemos a ancestralidade enquanto presença e continuidade, não como algo que se deu em um passado, tampouco algo que se ligue somente a hereditariedade. Reivindicamos a ancestralidade como experiência que nos constitui, como sabedoria e condição de uma existência ritualizada, encantada, tecida nas memórias e palavras que ensinam, assentadas em uma outra dinâmica de tempo e de relações com o visível e o invisível.

Essa dinâmica, de ritualização da memória e de tessitura de uma ética fiada mão a mão, pode ser sentida nas palavras de Vovó Maria Joana. Em outras palavras, a

---

<sup>49</sup> Ponto de Jongo criado por Valdeci Francisco da Silva (Jongo de Pinheiral) junto com parceiro professor Alexandre Carvalho dos Santos.

cultura é fio que se enreda de mão em mão. Sai daqueles que ocupam o infinito e são vivos porque são lembrados. É também dos mais velhos, aqueles que têm a responsabilidade de firmar o ponto e sustentar a toada comunitária. Como também é dos mais jovens e daqueles que ainda estão por vir. Assim, cruza-se os quatro cantos da Kalunga<sup>50</sup>, não mais como grande cemitério, mas como encruzilhada das existências. A capacidade de criar improvisos que atam a memória do grupo e a expressam na palavra é um dos encantamentos que identificam a cultura do jongo. Em muitas tradições vindas das Áfricas, conta-se que o avô e avó são a mesma pessoa que os netos. Dessa forma, a imantação do ciclo da vida está naquilo que se passa adiante, fazendo o giro completo em torno da roda, cruzando os quatro cantos da linha da Kalunga. Em culturas como o jongo, samba e candomblé são as mãos femininas que dão de comer e firmam os pequenos na lida. Existe uma história famosa na Serrinha que diz sobre a entrada de crianças no jongo. Nessa história contam que era proibido a presença delas, mas Vó Maria Joana recebeu recomendações dos antepassados para que as crianças fossem integradas ao rito (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 85).

As quatro linhas da Kalunga se fundem na ancestralidade na medida em que promovem a comunicação dos que já não estão mais de corpo presente com os que estão vivos encarnados e com os que ainda irão chegar. Ressaltamos que a ancestralidade se configura como uma categoria fundamental de concepção de mundo dos povos da diáspora africana. O jongo é um ritual de culto à ancestralidade, é força e poder de invocação da vida, é uma ética e um comprometimento com a presença e um combate aos esquecimentos. O jongo é força de nascimento e combate aos vários tipos de mortes engendradas no projeto colonial com base no racismo.

Deste modo, esta “categoria de relação, ligação, inclusão, diversidade, unidade e encantamento” (OLIVEIRA, 2007, p.257), a ancestralidade, nos viabiliza re-vivermos experiências. A ancestralidade organiza a vida, portanto organiza e estrutura as práticas sociais da diáspora, dando sentido, fundando compreensões do universo, da realidade, do tempo, da noção de pessoa, dos ritos e de família (OLIVEIRA, 2006). A ancestralidade, com seus “labirintos que se desdobram e se abrem para o grande vão da memória” (OLIVEIRA, 2007, p. 245), permite a reconstrução de vidas, corpos e de histórias roubadas de homens e mulheres escravizadas, pois é no corpo que se estampa a nossa ancestralidade.

Assim como o jongo, a congada é um jeito de existir e de estar no mundo. Tem seus fundamentos baseados na ancestralidade, na corporeidade, na fé; a congada re-vive e re-

---

<sup>50</sup> A *Kalunga*, palavra derivada do quimbundo e quicongo, nomeia o mar, divindade que faz presença nos oceanos e continentes e viabiliza o diálogo entre os mundos dos vivos e o mundo dos mortos (PORTAL GELEDES, 2017). O cosmograma bakongo, círculo dividido por uma cruz (anterior à chegada do cristianismo nesta região), reconhece a existência humana como um grande ciclo dividido em quatro etapas, integrando o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, divididos pela linha de Kalunga (MAGALHÃES, 2018). De acordo com os saberes do Congo: Kalunga é divindade suprema que fez, faz e fará as coisas acontecerem ontem, hoje e, acima de tudo, amanhã, essa força total é a vida em si mesma – é a própria vida” (LOPES, 2005, p. 49).

inventa potencialmente a coroação dos reis e rainhas africanas no Brasil. Os versos cantados para São Benedito, Nossa Senhora do Rosário e Santa Efigênia, são revelados, recebidos, compartilhados e aprendidos nas relações diretas entre o mundo visível e o mundo invisível.

Na congada, os ensinamentos são compartilhados também por meio da relação entre os praticantes e seus antepassados. Portanto, a congada se faz nessa relação com os ancestrais, com os santos católicos e com as entidades da umbanda. Pedir conselhos aos mais velhos e aos ancestrais sobre o que fazer, sobre a hora certa de ensinar e aprender também fazem parte da vida congadeira. Se consultar com Nossa Senhora do Rosário e com São Benedito ou, receber do Preto Velho a música a ser cantada são saberes de ancestralidade presentes nesta tradição brasileira (SILVA, 2011).

Além da congada e do jongo, existem muitas outras práticas culturais de encantamento que, fundadas na diáspora africana, reestruturam e reconfiguram vidas. Práticas de astúcia, de encantaria e de ginga, que são conhecimentos de vida alicerçados nas experiências. Com a filosofia de Mestre Curió, que nos ensina desde a capoeira Angola, aprendemos que a vida é o próprio saber que praticamos e construímos na roda, e que, quando não nos conhecemos, não conhecemos as nossas ancestralidades, nos falta amor próprio, nos falta pertença.

Quem não conhece a capoeira, quem não valoriza o que é nosso, eu vejo essas pessoas assim como quem não ama a si próprio. Então eu falo para estas pessoas: acorde pra vida, porque a capoeira é uma vida [...] eu fui em um debate que eles disseram que pra ensinar capoeira na universidade tem que ter curso de professor de educação física e ser universitário. Eu debati porque eles dizem que eu sou analfabeto eu posso ser analfabeto na leitura, mas na capoeira, quando vier discutir comigo se segure porque eu não ando com livro na mão não, o livro apaga e o que eu tenho apaga só quando eu morrer (MESTRE CURIÓ, 2011?).

Mestre Curió nos ensina sobre o amor, não o amor paciente, e sim o a amor armado (FREIRE, 2008), armado na ginga, na astúcia, na sagacidade da roda, na existência, na inteligência que transcende as letras, que é sabedoria compartilhada e inscrita no corpo. Acordemos para a vida nas rodas de capoeira, nos cortejos da congada, nos transes, nos *xirês*, nas palavras enfeitiçadas do jongo. Seguimos com nossos aprendizados fundamentados nos corpos que driblam a morte no cenário cruel da colonialidade.

## Diáspora africana

*Saravá o povo do Congo, sua gira é formosa em qualquer lugar...*<sup>51</sup>

Compreendemos a diáspora africana como movimento e espaço no qual as experiências são vividas e as identidades constantemente re-inventadas.

A palavra diáspora foi tomada por empréstimo da experiência da comunidade judaica, na qual funciona para explicar a dispersão ocorrida com estes povos durante os séculos desde Abraão. Com a palavra diáspora, os intelectuais e religiosos judeus não só classificaram a dispersão, mas também procuraram identificar um tipo de comunidade que embora não estivesse vinculada ao território de Israel, ainda assim preservava um conjunto de características particulares e recriava, em muitos aspectos, as próprias tradições de comunidade judaica. Quer dizer que além de preservarem marcas ancestrais, as comunidades da diáspora judaica re-criaram e inventaram tradições como resultado do diálogo com as diversas culturas envolventes. Do mesmo modo, o conceito diáspora passou a ser utilizado por religiosos, ativistas e intelectuais ligados às tradições africanas e à luta antirracista. ***Assim também como os judeus os descendentes de africanos espalharam-se pelo mundo. Contudo, a marcante diferença encontra-se no fato de que estes o fizeram sobretudo, de modo compulsório e como resultado da escravidão.*** Uma vez instalados em quaisquer dos continentes, por mais que as tradições fossem repassadas ou aniquiladas, os descendentes de africanos davam início a um processo de criação, invenção e re-criação da memória cultural dos laços mínimos de identidade, cooperação e solidariedade. Com esta rede de interação, as múltiplas culturas africanas, que se espalharam pelo mundo, preservaram visíveis traços das inúmeras comunidades étnicas a que pertenciam, sendo os mais marcantes aqueles manifestos por meio da força do ritmo musical, dos movimentos assimétricos na dança, na culinária e nas sabedorias de cura extraídas da fauna e da flora tropical. (TAVARES, 2008/2010, p.80, grifo nosso).

As congadas, capoeiras, candomblés, juremas, batuques, jongs, são territórios de inventividade, de louvação da vida, onde nos reconfiguramos sistematicamente, e nos deslocamos para outros lugares e temporalidades. As culturas da diáspora africana são experiências, maneiras complexas de diálogo com o mundo, são potências de inventividades, de histórias e horizontes de beleza. A diáspora, enquanto trânsito, produz questionamentos, acalentos, desafios e encantamentos, “compreende uma constelação de práticas que, em composição unitária, imprime sentido de presença e origem no mundo em que vivemos” (TAVARES, 2008/2010, p.83).

Este trânsito é lugar de reconstrução de sociabilidades na coletividade, na roda, na comunidade. Os corpos, forçosamente embarcados nos tumbeiros<sup>52</sup>, trouxeram histórias,

<sup>51</sup> Ponto cantado nos Terreiros de Umbanda nas incorporações dos Pretos Velhos.

<sup>52</sup> Designação dada ao navio negreiro.

modos de vida, práticas religiosas, organizações políticas que foram despedaçados pelo processo e pela ação da escravidão. Estes corpos e grupos despedaçados na travessia da Kalunga re-existiram para viver. Portanto, ao mesmo tempo em que vivemos os despedaçamentos de vidas, vivemos também a potência de re-existência fundada nas múltiplas dimensões da diáspora.

A noção de diáspora fratura o tempo por permitir que diferentes temporalidades e espaços se conectem. A diáspora é, portanto, disruptiva porque possibilita estabelecer outras relações com as temporalidades e espacialidades. Permite questionar o modo como pensamos a periodização do tempo, distorce as imagens e narrativas de espaço com as ideias de origem e volta. Em certo sentido, a noção de espaço da diáspora possui um poder analítico e explicativo do espaço social. Seu poder constitutivo se caracteriza pela possibilidade de reconfigurar elementos como imagens e narrativas de espaço e as ideias de origem e retorno (ABRAMOWICZ; CRUZ, 2017, p. 121).

A diáspora africana se dá a partir e por meio da experiência da escravidão, esta que estampou a nódoa de desumanização que transcende os tempos. A escravidão roubou histórias, aniquilou mundos, corpos, sociabilidades, foi um projeto de morte assentado na violência e na coisificação de milhares de homens e mulheres do continente africano. A escravidão foi e é projeto de poder colonizador com suas bases cravadas no ocidente, então o projeto de humanidade que advém destas mesmas bases só pode prever a morte, em diferentes dimensões, de homens e mulheres não brancos. E, deste projeto colonial aniquilador, surgimos enquanto seres paridos no processo colonizador.

### **Raça e racismo: enfrentamento para uma pedagogia das presenças**

*Branco vai aprender dança de preto, abana o lencinho que eu te dei  
comadre maria abana o lencinho que eu te dei...*<sup>53</sup>

Ao nos colocarmos na função de enfrentar o colonialismo, devemos também nos colocar na problematização da raça e do racismo enquanto categorias nascidas deste projeto colonial. Portanto, concordamos com Rufino (2017):

[...] não existe enfrentamento ao colonialismo e suas formas de violência sem que se mire primeiramente o substantivo racial. O que afirmo já foi dito por muitos outros que vieram antes de mim, de Fanon a Mbembe, de Senghor a Césaire: raça e racismo são a ortopedia desse sistema de dominação que nos desmantelou enquanto seres e nos remontou enquanto colonizados (RUFINO, 2017, p.13).

---

<sup>53</sup> Ponto de Jongo aprendido com Mestre Gil – Jongo de Piquete.

Raça e racismo são a estrutura deste projeto de dominação, há mais de cinco séculos vivemos uma contra-humanidade fundada no paradigma da raça e do racismo. Neste sentido, o jongo rema na maré da vida, vai contra este movimento de morte. O Jongo reivindica a vida e promove re-existências. Enquanto “a raça é uma das matérias-primas com as quais se fabrica a diferença e o excedente, isto é uma espécie de vida que pode ser desperdiçada ou dispendida sem reservas” (MBEMBE, 2018, p.73), as culturas da diáspora são caldeirões de existências.

Estas culturas estão em luta dentro de um contexto que pretende destruí-las, dentro de um projeto que não as reconhece como existência. Os jongos, as congadas, as capoeiras, os batuques, os candomblés, as juremas são fundamentos de educação humanizadora. Estes fundamentos transcendem a lei, avançam os pilares das políticas públicas. Estas vivências são de encanto, são de transformação, tem saberes assentados em séculos de vidas, nos toques dos tambores, nas melodias dos versos, nas gingas, nas rodas, nas curas das ervas, nos desafios da palavra.

Por outro lado, a epistemologia dominante forjou estereótipos e estigmas sobre os negros no Brasil, estes estereótipos também são ferramentas de dominação.

Nesse sentido, em relação à problemática da colonialidade, o debate epistêmico está imbricado ao ontológico. Ser e saber não se destituem, assim como raça e racismo são elementos estruturais e estruturantes do colonialismo. As formas de classificação social a partir da categoria raça e a subordinação dos sujeitos classificados das mais diferentes formas de violência propagadas pelo racismo regem a lógica das políticas coloniais e seus contratos de dominação (RUFINO, 2017, p.57).

O debate epistemológico, como diz Rufino (2017), está completamente atrelado à ontologia, aos saberes e às existências. As bases que legitimam o conhecimento ainda estão referenciadas na ideia de Supremacia Racial, que “forjou razões para justificar a inferioridade física, histórica e cultural africana com vistas a defender os procedimentos coloniais e escravagistas” (NOGUEIRA, 2019, p.74). No século XXI, ainda vivemos uma distorção da realidade, presenciamos a destruição das presenças a partir do imaginário colonial, fundado na negação de outras epistemologias e na afirmação das inexistências.

A pedagogia da presença como categoria de vida traduz a presença em suas múltiplas possibilidades. A presença não deve ser encarada somente como ocupação de um lugar, mas também como demarcação de um debate que versa e pratica a vida. A educação deve ser encarada como tecnologia de guerra, de sobrevivência, de existência, pensar a problemática

da educação implica em todo um debate sobre a vida, já que a educação é um fundamento da própria existência.

O jongo é também uma tecnologia de guerra, do embate, da batalha, a todo momento na roda de jongo as pessoas reafirmam suas presenças, suas existências, enquanto a política colonial trabalha para promover o esquecimento total, o apagamento e a morte. Isso se deve ao fato de que nossa sociedade, fundada no colonialismo, portanto alicerçada no racismo, trabalha para a produção de desencantamento. Este projeto de morte se mantém ativo nas ideias de supremacia de raça, classe e gênero. Vítimas deste projeto colonial, nossa luta por uma educação da e para a diversidade deve se pautar também nestas questões. Então, as dimensões de gênero, raça e classe devem ser a centralidade das ações para promovermos práticas contracoloniais<sup>54</sup> que priorizem a vida. Não podemos ignorar que o projeto colonial, estruturante de nossa educação escolar, tem, nestes três pilares, tecnologias de disseminação de ódio que nos impõe o medo e nos encostam as mazelas para que sigamos presas às amarras das tragédias do *continuum* colonizante.

O colonialismo é fundamentado em uma cosmovisão monoteísta e maniqueísta, este jeito de viver e interagir no e com o mundo se espria para além da compreensão religiosa, engloba a educação, as artes, a vida como um todo. Sendo o colonialismo um jeito de viver *mono*, ele é, portanto, avesso ao jeito de ser e viver pluriversal, múltiplo, diverso, este sistema *mono* nega a existência que reivindica múltiplas possibilidades de ser.

O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afro-pindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo puro monoteísta. No plano individual, as pessoas afro-pindorâmicas foram e continuam sendo taxadas como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tida como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente tidas como selvagens. Se a identidade coletiva se constitui em diálogo com as identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como as identidades coletivas desses povos foram historicamente atacadas (SANTOS, 2015, p.39).

Nosso drama educacional se funda também nestas tramas do projeto colonial, que projeta o não ser, a negação do outro. A escola muitas vezes reforça esta visão unilateral, pura e essencialista. O projeto colonial não quer que nos reconheçamos enquanto mulheres e

---

<sup>54</sup> De acordo com Antônio Bispo dos Santos (2015), a contracolonização é ação, movimento constante para contrariar a colonização. Mais do que superar a colonização, Bispo nos convida a contrariá-la, afirma que é importante exercermos uma ação pedagógica contínua, um exercício, um modo de vida que contrarie este sistema colonial.

homens afro-pindorâmicos<sup>55</sup>. Pelo contrário, ele nos destituiu de nossos valores, atacando nossos corpos, nos censurando, nos pasteurizando, nos deserotizando, nos higienizando a serviço de um modo de vida monocultural.

A violência colonial opera não somente no limite do concreto e biológico das existências, mas no limite sensível, na linguagem aquela que é uma possibilidade de invenção de outra existência. Por isso, ao longo de mais de cinco séculos catequiza-se, escolariza-se, ensina-se um modelo de existência, conhecimento e realidade fundamentado em uma narrativa totalitária, que dissimula os crimes (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 54).

Então, na medida em que temos uma sociedade que assimila, acredita e reforça a supremacia branca, heteronormativa, de classe e masculina, vivemos o desencantamento, a morte e o apagamento estrategicamente praticados pelo sistema colonial. Enquanto educadoras, não podemos fugir a este debate, pois estas mazelas nos atravessam e atravessam, conseqüentemente, nossa prática educativa.

Exercitar a contracolonização deve ser prática para mantermos nossa centelha de vida, de encanto e de presença, pois sabemos que o capitalismo é uma esfera de produção de desencantamento. O desencantamento está ligado à alienação, ao distanciamento de quem sou, de como sou, de como existo.

A civilização europeia, como grande responsável pelo racismo colonial (FANON, 2008), forjou uma sociedade que reifica a todo momento os complexos de inferioridade dos povos negros e ameríndios. Mesmo constituindo a maioria da população brasileira, a gramática vigente insiste em considerar negros e negras como minoria, não apenas em termos de quantidade da população, mas também em relação as suas subjetividades.

Em 2019, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentou que 56,10% dos brasileiros e brasileiras se declararam pretas ou pardas, configurando-se então como a maioria da população. A maioria da população no Brasil é negra. Isto é um fato comprovado, mas este fato não é o bastante para que possamos viver sem os assombros do processo escravagista. Este país ainda insiste em viver e perpetuar o projeto colonial de morte, em diversas dimensões.

---

<sup>55</sup> De acordo com Santos (2015), povos politeístas, negros, índios, pagãos, policultores. De acordo com o autor, podemos compreender os povos afro-pindorâmicos como a confluência dos povos originários e os povos africanos, que se encontraram aqui e teceram redes de solidariedade, partilha, convivência e lutas para sobrevivência.

Cerca de 150 milhões de almas são herdeiras diretas da cultura africana, são negros e mestiços que pelo menos configuram cerca de 30% da população da região latino-americana e que em especial estão localizados no Brasil, na Colômbia e na Venezuela. Contudo, séculos de exclusão e dominação mantêm essas populações sob os piores índices econômicos e sociais, sem contar a indignidade a ausência de reconhecimento cultural, as injustiças cognitivas e a falta de respeito advinda da inexistente cidadania. Pior ainda é a forma banalizada e naturalizada como essas elites tratam as situações cotidianas frequentemente engolfadas no estereótipo a na imaginação colonial (TAVARES, 2008/2010, p.84).

O racismo transcende a cor da pele, ele opera em diversas dimensões. O racismo é subjetivado nas mais diferentes práticas e esferas de existências da sociedade brasileira, inclusive na educação como projeto e ação para a formação, e na escola como espaço de sociabilidades. Deste modo, o racismo está imbricado em nossas intersubjetividades, nos processos de aprender e ensinar, nas escolhas do que é conhecimento válido, na estética e nas produções. Não é por acaso que estamos a problematizar outras bases de construção de conhecimento que desloquem esta compreensão de mundo fundada única e exclusivamente no modelo colonial.

No campo simbólico, por exemplo, o racismo incute a impotência, a inexistência, a desvalorização e o não pertencimento, por isso: “qualquer ontologia torna-se irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada” (FANON, 2008, p.103). Deste modo, fica difícil exercermos as nossas múltiplas possibilidades de existências. A desumanização, a objetificação do outro enquanto um não semelhante, a impossibilidade da existência são, talvez, os marcos mais complexos e catastróficos erigidos pelo racismo, “há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril [...]” (FANON, 2008, p.26). A perversidade praticada pela ideia da supremacia racial ainda vigora em diferentes espaços na medida em que percebemos o que é valorizado ou reconhecido enquanto saber, e ainda nas escolhas de quem vive e de quem morre todos os dias de diferentes maneiras.

Vista em profundidade, a raça é ademais um complexo perverso, gerador de temores e tormentos, de perturbações do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e eventualmente de catástrofes. Em sua dimensão fantasmagórica, é uma figura de neurose fóbica, obsessiva e, por vezes, histérica. De resto consiste naquilo que se consola odiando, manejando o terror, praticando o altericídio, isto é, constituindo o outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto propriamente ameaçador, do qual é preciso se proteger, desfazer, ou qual caberia simplesmente destruir, na impossibilidade de assegurar seu controle total (MBEMBE, 2018, p.27).

Neste sentido, os povos colonizados e racializados vivem sistematicamente século após século a contra-humanidade, os terrores deste empreendimento os impedem, os

controlam, os anulam. Na contramão de tudo isso, militamos com os tambores, as danças, as pajelanças, embarcamos na empreitada de combater este mal, posto que a educação é vida e que ocorre nas intersubjetividades. Em acordo com Silva (2011), também não acreditamos que haja incompatibilidades em se realizar militância para uma educação justa.

Estou convencida de que não há incompatibilidades, em se conceber militância como ato de combater ideologias que cultivam e mantêm desigualdades entre pessoas e grupos, tais como a do racismo, a da incompetência dos pobres, a do machismo; se se realizam pesquisas, com o objetivo, entre outros, de produzir conhecimentos que contribuam para sustentar a busca por justiça. Militância e pesquisa podem, pois, se combinarem num único esforço, com a finalidade de atingir compreensões de ações humanas, como a de se educar, indispensáveis para novas relações na sociedade (SILVA, 2011, p.105).

A educação deve ser encampada como luta e projeto antirracista, ter em sua centralidade valores e visões de mundo que possam orientar novas perspectivas de construir, reconhecer e compartilhar conhecimento. Mais uma vez chamamos atenção para o fato de que um projeto de educação que viabilize as presenças e os saberes de povos destruídos pelo racismo deve transcender as políticas públicas. Esta transformação de postura não pode se dar apenas com a validação de repertórios reconhecidamente afro-brasileiros, africanos, indígenas dentro dos espaços escolares, ela se dará a partir das políticas de mudanças das mentalidades, que reconhecem e reivindicam a presença destes saberes enquanto fundamentais para uma educação antirracista.

Apesar de termos “a cumeeira da modernidade, sustentada sobre os pilares da raça, do racismo e do Estado-Nação” (RUFINO, 2017, p.33), temos na diáspora a subversão desta ordem de matar e morrer, onde o que é diverso e plural funda a vida e contrasta com a ordem racionalista e excludente do mundo ocidental. A experiência da diáspora irmana homens e mulheres sequestrados de seus lugares, de suas gentes, de suas ontologias, aniquilados pela catástrofe da colonização.

Acontece que a diáspora não irmana apenas pela desgraça comum vivenciada pelas populações afrodescendentes. Ela irmana porque, através da diáspora, símbolos outrora restritos às suas comunidades de origem, desterritorializaram-se por causa do fenômeno histórico da diáspora, transpondo fronteiras culturais e universalizando seus significados. A universalização de seus significados não se deu por motivos de proselitismo, como o cristianismo e o islamismo. Deu-se como consequência da imposição de um regime de dominação que atacou violentamente a base social da sociedade africana: a família (OLIVEIRA, 2006, p.58).

Portanto, o jongo, enquanto processo de encanto e re-existência fincado na diáspora africana, remonta a aspectos das sociabilidades africanas, perpetua a memória cultural, garante a sobrevivência dos grupos e confronta o projeto de morte desta sociedade hostil. No lugar da morte, do desencante, do não ser, da quebra e da aniquilação, temos a inventividade e a potência de vida.

A tessitura das narrativas, dentro das culturas da diáspora, promovem as lembranças em detrimento do esquecimento, promovem ser em detrimento do não ser, promovem a coletividade em detrimento da individualidade opressora, promovem a presença e a existência em detrimento das inexistências, promovem encanto para seguirmos combatendo os desencantes frutos do carrego colonial<sup>56</sup>.

### **Corpo: filosofia, terreiro e assentamento de lutas e re-invenções**

*Na fazenda Roseiral o milho virou pipoca eu com meu tambu na mão  
sinhozinho não me toca...*<sup>57</sup>

Para *kuendar* o carrego colonial invocamos a palavra poder, a que encanta e nos tira da condição de desencante, a palavra como força vital, sopro de boa sorte e de inventividade, pois somos seres potentes e criadores. Para o povo africano, a palavra transmite axé, dinamiza as forças, é ação e criação.

A palavra aparece visceralmente ligada à Força Vital. O detentor primordial da palavra é o preexistente, assim como é ele o detentor daquela. A palavra, com efeito, muitas vezes aparece nas cosmogonias africanas como um subsídio fundamental para a criação do mundo e, neste caso, ela é portadora da “força” que anima e vitaliza o mundo (OLIVEIRA, 2006, p. 89).

A palavra é fundamento de vida, é dinamizadora de força que promove vida e compartilha conhecimentos, assegura continuidades, pertencimento e tradições. A palavra é fundamento cultural.

A transmissão oral do conhecimento é considerada na tradição iorubá como o veículo do axé, o poder, a força das palavras, que permanece sem efeito em um texto escrito. *As palavras, para que possam agir, precisam ser pronunciadas.* O

<sup>56</sup> Os autores Simas e Rufino (2019, p.21) trabalham este conceito como um sopro de má sorte que nutre o assombro e a vigência de um projeto de dominação que atinge os diferentes planos da existência do ser. [...] se manifesta como uma condição de desencante perpetrada e mantida pelos efeitos dominantes em relação à diversidade de formas de ser/saber e inscrever sua própria existência.

<sup>57</sup> Ponto de jongo da comunidade Jongo Dito Ribeiro.

conhecimento transmitido oralmente tem o valor de uma iniciação pelo verbo atuante, uma iniciação que não está no nível mental da compreensão, porém na dinâmica do comportamento. É baseada mais em reflexos que no raciocínio, reflexos estes induzidos por impulsos oriundos do fundamento cultural da sociedade (VERGER, 1995, p.20, grifo nosso).

O jongo invoca o poder de mobilidade da palavra, a palavra como flecha certa<sup>58</sup>, a palavra é a existência, eu sou a palavra dita e a não dita. A palavra uma vez lançada não tem mais volta, no jongo, a palavra é presença e invocação do povo Bantu, a palavra cantada é a encarnação da força vital, do axé<sup>59</sup>. A palavra é corpo onde se assentam nossas ancestralidades, sabedorias, poderes criativos, inventivos, dentro de diversidades de existências e possibilidades.

O preto velho que me sopra o ouvido já dizia “meu filho, palavra não se volta atrás.” Palavra é corpo e por onde o corpo passa não há como fazer o caminho de volta, o que resta é somente um novo curso. Não se banha duas vezes da mesma maneira na beirada do Paraíba. As palavras são invocação da presença, os jongueiros já sabiam que os habitantes do invisível as encarnam. Palavras chamam longe os moradores do invisível para incorporarem em bananeiras, bichos e se cruzarem aos seus no compasso do transe. Para a ciência moderna Ocidental, as palavras são indispensáveis ao exercício explicativo, por isso devem ser exploradas ao máximo para o alcance daquilo que convencionamos enquanto crítica e compreensão. Para os saberes que se riscam de forma encruzada, para as epistemologias codificadas na encruza ou uma ciência encantada, as palavras vão além: são detentoras de axé, são construtoras de mundo, invocam e fazem baixar moradores do invisível, desobsediam a má sorte e abrem caminhos. As palavras podem dizer mais quando não são ditas, falam mais ainda quando são dobradas, enigmatizadas como poemas enfeitados. Daí surge o ponto, o verso, o gungunado, o sopro, a letra atirada como flecha. O tom dessas palavras, perspectivadas por uma lógica em encruzilhadas/encante, é o tom corporal. Palavra é corpo, tudo se assenta nos princípios e potências de Bara e Elegbara (RUFINO, 2017, p.212-213).

Para os saberes construídos na esteira da diáspora africana, a palavra é fundamento de construção de mundo, é encantamento que promove a comunicação entre o mundo visível e invisível, a palavra é poder de transformação. Então, tendo a palavra como encante, precisamos, guiadas com as forças do axé,

despachar as obsessões cartesianas e as assentadas em um cristianismo cruzadístico inimigo das diferenças para avivarmos horizontes plurais, cosmopolitas e ecológicos em que a vida seja expressa como força inacabada e por isso impossível de ser capturada por um único sentido (SIMAS; RUFINO, 2019, p.23).

---

<sup>58</sup> Mestre Gil, liderança do Jongo de Piquete, diz que a palavra jongo significa: flecha que sai da boca ou palavra certa, ele faz menção às sabedorias dos pontos, desafios e demandas nas rodas de jongo. Nesta ciência jongueira, a palavra busca, reverencia, encanta, reivindica, dinamiza potencializa os saberes da ancestralidade.

<sup>59</sup> Energia, força vital que dinamiza a vida!

Nos livrarmos dos carregos coloniais erguidos sobre séculos de opressão, não é uma tarefa fácil, mas é extremamente necessária em nossas ações. Portanto, devemos olhar para trás, apanhar o que ficou esquecido, os saberes dos quais fomos privadas, para retomarmos com responsabilidade e ética a função de nos tornarmos possibilidades de outras existências e epistemologias.

Esta escrita se alicerça nas epistemologias de encanto e de ressignificações, e com elas experimentamos e buscamos diferentes caminhos na construção de conhecimentos que vislumbrem diversas possibilidades de vivermos a educação como projeto antirracista e comprometido com a vida. Se temos uma infinidade de experiências vividas, certamente também teremos uma diversidade de possibilidades de educação, pois “uma educação que não recorre à sabedoria assente na diversidade e nas possibilidades existentes nos cotidianos padece de imobilidade e se torna escrava do tacanhismo” (SIMAS; RUFINO, 2019, p.27).

O corpo é território de poder, é “suporte de saber e memória, que nos ritos reinventa a vida e ressalta suas potências” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 49), é nele que emergem as nossas sabedorias, criações, filosofias, é a nossa existência em contraste com a morte propagada pelo racismo e pelo colonialismo. O corpo é a própria filosofia fundada em três princípios da cosmo-sensação africana: diversidade, integração e ancestralidade. É chegado o momento de pensarmos desde o corpo e deixarmos de pensarmos sobre o corpo. O corpo é condição para que tudo venha a ser, o corpo é ao mesmo tempo veículo e conteúdo, caminho e trajeto, o corpo é o universo particular (OLIVEIRA, 2007).

O corpo com efeito é um acontecimento que inaugura a existência. O corpo visível é o sinal do invisível no corpo. Forma e conteúdo no mesmo instante do acontecimento. O corpo é ainda mais. Ele é a lógica que perpassa qualquer movimento, inclusive o da cultura. Ele é a condição de qualquer movimento, inclusive o do organismo. O corpo é uma anterioridade em qualquer relação, seja ela social, psíquica ou ambiental. É uma anterioridade porque ele só existe enquanto é corpo e só o que tem corpo é existente. Os corpos são materiais e imateriais. Os corpos são finalmente uma existência, e não dependem da matéria muito embora toda matéria é corpo, mas o corpo não é só matéria. Ele é possibilidade. Potência, portanto. Ele é intencionalidade. [...] Kant dizia que o tempo e o espaço são conceitos fundamentais para o pensar. Eu diria que o corpo é uma anterioridade frente ao espaço e ao tempo. [...] O corpo já é uma filosofia. Não há que interpretá-lo. Não há que compreendê-lo. Há que experimentá-lo! Como fazê-lo sem ser demasiadamente empirista? Sem ser demasiadamente subjetivista? Como fazer filosofia, que é sempre um artefato, se ela já está dada no corpo? (OLIVEIRA, 2007, p. 104).

O jongo é espaço diaspórico de reconstrução e inventividade, de atitude contrapondo-se à morte, de imanência e transcendência, como lugar de memória e trajetória, como

anunciação de possibilidades, é, portanto, esta filosofia africana que se concretiza no acontecimento, na experimentação da vida no corpo, no encanto das palavras, na amarração dos versos. Nesta filosofia das brechas, os jongueiros e jongueiras, os “filósofos da linguagem” (RUFINO, 2017, p.24), mestres e mestras das palavras enfeitiçadas, da linguagem cifrada e enigmática promovem vida e nos ensinam as dinâmicas da diversidade, da integração e da ancestralidade. Podemos dizer que o jongo é uma filosofia de libertação, pois ele é a recriação de mundos, é a re-construção e a re-existência do corpo, ele é a semiótica do encantamento. Neste sentido, é uma filosofia de existência, um movimento de construção de corpo, uma *autopoiésis* do corpo negro<sup>60</sup>. Nas intersubjetividades e nos caminhos cruzados, as sabedorias assentes nas culturas africanas socializam sensibilidades e criam repertório de comunicações não verbais que transgridem a lógica colonial.

Nesta engenharia de signos não verbais foi-se formando um gueto: o rizoma, a invisibilidade e a mandala mandingada que a memória corporal armazenou como fonte de um programa de atitudes corporais, caracterizando uma rede de resistências realizadas em práticas corporais. Desta rede faz parte o candomblé, o maculelê o jongo, e tantas outras festas. O corpo nestas práticas se constitui em ponto de apoio do processo energético em constituição. Nele se localizam as formulações nas quais a comunidade se ajusta, a fim de compensar as jornadas exaustivas que sobre o mesmo corpo, diariamente recaem. Dele se espera o máximo de energia, a fim de que, catarticamente, se realize e recondução a todo o universo ancestral (TAVARES, 1997, p.219).

É com o meu corpo que eu existo. É no meu corpo que se funda a minha história, meu corpo é lugar e espaço de dignidade, é com ele que eu estou com os outros no mundo. Os meus caminhos com o mundo se fazem com meu corpo, e é nele que se inscreve a minha ancestralidade. Na perspectiva de colaborarmos com uma educação que reconheça e se fundamente em outras epistemologias, é central problematizarmos o corpo como a própria filosofia potente em existência e criatividade. O corpo é palavra que cria mundos e possibilidades.

O corpo não é uma coisa. Ele é todas as coisas, pois todas as coisas têm corpo. Ele é um conceito que, com conceito, pretende ser universal e como realidade se efetiva na singularidade de cada existência. Assim o corpo é uma anterioridade como condição de pensamento e como condição do existir (OLIVEIRA, 2007, p.103).

Sendo o corpo singularidade efetivada na existência, ele é o alvo das colonizações. É com o corpo que vivenciamos todas as nossas experiências, portanto é, também, nos corpos

---

<sup>60</sup> Ver Eduardo Oliveira – A autopoiésis do corpo negro em: Filosofia da Ancestralidade.

que cruzaram a Kalunga, que a dominação, a escravidão e a colonialidade foram exercidas. Este corpo potente e criativo é também território de catástrofes, de violências e de objetificações. O projeto de colonização racista foca no corpo como território a ser devastado. É nas dimensões da corporeidade que este ideário de mundo fundado na moral cristã perpetua o discurso do corpo enquanto lugar de pecado e de domesticação. A segmentação: corpo, mente e espírito degrada as possibilidades de ser dentro das cosmosensações africanas, pois “na ciência do encanto, o ser é um todo” (SIMAS; RUFINO, 2019, p.11).

De acordo com Maranhão (2009), o jogo na perspectiva africana não é descolado, separado entre corpo e mente, pessoa e mundo. O jogo é vivido e experienciado na perspectiva africana de ser, pois jogando se é pessoa em comunhão com o mundo. Assim, como as demais experiências, o jogo compõe a vida, é integrado, faz parte das vivências das pessoas que o praticam. Então, promover uma educação que tenha em sua centralidade os jogos, as danças, os tambores, os versos e o encanto é promover vida. Para isso, seguimos então na batalha de enfrentamento do modelo ocidentalizante.

De acordo com Tavares (1997), para os povos da diáspora africana e para os povos da América pré-colombiana, o corpo é dispositivo de poder, foi por meio das corporeidades que se deram as lutas e resistências. Foi por meio das comunicações não verbais que se fundaram estratégias de transgressão, a quebra dos rigorosos grilhões do cotidiano, e a reconfiguração dos corpos se deram pela dança, pela festa, pelo jogo, pelas religiões, pela oralidade, pelo lúdico. O corpo é a salvaguarda da memória comunitária, onde as experiências entalham jeitos, sentidos, cores, sabores de um contexto próprio. O corpo é o arquivo que guarda e anuncia possibilidades de transformações.

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas. Os Dogon sem dúvida expressaram esse nominalismo da forma mais evidente; nos rituais constatamos em toda parte que o nome é a coisa, e que “dizer” é “fazer”. A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade (KI-ZERBO, 2010, p.140).

Nas culturas onde o corpo é a instituição maior, os saberes se assentam na energia emanada pelo corpo, pois é com ele que percebemos e sentimos o mundo, já que o corpo é

“campo primordial, condição básica à realização de qualquer experiência” (MARTINS, 2015, p.188).

Campos (2017) nos apresenta a perspectiva das Motricidades do Sul para compreendermos as corporeidades que constituem pessoas e comunidades. Então, a partir de uma compreensão de mundo assentada na totalidade, sem segmentações, se constroem as Motricidades do Sul. Elas se fundam na diversidade de experiências de fruição de jogos, lutas, danças, festas, cantos e histórias de pessoas e de comunidades marginalizadas. Estas motricidades promovem recusa de determinismos e de racionalidades opressoras, viabilizam processos de aprender e ensinar próprios, evocam a liberdade, a solidariedade, a re-existência e reivindicação, indo na contramão do sistema colonial que exerce a opressão por meio de práticas segregadoras.

Deste modo, as Motricidades do Sul também reivindicam vida, presença, re-existência e são luta constante contra a colonialidade e o racismo. Os corpos que brincam, que cantam, que dançam, os corpos que lutam, que gingam, que fazem e se refazem, que escrevem, que entram em transe, que transitam, que aprendem e ensinam na roda, que se encantam com os tambores, enunciam diversas possibilidades para existirmos.

Reiteramos a chamada para trilharmos juntas as possibilidades de uma educação como encanto, fundamentada nos saberes e experiências jongueiras. Vale ressaltar que serão compartilhadas e entrelaçadas à escrita deste texto algumas experiências vivenciadas por mim no decorrer da minha vida junto a mestres e mestras. Estas experiências foram fundamentais na escolha deste tema de pesquisa, são fundamentais na minha constituição enquanto pessoa e, portanto, são imprescindíveis na elaboração desta escrita.

Nas experiências vividas e compartilhadas nas rodas de jongo, nas congadas, no candomblé, no samba de coco, na umbanda, nos cacuriás, nas festas, me reconheço mulher educadora, me sinto fortalecida e pertencente, elas fundamentam a minha existência.

Então, seguimos no ponto cantado, no prato de canjiquinha<sup>61</sup>, na lousa, no terreiro, na sala de aula, com pés descalços, na quadra, nos toques de baldes e tambores, nas vivências com as crianças e com a professora que nos acolheram para esta empreitada que é ao mesmo tempo luta e encantamento.

---

<sup>61</sup> Também conhecida por quirera de milho ou péla égua, é uma comida brasileira típica do estado de Minas Gerais. Nas festas de jongo, geralmente, são servidas as comidas que não tem custos elevados e rendem para alimentar as muitas pessoas presentes. O povo do Jongo de Piquete serve uma deliciosa canjiquinha durante as rodas no quintal de Mestre Gil. Pode ser preparada a gosto, mas geralmente é feita com carne de porco e temperos caseiros.

A primeira vez que vi uma roda de jongo foi em um dos trabalhos realizados com o Baiadô, a comunidade Jongo da Serrinha<sup>62</sup> estava em Uberlândia para um evento onde o grupo também iria se apresentar, isso aconteceu no ano de 2004. Naquele dia, fiquei encantada com o que vi, alguns elementos corriqueiros como a roda, os tambores, as saias, outros tão novos e diferentes como a dança, o canto, as palmas. Posteriormente, algumas integrantes da Comunidade do Jongo da Serrinha retornaram a Uberlândia para realizar uma atividade com o grupo Baiadô, aí o tempo foi parceiro para esmiuçar, mesmo que um pouco, todos aqueles saberes e fazeres jongueiros.

De lá pra cá pude conhecer comunidades, mestres, mestras, terreiros, jeitos, festas de jongo tão diversas como é a própria prática. No convívio com os mestres e mestras tenho aprendido um tanto de coisas, como significar a vida com a própria prática e a prática com a própria vida. Elas não se descolam, são únicas e em simbiose são a própria existência. Viajando a Olinda (PE), com o grupo de Samba de Coco Chinela Baixa, para a realização do documentário Sabedoria Viva<sup>63</sup>, nas conversas sobre o Samba de Coco com Mãe Beth de Oxum, Niltinho e Mestre Galo Preto, quando perguntávamos o que é o coco? Eles e ela, cada um a seu jeito, respondiam: o coco é tudo, o mundo é o coco. Em longas prosas com mestre Gil em seu quintal, depois das festas juninas onde o jongo de Piquete, sob sua liderança, recebe outros grupos jongueiros, ele reforça com jeito alegre: eu não sei dizer o que é o jongo, o jongo é tudo, tudo é jongo.

Nas rodas aprendi que jongo é a vida de quem o vive, de quem o re-inventa, de quem o dança, de quem o compartilha, ele é, então, uma prática de existência que carrega histórias, vidas e saberes construídos na diáspora por homens e mulheres que “se reconstruíram a partir de seus cacos” (SIMAS; RUFINO, 2018, p.13) ao serem submetidos ao trauma da escravidão. É desafio, brincadeira, astúcia, encantaria e devoção.

---

<sup>62</sup> O Jongo da Serrinha existe há mais de 50 anos no bairro de Madureira, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. A comunidade jongueira promove ações integradas entre cultura, arte, memória, desenvolvimento social, trabalho e renda. Assim como as demais comunidades jongueiras, o Jongo da Serrinha, sob a liderança da Tia Maria do Jongo, resiste fazendo, ensinando, preservando e promovendo o Jongo no Brasil (JONGO DA SERRINHA, 2002?).

<sup>63</sup> O projeto Sabedoria Viva teve como objetivo realizar um documentário com cinco mestres e mestras de Pernambuco que são as referências do nosso trabalho. Muitos aprendizados nas rodas de conversa entre nós do grupo e: Mãe Beth de Oxum, liderança do Coco de Umbigada; Mestre Sapo, referência Pernambucana da capoeira Angola; Mestre Galo Preto, com 84 anos, ainda leva o samba de coco pelos cantos do mundo; Iza do Amparo, artista popular que formou e forma muitos jovens em Olinda na arte da pintura e técnicas de desenhos e Niltinho do Pandeiro do Mestre, referência do Coco de Toré dos povos Pankararu e Xukuru.

### *Você já foi em uma roda de jongo?<sup>64</sup>*

Você já foi em uma roda de jongo? Eu já fui! Uma roda de jongo é um momento de celebração, de luta, de encontros, de troca de afetos, de disputas, de conquistas, de chegadas, de encantamento e de despedidas. Cada comunidade tem o seu jeito de realizar a roda.

Ao se abrir uma roda de jongo, após o cumprimento aos tambores, muito importantes são os pontos de louvação com que saúdam os jongueiros já falecidos que pertenceram ao grupo. Conforme vimos, o respeito e a devoção aos antepassados da família e da comunidade é um traço cultural da África banto que permanece vivo entre os afrodescendentes brasileiros. No Tamandaré, os jongueiros passados para o plano espiritual (Aruanda) são chamados de Canário Zumba. Para a realização do jongo, os participantes formam uma roda, ao centro da qual um casal dança ao som dos tambores e dos pontos cantados pelos jongueiros. O canto é repartido entre o jongueiro solista e o coro que responde o ponto (forma responsorial africana) ao mesmo tempo em que bate palmas. Quando um jongueiro quer cantar grita a palavra cachoeira! Os tambores e a dança param e só recomeçam depois que o jongueiro entoou seu ponto. No Rio de Janeiro o pedido para cantar é Machado! (DIAS; TRONCARELLI; KISHIMOTO, 2012, p.96).

A homenagem aos jongueiros e jongueiras que já não estão mais entre nós denota uma característica das culturas africanas, a pessoa, mesmo não estando mais junto da comunidade neste mundo, se relaciona com esta por meio das memórias, das histórias e dos ensinamentos que são praticados e lembrados sempre pela comunidade. Não estar de corpo presente não significa não existir, pelo contrário, os ancestrais são fundamentos de existência das práticas culturais afro-brasileiras e africanas, por isso são lembrados, reverenciados, alimentados e agradecidos. Nos estudos sobre a Congada Silva, afirma que:

[...] percebemos que os ensinamentos e aprendizados dentro do Terno também estão ligados ao mundo invisível e às forças espirituais que também ensinam, dão conselho, ajudam na composição da música, protegem o Terno. Na congada, percebemos a forte relação com a espiritualidade, com um tempo para aprender determinadas coisas, e esse tempo está relacionado ao mistério e ao sagrado, e não ao desenvolvimento, ao ensaio ou à repetição da tarefa (SILVA, 2011 p.119).

Nas culturas indígenas e africanas, as dimensões de aprender e ensinar, as maneiras de se relacionar com o mundo visível e invisível são diferentes daquelas que aprendemos e vivenciamos na escola. Em uma passagem do livro “A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami”, nas palavras iniciais, contextualizando a obra, Kopenawa (2015, p.63) diz:

---

<sup>64</sup> Esta pergunta foi feita por feita por Sabiá, uma das crianças colaboradoras desta pesquisa, na ocasião da roda de conversa com a caixinha de perguntas. Este registro consta no diário de campo do dia 12/09/2018. No capítulo referente à metodologia, este dado será apresentado e analisado.

Nossos pensamentos e nossas vidas são diferentes, porque você é filho dessa outra gente, que chamamos de napë. Seus professores não o haviam ensinado a sonhar, como nós fazemos. Apesar disso, você veio até mim e se tornou meu amigo. Você ficou do meu lado e, mais tarde, quis conhecer os dizeres dos xapiri, que na sua língua vocês chamam de espíritos.

Sonhar para aprender e continuar os saberes e caminhos já vividos pelos ancestrais, a encantaria como processo educativo nascido nas relações do visível com o invisível, isso também é conhecimento e ciência.

### **Ensinamentos de tambor...**

*dim dom meu tambu está chorando, tá chamando o candongueiro...*<sup>65</sup>

Os tambores têm fundamento, são reverenciados, são criaturas vivas que falam, que fazem a ligação entre o mundo visível e o mundo invisível. De acordo com Totonho, jongueiro de Guaratinguetá, os tambores, ou tambus, são moradias das almas nos nossos antepassados, fazendo a união entre nós e as divindades (DIAS; TRONCARELLI; KISHIMOTO, 2012).

De acordo com Mestre Lumumba, quando os tambores são esquecidos, deixados de lado, quando não são tocados, festejados, reverenciados, ou não recebem cuidados específicos, eles morrem. Assim como nós, quando caem no esquecimento, eles definham, desencantam. Os tambores são morada da ancestralidade, são som de libertação e da vida.

Se a chibata é grito de morte, o tambor é discurso de vida. Eles, os tambores rituais, possuem gramáticas próprias: contam histórias, conversam com mulheres, homens e crianças, modelam condutas e ampliam os horizontes do mundo. Foram eles que muitas vezes expressaram o que a palavra não podia dizer e contaram as histórias que os livros não poderiam contar e as línguas não poderiam exprimir. Os tocadores dos tambores rituais, normalmente preparados para essa função desde crianças, são alfabetizados nos alfabetos da percussão para aprender o toque adequado para cada orixá, vodum ou inquice. *Há, portanto, uma pedagogia do tambor, feita dos silêncios das falas e da resposta dos corpos e fundamentada nas maneiras de ler o mundo sugeridas pelos mitos primordiais* (SIMAS; RUFINO, 2018, p.58, grifo nosso).

---

<sup>65</sup> Ponto de jongo da Comunidade Jongo Dito Ribeiro. Candongueiro é o nome de um dos tambores que compõem a n'goma.

A pedagogia do tambor (SIMAS; RUFINO, 2019) nos mostra outras maneiras de aprender e interagir com o mundo, nos viabiliza a mudar o traço, fincar raízes com pés inteiros plantados nos terreiros. O tambor faz chorar, faz rir, faz *pungar*<sup>66</sup>, ele é a palavra que vai até o *Orum*<sup>67</sup>. Quando a mão bate no couro, chama o corpo para saudar o *Rum*, *Rumpi* e o *Lé*<sup>68</sup>. É uma fisgada pelo estômago dessas que a gente não explica, só sente. O toque firme e marcado dos aguidavis traz a realeza e a força no corpo para a guerra, para a caça, para a cura e para o amor.

Vale destacar que as crianças e a professora colaboradoras da pesquisa foram presenteadas com tambores feitos pelo Pedro Zanette<sup>69</sup>. Os tambores são feitos de bambu gigante, aros de arames, couro. O presente transcendeu o agrado, já que os tambores são fundantes nos saberes jongueiros. Poder proporcionar isto na intervenção foi positivo pois o tambor é livro, corpo, assentamento dos saberes jongueiros. Nossas histórias são cantadas e contadas por eles em cada roda.

Os tambores promovem a festa da ancestralidade nos barracões, rodas, matas, ruas, trilhos de trem, rios, cachoeiras, mares, seja onde for a função. Os *itans*<sup>70</sup> são remontados no *aye*<sup>71</sup>, e revividos nos corpos/tambores de quem toca, de quem dança, de quem canta e de quem vê. O tambor é palavra escavada em tronco e firmada no couro. O tambor é caminho e é Exu quem abre para irmos chegando a outros lados, e nestes caminhos em transe e em trânsito vamos aprendendo. Minha *Ya* diz que *Alagbê*<sup>72</sup> bom é aquele que olha o pé da *Yawô*<sup>73</sup> e compreende o compasso da dança, é a cadência forjada na experiência.

Tocar tambor é uma experiência transformadora e puramente sensorial. Dançar ao som do tambor tocado bem de pertinho, couro quente, vibração que pega na boca do estômago e segue corpo adentro é igualmente transformador. Simas (2013, p.73), relembra o poeta José Carlos Capinam nos versos: “Há de comer, há de beber e há de tocar tambor... não há de

<sup>66</sup> A *punga* é também a *umbigada*, nas danças como *jongo*, tambor de crioula, *samba de roda*, *batuque de umbigada* a *punga* é a dança, o movimento feito pelas pessoas durante a dança, no compasso dos tambores as pessoas *umbigam*, encostam o *umbigo* no outro.

<sup>67</sup> Céu ou o mundo espiritual, mundo invisível.

<sup>68</sup> Conjunto de tambores rituais comumente presente nos terreiros de *candomblé*. *Rum* é o tambor maior e com som mais grave. *Rumpi*, o tambor do meio, sua sonoridade é média entre o grave do *Rum* e o agudo do *Lé*. *Lé* o tambor menor com sonoridade mais aguda.

<sup>69</sup> Educador, percussionista aprendiz de Mestre Lumumba.

<sup>70</sup> Palavra *iorubá* que remonta a fatos históricos, mitos, canções, e outros componentes culturais ligados aos *Orixás*. Os *itans* são passados oralmente de geração a geração.

<sup>71</sup> Terra, mundo visível.

<sup>72</sup> Função designada dentro dos rituais de *candomblé*, o *Alagbê* é iniciado e preparado para cuidar e tocar os tambores rituais.

<sup>73</sup> Pessoas iniciadas, filhas e filhos de santo no *candomblé*.

comer, não há de beber, mas há de tocar tambor...”. Iremos mais adiante, acreditamos que os tambores são chaves que abrem portas, transpõem mundos e revelam possibilidades de libertação. Se o belo é tudo aquilo que é bom, vivo, verdadeiro, que cria e diviniza, os tambores traduzem perfeitamente o belo, encarnado e vivido em cada roda de jongo, em cada *Xirê*<sup>74</sup>, em cada Jurema. Retomando então nosso ponto e seguindo o diálogo com o poeta, se buscamos uma educação fundamentada na vida, na beleza e no encantamento havemos de tocar tambor! Portanto, *há de ler, há de escrever, há de saber histórias, há de fazer versos, há de re-inventar o mundo, há de comer, há de beber e há de tocar tambor.*

O tambor também é livro e o aguidavi - a vareta sagrada que percute o couro-é caneta poderosa para contar as aventuras do mundo. Eles educaram mais gente que os nossos olhares, acostumados apenas aos saberes que se cristalizaram formalmente nos bancos acadêmicos e escolas padronizada, imaginam. Saibamos reconhecer, aprender e ensinar suas falas (SIMAS; RUFINO, 2018, p.630).

No jongo, o número e o formato dos tambores varia de acordo com a comunidade jongueira, são no mínimo dois e podem ser feitos de troncos de madeira escavada, de tonéis ou barricas de madeira, algumas comunidades também utilizam os atabaques nas rodas de jongo, todos os tambores tem a pele animal, o couro, fixado em uma das extremidades. O conjunto de tambores é conhecido também como n’goma.

Faz-se roda de jongo para celebrar nascimentos, para lamentar perdas, para fazer mutirões de construção, para reivindicar políticas públicas, para batizar alguém, para saudar São Benedito, Santo Antônio, São João, para celebrar um encontro de pessoas que há muito tempo não se encontram, enfim, as comunidades vivem o jongo cotidianamente em suas vidas. Assim como a congada, a capoeira, o candomblé, não se é jongueiro um ou dois dias por ano, o jongo é o jeito, a maneira de estar no mundo, a maneira de se relacionar com o outro, a maneira de ensinar e aprender, a forma de construir relações, de dar e de receber, de falar de se colocar no e com o mundo.

De acordo com Silva,

O jongo é o código de postura. É uma dança profana de roda e de umbigada criada para divertimento em horas de lazer. Mas dominada pelos antigos, possui no seu arranjo um caráter rígido quanto ao respeito aos mais velhos, além de um sistema de representações retidas e repetidas nas mirongas (base dos pontos e de seu intrincado arranjo). Admitimos como poetas-feiticeiros, os mais velhos dotados da capacidade de liderança, desafiam-se nas rodas de jongo para disputar os conteúdos entendidos como de sabedoria. Ou para sintonizar as tensões sofridas no cotidiano, entendidas

<sup>74</sup> Festa, dança, celebração, roda, evocação dos orixás.

pela comunidade como pressões do processo de exclusão. Grito de alerta disfarçado na singeleza do verso a cantoria passa aos ouvintes como divertimento, quando seu sentido é resistente (SILVA, 2007, p.33).

Na singeleza e na fortaleza dos cantos, no acolhimento das rodas o jongo vai resistindo, ensinando e proporcionando pertencimento, fortalecimento e existência. Se mantém vivo nos corpos e memórias de quem canta, dança e brinca na roda. Neste sentido, podemos compreender o jongo também como prática social, já que estas:

[...] decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA et al., 2014, p. 33).

O jongo, é uma prática social que se constrói nas relações entre as pessoas e nas relações entre os diferentes grupos e comunidades. Com seus fundamentos pautados na ancestralidade, nos tambores, na dança e na palavra, o jongo resiste, educa e ensina, na medida em que século após século se mantém vivo, preservando e reinventando as memórias, fazendo presentes e relevantes os ensinamentos das mulheres e homens das diásporas. Para além de transmitir valores, de ensinar a viver, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas, o Jongo é uma política de existência, que emana vida, que pratica e reivindica pedagogias de presença, de luta e de encanto. Ele existe promovendo vida nas frestas, nos desencantamentos, nos despedaçamentos provocados pela escravidão, reivindica justiça cognitiva, amor, comensalidade, desafios, trocas e continuidades. Enquanto a escravidão foi uma política de morte, o jongo existe como política de vida.

A escravização foi um projeto de aniquilamento de povos negros e suas culturas implementado pela lógica colonial que uniu intenções mercantis e intenções de submissão étnica. Só para as Américas, o comércio atlântico de escravos trouxe cerca de doze milhões de pessoas escravizadas. As consequências foram e continuam sendo terríveis, basta ver as dimensões das desigualdades na sociedade brasileira que atingem, sobretudo, às populações negras (CAPUTO, 2018, p. 42).

A escravização matou, segregou, propagou a morte e o desencantamento, resultando nas mazelas que o racismo e o processo de colonização nos trazem, por outro lado, o jongo, assim como outras práticas culturais da diáspora africana, nos promovem vida e encantamento. O jongo resiste, educa, preserva e transmite saberes, histórias, conhecimentos, culturas, oralidades, memórias, é dança, é canto, é jogo, é astúcia, é jeito de ver, viver é um jeito próprio de ser e estar no mundo, o jongo é vida. De acordo com Mestre Gil, a palavra

jongo deriva de Dzon`go palavra bantu que significa flecha que sai da boca ou palavra certa<sup>75</sup>. Ainda de acordo com mestre Gil:

O Jongo é uma dança rural de origem africana que nasce no Brasil nas senzalas das fazendas de café no sudeste. Principalmente no Vale do Paraíba Paulista e carioca depois se expandindo para sul de Minas e Espírito Santo. O jongo tem seus fundamentos pautados na ancestralidade, tambores, dança, na palavra. É ancestralidade pois deixa vivo os ensinamentos dos que já partiram, os tambores representam a presença, a luta e resistência. A dança o envolvimento pessoal nas causas e por último a palavra que é a maior arma dos jogueiros a oralidade o argumento o diálogo, por isso que para discutir com jogueiro, mesmo os que pouco estudaram, é duro pois possuem sabedoria nas palavras cifradas (Trecho da conversa com Mestre Gil em sua casa em junho de 2018 registrada no diário de campo).

De acordo com Mestre Gil, a palavra é a maior arma dos jogueiros, arriscamos a dizer que ela também se configura com igual importância às vivências dos não jogueiros, pois é também por meio da palavra que vivemos e nos formamos enquanto pessoas. Neste sentido, concordam Fanon (2008) e Mestre Gil, pois: “falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p.33), ou seja, a linguagem é a própria existência. Se a linguagem promove existências, por outro lado, também promove inexistências. O racismo, por exemplo, é uma lógica de inexistência que atua na e por meio da linguagem. De acordo com Fanon (2008, p. 34):

Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização. [...] Um homem que possui a linguagem, possui em contrapartida o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. Já se vê onde queremos chegar: existe na posse da linguagem uma extraordinária potência.

Portanto, a linguagem é poder. Cabe ressaltar que compreendemos linguagem como cultura, diversos jeitos de nos expressarmos, de nos comunicarmos, de existirmos, como, por exemplo: as literaturas, as danças, vestimentas, músicas, comidas, festas etc. Pensemos então: se estamos inseridas em um mundo racista, que desqualifica, desumaniza e ignora as diversas linguagens, que não se encaixam no modelo eurocentrado e se “*a leitura de mundo precede a leitura da palavra*” (FREIRE, 1989, p. 10?), nossa leitura de mundo portanto está muitas vezes fundada no racismo. Deste modo, a partir de uma lógica dominante nos restam como referências, modelos que privilegiam a cultura branca eurocentrada e que, logicamente, desqualificam qualquer outro jeito de viver que se distancie dos seus modelos.

---

<sup>75</sup> Aprendizado vivenciado em roda de jongo junto ao Jongo de Piquete no quintal do Mestre Gil em junho de 2013.

Estamos diante de uma disputa epistemológica, onde quem domina a linguagem detém o poder de vida e de morte. A partir desta reflexão, buscamos no jongo o nosso giro epistemológico, nosso fundamento filosófico de vida, para que possamos ter repertório e astúcia para o exercício de uma educação como encanto (SIMAS; RUFINO, 2018).

Se, por um lado, o racismo opera na linguagem, o jongo, por sua vez, nos sopra a vida, nos mostra a palavra que cura e que desafia, palavra certa que joga o verso desafiador. Propomos o desafio, e em diálogo com jongueiros, jongueiras, autores, autoras, crianças e professora colaboradora desta pesquisa vamos trabalhar para desatar o nó, para desamarrar o ponto. Desamarrar o ponto é sabedoria e esperteza, astúcia miúda que vai além do ver e do olhar, é saber fundado em outras perspectivas, nas velas onde acontecem os giros de liberdade.

De dentro da roda, almejamos viver e compartilhar processos educativos fundados em experiências de convívio, de troca, de ensinamentos e de aprendizagens criadas nas danças, nos versos e nas palavras cantadas.

Ao buscarmos compreender e reconhecer os processos educativos decorrentes de Práticas Sociais, como o Jongo, dialogamos com as pessoas que mantêm viva esta prática, neste ato nos humanizamos e nos reconhecemos enquanto sujeitos de transformação. Deste modo, nas intersubjetividades tomamos consciência de nossa existência, e este processo se dá na práxis como produtora do mundo, da vida vivida, compartilhada, dialogada.

Aprender, portanto, não é saber como foi o mundo ou como deverá sê-lo; essencialmente, é esforço por re-inventá-lo numa práxis que assume e supera as condições objetivas da situação histórica em que se vive. Se o aprendizado criador é substituído pelo ensinamento de um saber separado da produção real da existência, então este saber trai sua vocação originária e passa a instrumentalizar as mais terríveis alienações humanas (FIORI, 2014, p.108).

As práticas sociais ensinam para a vida, nelas e com elas nos relacionamos, mantemos ou transformamos modos e jeitos de ser, de viver, de pensar, de agir. A prática docente então, compreendida como uma Prática Social, pode colaborar para sermos mais ou para nos desumanizarmos. O ensino alienante que é descolado da realidade, pode colaborar com a continuidade da opressão e, conseqüentemente, com a manutenção de uma lógica que privilegia um conhecimento em detrimento de outros.

Nesse sentido, podemos dizer que uma prática educativa crítica e progressista, que considera e valoriza os saberes por meio dos diálogos, das lutas, das comunhões entre nós e o mundo, contribui para que desvelemos uma realidade opressora. Portanto, se faz necessário

definirmos nosso projeto, o que queremos e o que buscamos com nossas ações. Para que a escola seja um espaço crítico, democrático, dialógico, político e transformador, precisamos rever nosso projeto de educação.

Os saberes que se sustentam na oralidade, nas ancestralidades, os conhecimentos de camponeses, dos povos de terreiro, das comunidades indígenas, das comunidades quilombolas, nos assentamentos, dentre outros grupos, que são considerados minorias pelos poderes dominantes, eles

[...] desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro ou falso. [...] Do outro lado da linha não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para inquirição científica (SANTOS, 2010, p.34).

Se a escola como é estruturada hoje serve a este projeto colonial, torna-se difícil contar apenas com sua ação para enraizar pedagogias antirracistas que viabilizem o conhecimento e o reconhecimento das culturas negras. Reivindicamos o espaço escolar também como espaço de lutas emancipatórias, buscando propor a interação, o diálogo entre os saberes escolares e os saberes decorrentes de práticas sociais afro-brasileiras como o jongo. Em concordância com Boaventura de Sousa Santos (2010), buscamos caminho para exercitar a Ecologia de Saberes, segundo o autor, a Ecologia de Saberes é uma “contra-epistemologia”. De acordo com Santos, não se trata de uma tarefa simples e fácil a construção epistemológica de uma Ecologia de Saberes,

A vigilância epistemológica requerida, pela ecologia de saberes transforma o pensamento pós abissal num profundo exercício de autorreflexividade. Requer que os pensadores e atores pós abissais se vejam num contexto semelhante àquele em que Santo Agostinho se encontrava ao escrever as suas confissões e que expressou eloquentemente desta forma: *quaestio mihi factus sum, converti-me numa questão para mim*. A diferença é que o tópico deixou de ser a confissão dos erros passados, para ser a participação solidária na construção de um futuro pessoal e coletivo, sem nunca se ter a certeza de não repetir os erros cometidos no passado (SANTOS, 2010, p.66).

A construção de uma epistemologia para práxis de uma ecologia de saberes requer a solidariedade em reconhecer os erros e nos colocarmos como parte deles, mirando o horizonte da humanização para a transformação. Se, historicamente, as culturas do outro lado da linha são assimiladas e desqualificadas pelo projeto do norte global, nos cabe, a partir de nossas pesquisas junto a grupos e comunidades, nos esforçarmos para a reinvenção de nossa prática

educativa. E, para isso, não precisamos negar o conhecimento europeu, mas buscarmos os conhecimentos do Sul para o foco de reconhecimento. Nossas pesquisas devem assumir o lugar de luta para uma reinvenção das maneiras e caminhos de construir conhecimentos a partir de nossas existências, com aprendizados ancorados nas nossas realidades.

Caminharemos então, de braços dados com os mestres e mestras, com as experiências enraizadas em saberes ancestrais, com a escola, com a professora e com as crianças para que, juntas, possamos ampliar nossas estradas em busca de outras epistemologias. Nossa caminhada para esta tarefa terá como foco o jongo e as vivências realizadas na escola junto com as crianças e com a professora. Instigadas a compreender os processos educativos decorrentes desta experiência, buscaremos também ser ponte para que as crianças e a comunidade escolar conheçam e se aproxime da prática do Jongo, e, conseqüentemente, conheçam os saberes que o sustentam.

Reconheço que existem múltiplas possibilidades de falarmos da prática cultural do jongo, aprendi com os jongueiros, que mesmo o *cumba*<sup>76</sup> mais sábio, não terá aprendido tudo e não saberá tudo sobre o jongo. As dificuldades em contar essas histórias aqui se ampliam quando reconheço e assumo os limites do texto escrito. Considerando que na prática existem conhecimentos, experiências e discursos que são intraduzíveis e imprimem outras textualidades. Dessa forma tudo que aqui é escrito é uma tentativa de alcançar algo que se estabelece e circula a partir de outras lógicas de produção. Talvez, conseguiria explicar melhor determinadas questões aqui mencionadas tocando tambor, improvisando versos e *tabiando*.<sup>77</sup> (RODRIGUES JÚNIOR, 2013, p.16).

Falamos aqui em outras lógicas de elaboração de conhecimentos, de processos intraduzíveis, de modos de ser e estar no mundo, considerando todas as experiências que são significativas para uma pessoa, portanto, que dão significado à existência dela no mundo em relação ao mundo e ao outro. “A visão contemporânea do campo educacional, filosófico e ético nos remete à noção da pessoa – o sujeito – relacionada ao Outro, também como sujeito; ambos, eu e o Outro, como sujeitos e objetivos reciprocamente se constituindo na intersubjetividade” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p.54). A partir da convivência com grupos e comunidades tradicionais, aprendemos a respeitar e a considerar diversas visões de mundo que se alicerçam em modos de ser, de estar de conviver, de aprender e de ensinar que são

---

<sup>76</sup> Expressão utilizada para designar os jongueiros antigos, os mestres. *Cumbas* são os detentores dos conhecimentos que sustentam a prática cultural do jongo. São aqueles que conhecem desde os ritmos até os princípios mágicos que compõe a cultura do jongo, desde rezas, banhos, benzeduras e a improvisação dos pontos (RODRIGUES JÚNIOR, 2013, p. 15).

<sup>77</sup> Movimento corporal desenvolvido pelos praticantes da comunidade da Serrinha e praticado nas rodas de jongo da cidade do Rio de Janeiro (RODRIGUES JÚNIOR, 2013 p. 16).

diferentes daqueles que vivenciamos, sobretudo nos espaços escolarizados. De acordo com Silva em sua pesquisa sobre os Processos Educativos na congada,

Os ensinamentos são transmitidos também por meio da relação entre as pessoas do grupo com seus antepassados, com os ancestrais, com os santos católicos e com as entidades da umbanda. Pedir conselhos aos mais velhos e aos ancestrais sobre o que fazer, sobre a hora certa de ensinar e aprender também faz parte da vida congadeira. Dizer que vão consultar Nossa Senhora do Rosário e São Benedito sobre alguma dúvida ou aprender a música com o preto velho e sonhar com São Benedito e Nossa Senhora do Rosário dando conselhos são saberes que estão presentes na tradição do Marinheiro de São Benedito (SILVA, 2011, p. 129).

As Práticas Sociais, como a Congada, o Jongo, a Capoeira, possuem elementos que colaboram para um projeto de educação antirracista, que valorizam e reconhecem diversas maneiras de aprender e ensinar. Valorizam a roda, os tambores, as histórias de vida, o convívio, a troca de saberes por meio do jogo, do desafio, da palavra, do verso, do jogo de corpo, do toque dos tambores. Na Capoeira Angola, por exemplo, quando as pessoas praticantes aplicam a filosofia da capoeira em suas vidas, aprendem a se comportar na roda e também fora dela, a roda e o jogo propiciam diversos processos educativos que são levados para a vida cotidiana (NOGUEIRA, 2008).

Estes Processos Educativos decorrentes de uma práxis que é o compartilhamento das experiências e da convivência geram conhecimentos que nos formam para a vida. A experiência de cada pessoa é única, e o diálogo, a troca de experiências alicerçam as maneiras de ensinar e aprender dentro de grupos culturais de matrizes africanas.

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA-BONDÍA, 2002, p.27).

Nossa ação junto às crianças e à professora busca que as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras possam ser vivenciadas, conhecidas, re-conhecidas e ocupem o espaço e o planejamento cotidianamente na escola. Não é nosso objetivo priorizar um conhecimento em detrimento do outro, e nem propor a transposição dos saberes enraizados nas culturas afro-brasileiras para dentro do espaço escolar, nosso desejo é o de dialogar com estes saberes, pois

o diálogo já, em si, é prática pedagógica revolucionária dentro de um espaço que se pretende universal.

Buscamos colaborar para projetos de educação que valorizem outras dimensões do conceito de ciência, uma educação multicultural que reconheça e proponha outros princípios éticos e estéticos da construção de conhecimentos. Rodrigues (2011) nos apresenta as dimensões para uma educação multicultural para a diversidade a partir das experiências e obra de Banks (2004), de acordo com o autor devemos observar os seguintes pontos: Integração de conteúdo; Processo de construção de conhecimento; Redução do preconceito; Pedagogia da equidade; Cultura escolar e estrutura social de empoderamento (BARKS, 2004 apud RODRIGUES, 2011). Destacamos o segundo e o quinto itens que colaboram diretamente com a nossa discussão aqui proposta:

Processo de construção de conhecimento: consiste de métodos, atividades e questões que os professores utilizam para ajudar os estudantes a perceber, investigar e determinar como questões culturais implícitas, quadros de referência, perspectivas dentro de uma disciplina influenciam as formas com que o conhecimento é construído. Quando o processo de construção do conhecimento é implementado na classe, os professores ajudam estudantes a compreender como o conhecimento é criado e como é influenciado por posições étnicas, raciais e de classe social de indivíduos e grupos. Os estudantes poderiam analisar como o processo de construção do conhecimento em ciência tem perpetuado o racismo, como, por exemplo, as teorias genéticas e o Darwinismo.

Cultura escolar e estrutura social de empoderamento: esta dimensão da educação multicultural envolve a reestruturação da cultura e organização da escola para que estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos, e de gênero vivenciem a equidade. Esta dimensão deve ser examinada e discutida com todos os profissionais da escola e envolve uma análise da cultura latente e manifesta da instituição que determine em que medida ela favorece ou dificulta a equidade educacional. (BARKS, apud RODRIGUES, 2011, p. 82).

Estas dimensões nos ajudam a compreender o quanto o território escolar é significativo e decisivo na construção e perpetuação de conteúdos e visões distorcidas sobre a supremacia racial. Pensar como o conhecimento é criado a favor de que ou contra quem nos ajuda na busca por uma perspectiva crítica de reestruturação da escola e dos conteúdos que nela são perpetuados. A escola ainda é lugar de perpetuação do racismo uma vez que prima por um sistema monocultural. De acordo com Mello, é possível afirmar ainda que

Do final do século XIX e ao longo das décadas do século XX, de maneira desigual, constituíram-se e entenderam-se os sistemas educacionais estatais pelo mundo, dando à escola feitiço que dela conhecemos até pouco tempo: fonte quase que exclusiva de difusão de conhecimento sistematizado e letrado, tendo na professora e no professor seus transmissores. A escola foi responsável pela formação dos

indivíduos para se entenderem como membros de uma nação, numa organização institucional hierárquica e monocultural. (MELLO et al, 2012, p.19).

As culturas da diáspora africana, como a capoeira, por exemplo, esporadicamente ganham espaço nas escolas como evento isolado e não como potencial para contribuir com os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, em favor de uma ciência que se afirma universal e que propaga e valoriza apenas o conhecimento sistematizado e letrado.

Seguindo este percurso, povos inteiros, designadamente da África negra, correm o risco de se encontrarem massivamente numa verdadeira pré história da razão. Nesse sentido, pertenceriam à era pré-científica da humanidade e, como tal, não é garantido que a ideia de ciência não seja efetivamente abrangida pelo etnocentrismo. Segundo Lévi-Strauss, para esse etnocentrismo, a diversidade das culturas é uma espécie de monstrosidade ou de escândalo (ELA, 2015, p.05).

Nossa educação, alicerçada neste modelo de ciência branco, é racista e excludente, prioriza conhecimentos que não contribuem para o reconhecimento e o fortalecimento de nossas heranças culturais africanas e indígenas. Presenciamos isto em experiências diárias de práticas de racismo e exclusão, bem como é possível perceber que a escola e o projeto de educação vigente, como afirma Dussel (1984), apesar de ser gratuita, é elitista e reproduz o *status quo* de maneira bem articulada.

Os trabalhos de formação no contexto da Lei 10.639/03, que ocorrem com o objetivo de apresentar fundamentos teóricos e práticos para capacitação dos profissionais para atuarem em favor do tema das relações étnico-raciais, são essenciais para que possamos vislumbrar movimentos de transformação dentro das escolas. O racismo arraigado em nossa sociedade é resultado também da falta de conhecimento e de contato com outras culturas como por exemplo as culturas afro-ameríndias e com outras perspectivas históricas de construção de conhecimento.

Apesar de termos conseguidos muitos tantos avanços no que diz respeito ao reconhecimento das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas Estamos vivendo um desmanche de políticas públicas, isso se configura como um crime contra as populações tradicionais e também contra o nosso sistema de educação, o novo modelo anunciado, perigosamente se aproxima de visões de mundo que se distanciam dos pilares de uma educação crítica e libertadora.

O desconhecimento ou as distorções de nossas histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas, se dão, novamente, pelo modelo de dominação imposto. Não é possível valorizar o que não conhecemos, “o primeiro e principal obstáculo ao avanço na implementação dessa

política pública é o desconhecimento de professores e gestores acerca do conteúdo da lei e das diretrizes curriculares sobre a temática, o que dificulta sua incorporação ao planejamento pedagógico” (RODRIGUES et al, 2016, p. 288).

Apesar de o cenário de implementação efetiva da Lei 10.639/03 caminhar a passos lentos, acreditamos na potência formativa e transformativa de Práticas Sociais da diáspora africana para esta luta. Os cursos de formação, as ações de professores e professoras, que motivadas e comprometidas com a temática “correm por fora” para buscar formação e conhecimentos, as organizações da sociedade civil, as comunidades jongueiras, quilombolas, de terreiro, congadeiras, os trabalhos de grupos de estudos como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS) e tantos outros que dentro e fora das universidades encampam esta luta para legitimar práticas pedagógicas antirracistas, todo este povo está caminhando e construindo caminhos para uma educação libertadora. Gomes e Jesus (2013, p.32) afirmam que:

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.

Deste modo, comprometidas com a busca por outras epistemologias que nos ajudem no combate ao racismo e no reconhecimento e valorização dos saberes jongueiros, nesta trajetória fizemos escolhas por caminhos e movimentos que nos possibilitassem viver outras filosofias, cosmosensações, poéticas e encantamentos. Nos lançamos, então, em outras perspectivas históricas de construção e compartilhamento de conhecimentos, seguimos inspiradas nas experiências de homens e mulheres que vivem e reinventam o jongo. Apresentaremos agora a metodologia que escolhemos para construir esta pesquisa.

### Capítulo 3 – Metodologia a Recuperação do processo vivido

*Cheguei cheguei meu povo! Eu vou chegar, vamos abrir a roda pra começar a brincar!*<sup>78</sup>

**Figura 1 - Roda de jongo desenho de Mutum**



**Fonte: Diário de Campo**

Daremos as pistas e os sinais das trilhas, percursos, desenhos e rascunhos que se apresentaram em nossa caminhada. Buscamos entrelaçar teorias e práticas para que este texto escrito e desenhado a tantas mãos, possa se apresentar trazendo as nuances de quem colaborou para sua existência.

---

<sup>78</sup> Trecho de ponto de Jongo criado junto com as crianças na escola.

Aprendi com as crianças e com a professora que não há muito jeito de separar as coisas, tudo acontece junto, a todo tempo, em um construir e desconstruir constante e dinâmico, um devir composto de vidas, experiências, dúvidas e certezas, caminhos que se apresentam e que se modificam no caminhar. Para tecer as escritas que compõem esta pesquisa, decorrente da experiência de intervenção realizada na escola, aprendemos e nos inspiramos em muitos e muitas que nos precederam e que araram terra para os estudos em educação das relações étnico-raciais.

Neste convívio, pude aprender que é importante nos entregarmos aos caminhos e às questões que estes nos apresentam, dúvidas geram perguntas que abrem portas, já as certezas encerram possibilidades. Trilhar estradas, espaços feitos e acabados, criados para nos levar de um lugar ao outro, pode se configurar como escolha equivocada quando nos propomos a praticar uma educação enraizada nas subjetividades e intersubjetividades. Acreditamos que uma educação dialógica e diversa se funda em caminhos dinâmicos, construídos cotidianamente, e estes caminhos nos permitem muitas vezes rever as nossas noções de humanidade.

Os trabalhos de combate ao racismo dentro da escola são feitos entre paredes, muros e corpos que os cercam e os naturalizam todos os dias. É, ao mesmo tempo, o discurso e a ação, o ditado: “trocar o pneu com o carro andando” nunca fez tanto sentido nos momentos de convívio na escola.

Não parece viável nem possível aguardar o momento em que todas as pessoas da comunidade escolar reconheçam a existência do racismo e sua gravidade para que a prática de uma pedagogia antirracista prevaleça. Deste modo, a pauta étnico-racial dentro da escola se configura também como campo de disputa de poderes e de convencimentos, ainda não nos reconhecemos como fruto de um projeto de educação racista. Sabemos da urgência de ações pedagógicas de combate ao racismo e que positivem o pertencimento étnico-racial das crianças dentro das escolas. A discriminação e o preconceito podem distorcer conteúdos, privilegiar culturas em detrimento de outras, reforçar estereótipos, tudo legitimado inclusive por materiais didáticos e práticas docentes fundadas no colonialismo (CAVALLEIRO, 2000).

Mas, apesar de sabermos que a escola ainda é território hostil às culturas negras e que, historicamente, é submetida a ações e visões de mundo fundadas no racismo, buscamos tomar um caminho de parceria com a escola, pois para poder fazer a denúncia e a crítica é preciso também que façamos esforços para anunciar viabilidades e possibilidades de transformação ao

que criticamos. Pensamos que para falar *sobre* a escola é preciso estar *na* e *com* a escola, por isso a escolhemos como campo e parceira de possibilidades.

### *Os caminhos...*

Para a realização desta pesquisa nos baseamos nos pressupostos metodológicos do diálogo, do compartilhamento de experiências, da convivência, da construção coletiva, reconhecendo os limites e buscando avançar nas discussões metodológicas para a construção e desconstrução de conhecimentos. Quando nos propusemos a realizar uma pesquisa *com* pessoas, encaramos o desafio de dialogar experiências. Todas as pessoas possuem conhecimentos a partir de suas experiências de vida. Sendo assim, a construção de conhecimento depende também das desconstruções de certezas pré estabelecidas e de visões de mundo estereotipadas, para isso a troca de experiências viabiliza que estas transformações ocorram ao longo da caminhada juntamente com as colaboradoras e colaboradores.

Entrelaçando as subjetividades por meio do diálogo e da convivência, podemos construir os vínculos, as parcerias, as alteridades e as cumplicidades nos reconhecendo mutuamente enquanto sujeitos históricos. É dialogando vidas e mundos que conseguimos na pesquisa em educação nos relacionar, relacionar experiências e construir conhecimentos em intersubjetividade.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historização (FREIRE, 1996, p.16).

O diálogo é a condição máxima para que haja a interação, o aprender e o ensinar. Este diálogo que falamos não pode acontecer com apenas uma pessoa que fala e outras que ouvem, tampouco se reduz somente às palavras faladas, o diálogo, como apresenta Freire (1987), se coloca na vida de muitos jeitos. O diálogo acontece na roda, no desafio, na dança, no jogo, na brincadeira, precisamos estar dispostas a ele. “Essa vivência, no sentido de existência, são as experiências constitutivas do sujeito na intersubjetividade. Cada vivência é uma experiência de vida, na tensão com as demais, sejam as próprias vivências anteriores, sejam as vivências anteriores naquele grupo” (OLIVEIRA et al, 2014, p.132). Pesquisar, portanto, é estar em convívio, as relações construídas são o que permitirão ou não a realização do estudo proposto,

deste modo, a afetividade, a simpatia, a solidariedade, sensibilidade, a convivência respeitosa, e o posicionamento no campo de pesquisa são indispensáveis, pois são próprias de pesquisa. Para conviver, é preciso que façamos “um mergulho no sensível, ou seja, lançar mão da intuição, da sensibilidade, e não apenas da cognição” (OLIVEIRA et al, 2014, p.135).

Os conhecimentos, as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras se ancoram em experiências de vidas, em que afetos e saberes concretos, visíveis e invisíveis, estruturam vidas de povos e comunidades. Nosso papel passa por realizar ações pedagógicas baseadas nas sensibilidades, nos valores e pressupostos destes vastos conhecimentos que, construídos historicamente com as lutas dos povos negros fora dos espaços escolares, ganham espaço e visibilidade também dentro das escolas.

Esses saberes construídos fora da escola não podem e não devem permanecer fora dela. Precisamos conhecer esses saberes e aprender a relacioná-los aos saberes escolares de forma que o que é aprendido fora da escola possa colaborar com o que é aprendido dentro e vice-versa. Colaboração que procura construir uma prática educativa escolar dialógica, capaz de gerar um processo de trabalho em comunhão que fortaleça os seres humanos em sua busca por ser mais (OLIVEIRA et al, 2014, p.137).

Nosso posicionamento é também de experimentar e apresentar perspectivas de construções metodológicas e de conhecimentos que dialoguem com o estudo proposto, ou seja, conhecimentos construídos na perspectiva das africanidades. Quando falamos em africanidades, nos referimos a elas como sendo os conhecimentos de mulheres e homens que escravizados, impedidos de serem, se reinventaram na diáspora, criando “um jeito de ser africano no Brasil, em meio à opressão e ao desprezo pelo que tinham de mais genuíno, a cor de sua pele e sua cultura” (SILVA, 1995, p.3). Assim, as africanidades,

Contêm conhecimentos, significações que começaram a ser elaboradas no continente antes da chegada dos colonizadores. Foram dolorosamente acrescidas durante a travessia do Atlântico forçada aos escravizados, bem como no constrangimento desses seres humanos, reduzidos à condição de objetos, de semoventes. Foram e têm sido relidas na transferência de pensamentos e tecnologias africanas para territórios não africanos, refeitas nas lutas por reconhecimento e reparações, no combate ao racismo, na resistência contra o embranquecimento de mentes e corpos negros (SILVA, 2009, p.43).

Pesquisar com fundamentos alicerçados nas africanidades requer considerar as diversas visões de mundo e maneiras de elaborar, compreender, manter e trocar conhecimentos elaborados a partir das experiências da escravização e da colonização. Estas pesquisas devem se basear na solidariedade, devem reconhecer e olhar para a história de

desumanização a qual o povo africano escravizado foi submetido e ressignificá-la, deslocando os eixos e as epistemologias, combatendo as práticas, os discursos e teorias que apregoam apenas um saber, um conhecimento que se reivindica universal (SILVA, 2009).

A história do povo negro não se resume apenas à escravidão, carrega mundos de possibilidades e jeitos de ser. Simas e Rufino (2018) nos apresentam o *cruzo*, como a impossibilidade de conhecermos e pensarmos as produções de saberes de práticas culturais sem nos afetarmos ou sem sermos transformadas por elas. O *cruzo* nos mostra que somos seres inacabados em constante formação e transformação, em permanente relação com os outros. “O *cruzo* como uma prática que visa produzir encantamento contribui para relações ecológicas/encruzadas entre as múltiplas práticas de saber socialmente produzidas e circuladas” (SIMAS; RUFINO, 2018, p.34). Os autores ainda nos apresentam perspectivas e conceitos caros a esta pesquisa, como o *rodopio* e a *epistemologia das macumbas* como sendo processos inerentes ao *pesquisador cambono*.<sup>79</sup>

De acordo com os autores Simas e Rufino, o pesquisador *cambono* é cruzado, afetado, transformado durante os caminhos e diálogos das pesquisas, e o caminho é possibilidade contínua de diálogos e cruzos de saberes, experiências, visões de mundo e encantarias. As possibilidades de *cruzo* dependem da atitude do pesquisador em estar aberto e disposto. É possível dizer que estas ideias dialogam diretamente com os pensamentos de Freire (1987), Silva (2009), Oliveira et al (2014) na medida em que propõe a abertura ao diálogo e à convivência baseados na alteridade, em ver e se colocar nos lugares dos outros, o Outro é lugar, espaço, condição para que eu me reconheça também enquanto sujeito.

Ao orientarmos nossas reflexões a partir de um referencial epistêmico que se assenta nas macumbas, indicamos também as orientações metodológicas que são bases para a feitura de nossas pesquisas. Assim, não há a separação dos caracteres políticos, epistemológicos e metodológicos. A lógica que versa a produção de conhecimento nas pesquisas que se orientam sob a epistemologia das macumbas é a das encruzilhadas, ou seja, a dos caminhos enquanto possibilidades. A gira se firma a partir de muitas lógicas e o pesquisador *cambono* deve estar de corpo aberto para afetar-se por algumas que lhe cruzarão. Existe uma máxima entoada nos terreiros versada na seguinte sentença: o *cambono* é quem mais aprende! Essa expressão pode variar de lugar para lugar, porém mantém conservado o mote de que os aprendizados, as tessituras de saberes se dão em meio às circulações de experiências cotidianas. Em outras palavras, resguarda a noção de que os conhecimentos presentes nestas práticas

---

<sup>79</sup> Auxiliar do pai ou mãe de santo e das próprias entidades incorporadas nos médiuns do terreiro. É um faz tudo na casa. Sua função engloba uma série de atividades para além do auxílio direto com as entidades como: limpar o terreiro, acender o cachimbo da vovó, auxilia os consulentes, organizar a assistência, registrar o receituário, despachar a entrada, operar como tradutor nas consultas, tomar bronca e é orientado (SIMAS; RUFINO, 2018, p.37).

são codificadas nos chãos e axés dos terreiros. Ao ressaltar a potencialidade circundante aos processos educativos na figura do cambono, a expressão nos desafia e chama atenção para as práticas que envolvem o ser/estar/praticar a arte de cambonar (SIMAS; RUFINO, 2018, p.36).

Em diálogo com os autores acima citados, concordamos que o ato de pesquisar não se separa da vida, pois é processo que a constitui e vice versa. Os caminhos se fundam como possibilidades de trocas entre diversas experiências e visões de mundo de homens, mulheres e crianças que se colocam de diversas maneiras em diálogo com o mundo. A pesquisa em educação, pautada em conhecimentos e saberes de matrizes africanas, deve se constituir como prática ética e coerente entre o que se escreve, o que se fala e o que se faz.

Trabalhar em propostas educativas de interesse dos afro-brasileiros implica combater os próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros, desejo sincero de superar sua ignorância relativamente à história e à cultura deste povo (SILVA, 1995, p.5).

Não é aceitável que tenhamos um discurso democrático, antirracista, antidiscriminatório e uma prática baseada na colonialidade (FREIRE, 2011). Sabemos que a colonização é um projeto e um processo que ainda vigora por diversos meios, e segue alicerçada em uma ideologia racista e machista, portanto, nossas pesquisas são meios para a transformação, tendo como premissa a humanização.

Sendo a colonialidade, então uma ideologia que condiciona as diferentes dimensões da vida humana (poder, saber, corporalidade, relações intersubjetivas, entre outras) neste continente, tem-se a invasão cultural como ponto de partida e a humanização como ponto de chegada, como horizonte ou sonho em que se articulam posturas éticas, críticas, rigor acadêmico, compromisso social (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 94).

Com o horizonte na humanização, em diálogo com as crianças, com a professora, com teorias, e com mestres e mestras dos saberes ancestrais, mergulhamos nesta pesquisa. Este fazer pedagógico busca compreender como os processos educativos decorrentes de uma intervenção de jongo realizada junto a turma do segundo ano A da Escola Estadual Péricles Soares contribuem para a educação das relações étnico-raciais, tendo como fundamento uma prática educativa antirracista que reconheça e valorize os ensinamentos das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

Para o desenvolvimento desta pesquisa nos valem de uma metodologia qualitativa, cuja abordagem valoriza as visões de mundo e as formas como colaboradoras (es) dão sentido às suas vidas no contexto do estudo proposto. Outra característica desta pesquisa é o

posicionamento das pesquisadoras em se preocupar em apreender e perceber o modo como as colaboradoras e colaboradores interpretam suas experiências e como elas (es) próprias(os) estruturam o mundo em que vivem. Ao nos propormos a uma investigação qualitativa, é imprescindível conhecermos as experiências do ponto de vista das(os) participantes da pesquisa.

Esta pesquisa foi realizada a partir das experiências vivenciadas na intervenção de jongo junto com às crianças e a professora no espaço da escola, deste modo, como caminho metodológico escolhemos a sistematização de experiências apresentada por Jara-Holliday (2006). Na vida, experimentamos diferentes maneiras de aprender e ensinar, os saberes e conhecimentos decorrentes destas vivências nos possibilitam a apropriação e o reconhecimento de nossa própria existência.

Os saberes construídos nas vida, a partir das experiências, são únicos e não se separam de quem os vivenciou, o acontecimento pode ser comum mas a vivência experimentada por cada pessoa é única e intransferível (LARROSA-BONDÍA, 2000). A sistematização de experiências como recurso metodológico permite a troca e o compartilhamento de conhecimentos a partir da interpretação crítica da intervenção ou da prática educativa.

Parece que o mais característico e próprio da reflexão sistematizadora é que ela busca penetrar no interior da dinâmica das experiências. Algo assim como entranhar-se nesses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim a entender estes processos a partir de sua própria lógica, extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria (JARA-HOLLIDAY, 2006, p.24).

Este caminho metodológico para a pesquisa em educação colabora para que aprendamos com a nossa prática. A partir do compartilhamento dos conhecimentos elaborados nas experiências sistematizadas, colaboramos também com o campo teórico na medida em que socializamos um conhecimento construído a partir da nossa vivência. A sistematização neste caso vai além de organizar ou ordenar os fatos, ela consiste também na interpretação crítica do que foi vivenciado para que assim seja possível observarmos todo o processo, o caminho, as escolhas, as modificações que por ventura possam ocorrer e o porquê delas. Apenas quem vivencia a experiência é capaz de sistematizá-la (JARA-HOLLIDAY, 2006).

Não se trata de um método hermético, pelo contrário nos desafia a dialogar sistematicamente com nossa intervenção, com nossa ação junto com as colaboradoras e

colaboradores da pesquisa. A dialética como caminho da construção do processo de pesquisar faz com que a todo momento possamos nos rever, reavaliar, sistematizar, interpretar, organizar, e, assim, conseguimos elaborar conhecimento que poderá ser compartilhado, estendido para além do grupo, da comunidade e do local de nossa ação.

A sistematização de uma experiência produz um novo conhecimento um primeiro nível de conceitualização a partir da prática concreta que, uma vez que possibilita sua compreensão, leva a transcendê-la, a ir mais além dela mesma. Nesse sentido, permite-nos abstrair o que estamos fazendo em cada caso particular e encontrar um terreno fértil onde a generalização é possível (JARA-HOLLIDAY, 2006, p.26).

Neste sentido, podemos nos ancorar também em Freire (2008) e dialogar com o conceito do saber de experiência feito. O saber de experiência feito é aquele que adquirimos por meio de nossa vivência e experiência, é também um ponto fundamental para a construção de conhecimento para um projeto de educação dialógico e transformador. No contexto desta pesquisa, a perspectiva freireana de valorizar e reconhecer o saber de experiência feito se coloca como condição epistemológica inicial, pois compreendemos a relevância do conhecimento motivado pela e na experiência vivida.

Deste modo, sistematizar nossas experiências é um caminho para praticarmos uma educação antirracista que busca diálogo e valorização de saberes alicerçados em diferentes visões de mundo, buscando a pluralidade, o diálogo de experiências e novas epistemologias. O processo de sistematização, apresentado por Jara-Holliday (2006, p.72), engloba “cinco tempos”, são estes: “A) O ponto de partida; B) As perguntas iniciais; C) Recuperação do processo vivido; D) A reflexão de fundo; E) Os pontos de chegada.”

Cada passo é constituído por elementos que nos ajudam a conduzir o processo de sistematização. O primeiro tempo, o ponto de partida para a realização da sistematização, sugere que tenhamos participado da experiência e que tenhamos os registros dela. O segundo tempo, nos chama a focar e definir nosso objetivo, qual ou quais experiências desejamos sistematizar, a delimitação da experiência que será sistematizada, os aspectos centrais da experiência, qual será o foco/eixo da sistematização; o terceiro tempo se configura na reconstrução da história, ordenamento e classificação das informações; o quarto tempo se trata da análise, síntese e interpretação crítica do processo; e o quinto e último tempo, comunicar a experiência, mostrar, compartilhar os resultados, encaminhar conclusões (JARA-HOLLIDAY, 2006).

Inspiradas em Belmonte (2019), apresentaremos um quadro que demonstra os passos da Sistematização da Experiências da intervenção de jongo na escola.

**Quadro 2: Caminhos para a Sistematização da Experiências da intervenção de jongo na escola.**

Tempos	Elementos constitutivos	Necessidades da Investigação
A- O ponto de partida	A1 ter participado da experiência; A2 ter o registro da experiência.	A1 Inserção em campo; A2 Realização de registros em áudio e vídeo;
B- As perguntas iniciais	B1 quais experiência(s) queremos sistematizar? (Delimitar o objeto a ser sistematizado). B2 Para que queremos? (objetivo); B3 Quais fontes de informações temos ou necessitamos? B4 Que procedimentos vamos seguir?	B1 intervenção de jongo na escola;  B2 Identificar e compreender os processos educativos decorrentes da intervenção; B3 Nossa própria experiência registrada em vídeos e áudios; B4. Inserção em campo cuidadosa para o desenvolvimento da intervenção de jongo junto com as crianças e com a professora.
C- Recuperação do processo vivido	C1 Reconstruir a história;	C1 Confeção de diários de campo juntamente com transcrição dos áudios e vídeos
D- Reflexão de fundo.	D1 Analisar e interpretar criticamente o processo.	D1 exploração do material, de acordo com os passos apresentados por Minayo (2004). análise em diálogo com a literatura que orienta nossa tese.

E- Os pontos de chegada	E1 Formular conclusões; E2 Comunicar a experiência	E1 Apresentação das considerações que fundamentam nossa tese. E2 Elaboração, entrega e defesa da Tese.
-------------------------	---	---

**Fonte: Elaboração própria – 2019**

Este caminho metodológico contribuiu e dialogou com nossos pressupostos para uma pesquisa que busca alternativas metodológicas para a implementação da Lei 10.639/03. Neste estudo, primamos pelo diálogo com as crianças e com a professora, o reconhecimento e a valorização de práticas sociais de matrizes africanas como bases para a construção de uma contra-epistemologia (SANTOS, 2010). Deste modo, escolher esta metodologia de pesquisa demonstra também nossa busca pela construção de conhecimento alicerçada em práticas dialógicas e humanizadoras.

Ali encontra-se a raiz de uma teoria do conhecimento, de uma epistemologia fundada na práxis humana, histórica e dinâmica. Ali encontra-se a razão de ser da convicção de que é possível contribuir para a construção de teoria a partir de nossas práticas particulares nos processos sociais de educação, animação e organização popular; e de que é possível contribuir com essa teoria para a transformação da história (JARA-HOLLIDAY, 2006, p. 58).

Em diálogo com a sistematização de experiências, consideramos a pesquisa participante como aliada na estratégia de investigação. A pesquisa participante viabiliza a interação entre colaboradores (as) e pesquisadoras (es) por meio da análise conjunta da realidade na qual o grupo de colaboradores (as) está inserido. Portanto, é uma atividade de pesquisa educativa voltada para a ação, na qual todas as pessoas envolvidas trabalham, aprendem e ensinam com base nas trocas que acontecem durante o processo de pesquisa. Por isso “nossa finalidade imediata é examinar este processo de produção do conhecimento científico em vez do próprio produto final representado por objetos, artefatos, leis, princípios, fórmulas, teses, paradigmas ou demonstrações” (BRANDÃO, 1985, p.44).

A intervenção se configurou como conjunto de atividades que foram realizadas por mim semanalmente na escola durante cinco meses, totalizando vinte e quatro encontros. Optamos também pela intervenção, pois, por meio dela, foi possível estar com as crianças e com a professora nos momentos de atividades escolares, atuando dentro da rotina e dinâmica da sala, já que compreendemos intervenção como “ações deliberadas no sentido de ou criar

novas ou conformar, ou acomodar relações entre grupos sociais, culturais entre as pessoas e o ambiente em que vivem” (SILVA; OLIVEIRA, 2000, p.2).

Estar em contato com as crianças semanalmente nos possibilitou criar vínculo e ir aos poucos compreendendo a rotina da turma para que devagar eu me encontrasse ali junto delas naquele espaço. Realizar uma intervenção de Jongo na escola é também um posicionamento político de enfrentamento direto ao racismo e aos preconceitos herdados do processo colonial, sobretudo àqueles preconceitos erguidos na desqualificação e menosprezo pelas práticas culturais africanas e afro-brasileiras. Por isso,

[...] foi nesse sentido que se deu a realização de uma intervenção com Africanidades, pois significou ao mesmo tempo fortalecer nosso posicionamento comprometido com o combate ao racismo, ao preconceito e às discriminações; como também significou assumir-se como parte de uma sociedade racista e que por muito tempo nos tem negado conhecer a história e cultura afro-brasileira e africana. Reconhecendo nossas fragilidades, consideramos que estamos assumindo com humildade nossa ignorância, o que não nos coloca numa posição de imobilismo, mas sim nos move na busca por aquilo que até então nos foi negado (DENZIN, 2018, p.106).

Por meio das intervenções na escola aprendemos e ensinamos reconhecendo nossos limites e valorizando nossas potencialidades. Para realização da sistematização da experiência, todos os registros foram feitos por meio da confecção de diários de campo e gravações em áudio e vídeo das atividades. Cabe ressaltar que a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) no dia 03 de julho de 2018, com o parecer número 2.752.225 (Apêndice I), juntamente com o termo de consentimento livre esclarecido da professora (Apêndice I), dos responsáveis pelas crianças (Apêndice II), a autorização de pesquisa da escola (Apêndice III) e o termo de assentimento das crianças (Apêndice IV).

Como procedimento de coleta dos dados, foram realizadas oito rodas de conversa com as crianças e com a professora. Realizamos ainda quatro conversas apenas com a professora responsável pela turma a fim de compreender algumas questões ligadas ao tema e ao cotidiano escolar. As rodas de conversa nos permitiram dialogar com as colaboradoras e colaboradores da pesquisa de modo que, a partir do compartilhamento das experiências, conhecemos um pouco sobre a vida destas pessoas e podemos exercitar o diálogo como caminho de construção de conhecimento. Para que haja diálogo, é imprescindível que exista humildade, amor, respeito e confiança. O diálogo a todo momento se constituiu como

elemento central desta pesquisa, a troca, construção de relações de afeto com as crianças e com a professora foi o chão que sustentou e enraizou nossa prática na escola.

A Roda de Conversa é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações (SILVA; BERNADES, 2007, p.54).

Reivindicamos construção, o diálogo, o exercício de partilhar saberes nas rodas e com as rodas. As rodas de conversa, por não serem metodologias que exigem elaborações conclusivas e imediatas, nos permitiram respeitar os tempos, os silêncios e as partilhas de saberes por diferentes jeitos como os olhares, as perguntas, as respostas, as cantorias e tudo o que vivenciávamos juntos nestes dias de encontro.

Nas intervenções e nas conversas com a professora foram feitas notas de campo, “este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.150).

Durante o processo de pesquisa, foi preciso recorrer a outros instrumentos metodológicos, pois, nas primeiras rodas de conversa, as crianças diziam o que presumiam que eu queria ouvir com relação às perguntas feitas, por exemplo, sobre a escola e sobre o espaço. Então, em conversa com a professora da turma, o que aconteceu muitas vezes durante os encontros e em momentos reservados para isso, pensamos em criar uma “caixinha de perguntas”, a caixinha de perguntas se mostrou como uma potente alternativa para os nossos diálogos, já que as crianças faziam as perguntas durante os dias em que eu não estava na escola e eu respondia quando ia para a atividade. Eu colocava na caixinha as minhas perguntas e elas, juntamente com a professora, as respondiam durante os dias que eu não estava.

Apesar da existência da caixinha de perguntas, as conversas eram livres e aconteciam a todo momento, a caixinha colaborou para que houvesse a continuidade dos diálogos na sala de aula quando eu não estivesse, e ainda para que as crianças pudessem responder e perguntar respeitando os tempos delas junto à professora.

É importante dizer o quanto, o que nos diários chamei de, as “dicas da Van” puderam ajudar na pesquisa, no decorrer dos dias, nas aproximações com as crianças, nos planejamentos de atividades para a intervenção, na reelaboração das questões feitas para as

crianças, a todo momento, a interlocução com a professora foi feita, o que permitiu e qualificou a realização das atividades. Professora Vanessa<sup>80</sup> ocupou com solidariedade e comprometimento vários lugares na pesquisa, foi mediadora, tradutora, facilitadora, propositora, e isso proporcionou segurança e confiança na construção dos vínculos entre mim e as crianças e entre elas e eu. Poder contar com esta colaboração e parceria foi fundamental para concretização das atividades em sala de aula e para a escrita deste texto.

A seguir apresentaremos o contexto da pesquisa, o local de realização, a aproximação da professora, das crianças e dos mestres colaboradores, a intervenção e a coleta de dados.

### *Nosso lugar, nossa roda...*

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Péricles Soares que se localiza na Vila Morumbi, bairro periférico da cidade São Carlos. É uma escola de ensino fundamental I, com cerca de quatrocentos e setenta e dois estudantes matriculados segundo censo de 2017. A escola responde à Diretoria de Ensino da cidade de São Carlos, e está inserida no projeto de educação do governo do estado de São Paulo. A escola atende crianças do bairro onde está inserida e também dos bairros como Jardim Gonzaga, Cruzeiro do Sul e da Zona Rural. O prédio conta com quadra coberta, refeitório, laboratório de informática, internet banda larga.

### *Pesquisar com crianças*

*Deixa cantar meu bem te vi deixa cantar meu bem te vi bem te vi canta  
cedinho...a tardizinha quem canta é juriti<sup>81</sup>*

A experiência de pesquisar com crianças é uma ação que nos convida a adentrar e a experimentar modos e mundos desconhecidos dentro de nós mesmas, conviver e pesquisar com crianças nos possibilita rever certezas, experimentar o frio na barriga pelas perguntas feitas diretamente sem rodeios, a angústia e o medo das mudanças durante o caminho, elas nos colocam cara a cara com nossas incompletudes e abismos. Reconhecer as nossas incompletudes, visitá-las e experimentá-las deveria ser uma prática nossa, de pesquisadoras e educadoras que buscamos construir conhecimento por meio da dialogicidade.

---

<sup>80</sup> A professora Vanessa optou por se identificar na pesquisa, consta em anexo Termo de Consentimento Livre Esclarecido assinado comprovando a autorização desta divulgação.

<sup>81</sup> Ponto de jongo da comunidade Jongo de Tamandaré.

Este estudo se configura também como uma experiência de construir e descobrir com as crianças o fazer metodológico a partir do convívio, da troca, do diálogo e das rodas. O fazer com as crianças e com a professora da turma foram delineando e traçando os caminhos da presente pesquisa. De acordo com Abib (2006), em seus estudos sobre a Capoeira Angola e os processos de ensinar e aprender com os mestres, a “oitiva” se configura como um exemplo de como se aprende na roda da capoeira, ou seja, os saberes são trocados, compartilhados, transmitidos por meio da oralidade, da observação, da escuta e da experiência. Deste modo, nesta pesquisa buscamos e nos desafiamos a exercitar a oitiva, a observação, a disponibilidade em reconhecer que os processos e caminhos metodológicos se constroem também no decorrer da caminhada.

As crianças nos trazem questões urgentes que não esperam e não aceitam respostas demoradas, pensadas, elaboradas, até porque as perguntas mudam, as curiosidades são dinâmicas. Então, os passos desta pesquisa ganharam novidades, cores, traços, formas e jeitos dados pelas crianças em diálogo conosco e com a professora responsável pela turma.

Apresentaremos as experiências deste caminho praticado, vivido e compartilhado na escola com as crianças. Nesta escrita, apresentaremos as impressões, aprendizados, inseguranças, desafios que nos possibilitaram uma multiplicidade de olhares. As perguntas e observações das crianças, ao menos nesta experiência de pesquisa com elas, nos trouxeram amplitudes e recortes, nos levaram a uma dialética da miudeza, no sentido de esmiuçar cada conversa e chegar em porquês e caminhos que sozinhas não chegaríamos.

Caputo, em suas pesquisas com crianças de Terreiro, nos apresenta a importância das crianças nestes espaços sagrados. Enquanto algumas teorias e compreensões de mundo inferiorizam e negam as crianças como sujeito de conhecimentos, no Candomblé, as crianças são primordiais, são “fundamentos vitais para compreender a sociedade em que vivemos, bem como desestabilizar suas lógicas coloniais profundas” (CAPUTO, 2018, p.39). Podemos dizer que a lógica adultocêntrica<sup>82</sup>, herdada da colonização, nos inviabiliza de trocar e aprender com as crianças. As nossas posturas e os nossos olhares “acostumados na lógica dominante da

---

<sup>82</sup> Em suas pesquisas com crianças de terreiro, Stella Guedes Caputo (2018), professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e coordenadora do Grupo de Pesquisa Kékeré, desenvolve estudos com foco no candomblé a partir das perspectivas das crianças, tendo como caminho metodológico as fotografias dos espaços e momentos rituais em diferentes terreiros do Rio de Janeiro e do Brasil. Este termo usado pela educadora colabora com nossa pesquisa no sentido de olharmos com criticidade para esta postura adultocêntrica que pauta as pesquisas em educação, sobretudo aquelas que buscam mostrar, enfatizar e valorizar as crianças como protagonistas. Deste modo, este termo nos ajuda a repensar a nossa postura ao propormos pesquisa com e não sobre crianças.

colonialidade: adultocêntrica, racista, branca, cristã” (CAPUTO, 2018, p.56) não reconhecem as crianças como construtoras de conhecimento e protagonistas em suas experiências de vida.

Assim, nesta caminhada com as crianças e com a professora, buscamos priorizar suas falas, os momentos de interação, as conversas, as rodas, as brincadeiras como sendo os próprios caminhos metodológicos que foram sendo construídos ao longo dos dias na escola. Compartilhamos nossos anseios, mesclamos as expectativas com as realidades apresentadas pelas crianças na forma de perguntas às vezes completamente distintas do tema, nas propostas de jogos e brincadeiras diversas, nas observações feitas sobre mim e sobre a pesquisa.

Entrelaçando saberes, apresentamos agora os caminhos deste estudo, perseguindo sempre o objetivo de destacar as falas e posições das crianças na pesquisa. A partir de agora, apresentaremos a professora colaboradora, as crianças colaboradoras, os mestres, os detalhes e caminhos de realização da pesquisa e como o texto se estruturará com base nesta metodologia.

### ***Povaria*<sup>83</sup>: as parceiras e parceiros das brincadeiras, das rodas, tambores das escritas e aprendizados...**

#### *A Professora como parceira: alianças e cumplicidades na luta antirracista*

Para a realização desta pesquisa, uma preocupação sempre se fez presente: priorizar o diálogo com as crianças e ouvi-las, e junto com elas, a partir da realização de intervenções por meio de uma prática cultural de matriz africana, buscar construir e identificar caminhos e potencialidades de fortalecimento para a implementação da Lei 10.639/03.

Apesar de termos mais de quinze anos de existência da Lei, ainda há muito que se fazer para que a temática étnico-racial esteja de fato presente na escola, no Plano Político Pedagógico, nas práticas educativas, no cotidiano de toda a equipe escolar, enfim, que seja verdadeiramente eixo de ação pedagógica e que esteja enraizada no cotidiano escolar. Por isso, para além da política pública é necessário que façamos trabalhos em parceria com educadores e educadoras comprometidos e sensibilizados com a temática.

---

<sup>83</sup> Pessoas que estão nas rodas de jongo, as jongueiras e jongueiros. Em alguns pontos de jongo encontramos a palavra *povaria* se referindo às pessoas que estão na realização das rodas e festas. Em outras práticas culturais como a congada por exemplo também é possível observar esta palavra com o mesmo sentido.

Na época da escrita do projeto para ingresso no programa de doutorado, no final do ano de 2015, contávamos ainda com setores do governo comprometidos com a luta antirracista. Neste momento, ano de 2020, vivemos um período de concretização de uma política neoliberal, alinhada com um projeto de mundo que pratica cotidianamente o sucateamento da educação enquanto política pública, e mais, promove e fortalece sistematicamente a morte no campo físico e simbólico de negros, negras e povos originários.

Quando o projeto de educação vigente serve a uma lógica capitalista e colonizadora, fundada em um modelo que almeja a uniformização, onde são mensurados índices de rendimento, destacando e fortalecendo a competição entre as pessoas, nos enveredamos por um caminho de desumanização. Senghor<sup>84</sup> (1965), em sua caminhada e luta para construir um caminho africano do socialismo, já apontava esta questão da mercantilização da vida como condenação de morte de nossas subjetividades. De acordo com ele,

na sociedade capitalista, as relações mercantis substituem pouco a pouco as relações humanas; a consciência em suas formas de pensamento e sentimento, tende a esvaziar-se interiormente. Suas manifestações – religião, moral, arte e literatura – perdem o caráter das realidades autônomas, pois são invadidas pelas realidades fantasmas da economia. De homo sapiens, o homem transforma-se em Homo-economicus e retorna ao nível animal (SENGHOR, 1965, p.47).

Ao substituir as relações humanas por relações meramente mercantis, consequentemente, substituímos tudo o que somos enquanto pessoas constituídas por diversas experiências, histórias, culturas e cotidianos, por um único modelo baseado em fragmentos de vida. A nossa educação escolar sofre deste mal, a corrida por apresentar bons rendimentos, números que satisfaçam maquiadamente o projeto pensado de forma monocultural.

A extinção de ministérios e secretarias, o sufocamento de políticas públicas para a diversidade se baseia nesta lógica: a morte das subjetividades, o aniquilamento de experiências de vida assentados em outras formas de saberes. Estamos hoje no Brasil, ano de 2020, século XXI, experimentando e amargando uma educação que é “escrava do tacanhismo” (SIMAS; RUFINO, 2019, p.27), na medida em que governamentalmente se apequenam as possibilidades de experimentarmos, conhecermos e reconhecermos diversas maneiras e experiências possíveis de aprender e ensinar.

---

<sup>84</sup> Léopold Sédar Senghor, político, ativista e escritor senegalês, nascido em 1906. Governou o país como presidente de 1960 a 1980. Foi professor de Línguas e Civilizações Africanas na École de France D'outre-mer. Sua trajetória se assemelha as de alguns filósofos da libertação no que se refere à sucessão das temáticas. Faleceu em 2001.

A SECADI juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizaram uma pesquisa em 2012, os dados mostram que

Embora a Lei n.º 10.639/03 já tenha sido sancionada há alguns anos e seja uma alteração da Lei n.º 9394/96 – LDB, o que confirma a sua importância e obrigatoriedade, o contato com as trinta e seis escolas revelou quão complexa e desafiadora é a efetivação da sustentabilidade das práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais nas instituições que atenderam a este preceito legal. Entende-se por sustentabilidade das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 e das suas Diretrizes Curriculares a possibilidade de o trabalho com a educação das relações étnico-raciais desenvolvido na instituição escolar se tornar parte do cotidiano, do currículo e do PPP, independentemente da ação de um(a) professor(a) ou de uma gestão específica (SECADI, 2012, p. 196).

Para garantirmos a sustentabilidade da temática étnico-racial nos currículos e no cotidiano escolar, dependemos de ações que garantam o cumprimento das políticas públicas e do comprometimento de educadores e educadoras sensíveis à temática, e que tragam em suas práticas a valorização e o reconhecimento das culturas afro-brasileiras como centralidade na constituição das histórias e culturas do povo brasileiro.

Esta pauta foi retirada do governo atual, portanto será a luta comprometida de homens e mulheres que historicamente provocam e provocaram as transformações que irão garantir a continuidade do debate étnico-racial no país e a luta de combate ao racismo dentro e fora dos espaços escolares.

A partir das lutas, festas, convivências, compartilhamentos, entendimentos, desentendimentos, fé, conquistas, derrotas, nasceram propostas e políticas públicas que demarcaram positivamente a caminhada, como por exemplo a Lei 10.639/03. Muitas lutas históricas dos Movimentos Negros reivindicaram e pautaram o poder público, em consequência disso tivemos avanços em diversos âmbitos acerca do reconhecimento das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em espaços escolares e não escolares. Mas, a existência da lei citada anteriormente, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Raciais (BRASIL, 2004), por si só não colocam fim aos desmantelos e feridas de séculos de escravidão, tampouco fazem com que o racismo deixe de existir, necessitamos então buscar e nos fortalecer em outras pedagogias e jeitos de ensinar e aprender.

Por isso, as parcerias e alianças para a luta antirracista são imprescindíveis. A luta e a manutenção da vida e das culturas dos povos negros e indígenas só são possíveis na coletividade, na comensalidade, nas rodas, nas comunidades. É uma luta, uma pedagogia, um

modo de ser e estar no mundo que encampa desejos para além dos individuais, são coletivos. Certa vez aprendi uma frase com a Comunidade Jongo Dito Ribeiro<sup>85</sup> que diz: “segura a sua mão na minha para que juntas possamos fazer o que não posso fazer sozinha.” Desde o momento de aprendizado desta frase com Alessandra Ribeiro, em uma roda de jongo, identifico que a luta de reconhecimento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras dentro dos espaços escolares é um trabalho de engajamento, posicionamento e coletividade, é preciso juntarmos as mãos para que o trabalho possa ser feito.

Os critérios para a escolha da professora ou professor colaborador para este estudo, foram: educadores ou educadoras que atuassem na rede pública de ensino de São Carlos, que lecionassem no ensino fundamental, que já realizassem trabalho na temática de educação das relações raciais e que tivessem disponibilidade e interesse em colaborar com o presente estudo.

Para além do grupo de crianças a ser convidado a participar da pesquisa, a escolha da professora ou professor colaborador foi de grande importância, pois a autorização para realização das inserções e atividades em sala de aula dependeria também da pessoa responsável pela turma. Respeitando os critérios apresentados, para a parceira na realização deste trabalho, contamos com a colaboração da Professora Vanessa Mantovani Bedani.

Fiz contato com a professora Vanessa que se colocou à disposição para saber mais detalhes sobre a pesquisa. Marcamos uma conversa para que pudesse apresentar a ela o projeto de estudo. Nesta conversa, também pudemos rever e renovar os laços de um convívio outrora enfraquecido pelo correr e pelas pelejas da vida. Vanessa é professora na rede estadual há doze anos, é mestre em educação com pesquisa relacionada à diversidade étnico-racial e os caminhos para uma pedagogia antirracista. Já teve experiência como professora coordenadora do núcleo pedagógico dos anos iniciais junto a Diretoria de Ensino de São Carlos. Atuou como professora formadora no Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais realizado pelo Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar) sob a coordenação da Professora Tatiane Cosentino Rodrigues. Aborda, cotidianamente, em seus trabalhos com as crianças, a educação das relações raciais.

---

<sup>85</sup> Sob a liderança de Alessandra Ribeiro, neta de Benedito Ribeiro, a Comunidade Jongo Dito Ribeiro é um grupo de pessoas que vivem a cultura do jongo através da memória de Benedito Ribeiro. Nascido no ano de 1905 em Caldas - Minas Gerais, em 1932, foi para a cidade de Campinas/SP, onde manteve a tradição recebida de seus pais, realizando rodas de jongo quando reunia os amigos. Hoje a comunidade jongueira é referência cultural e de resistência na cidade de Campinas e região. Promovem oficinas e cursos com enfoque na cultura negra, sobretudo no Jongo. Tem sua sede na fazenda Roseira, depois de sete anos de luta conseguiram o direito de viverem e propagarem o Jongo naquele território (COMUNIDADE DE JONGO DITO RIBEIRO, 2016?).

Vanessa é uma mulher atuante e militante na temática, busca formações em diferentes pedagogias e em diversas práticas culturais. Em suas atuações ela apresenta suas experiências e os problemas decorrentes do racismo junto à escola pública. Durante o convívio para realização da pesquisa, foi possível perceber, e mesmo confirmar com a própria fala da Vanessa, que ela realiza ações e propõe atividades com a temática das relações étnico-raciais por sua própria conta, ou seja, independente de orientações que partam da escola, ela busca materiais e pensa as aulas considerando o trabalho com as africanidades, demonstrando em sua prática educativa que este tema é tão importante quanto todos os outros conteúdos que precisam ser trabalhados. Para as rodas de leituras, os livros escolhidos versam sobre histórias de grandes líderes como Martín Luther King, Rosa Parks, Mandela, os livros são apresentados e discutidos com as crianças (informação disponível na primeira entrevista realizada com a professora).

Para fazer a apresentação da professora Vanessa, recorri às anotações de campo e perguntei a ela como gostaria de ser apresentada e se gostaria de acrescentar algo para além das formalidades. Vanessa me disse que fizesse a apresentação e enviasse para que ela pudesse ver, e disse que eu poderia acrescentar um poema feito por duas crianças suas, educandas no ano de 2017, segundo elas a professora Vanessa é arco-íris: “professora Vanessa você é colorida, tem cor de flor de céu, cor de amor, de tristeza de uma laranjinha, de amarelo pra virar vaga lume de mar, de vermelho um pouquinho quando você fica brava, você é cor de anel bonito, você é arco íris” (Beija-flor e Sabiá).<sup>86</sup> As crianças descrevem Vanessa com o afeto e a confiança de quem troca aprendizados e experiências cotidianas, só quem conhece muito bem uma pessoa pode dar a ela as cores de um arco-íris e adjetivá-las com tamanha subjetividade.

Alianças e cumplicidades para os trabalhos de educação das relações étnico-raciais se configuram também como resistência e fortalecimento no campo da educação. Dialogar e propor a pesquisa com uma professora que já realiza trabalhos na temática em sala de aula foi fundamental para que, durante a realização dos trabalhos, pudéssemos garantir a cooperação e a experimentação baseadas na confiança dentro de um espaço que, muitas vezes, ainda é racista como é o caso da escola. Este cenário certamente colaborou para esta pesquisa, mas não significa que estudos como este não tenham que ir ao encontro de educadoras e educadores que ainda não estão comprometidos e sensibilizados com esta temática. Pelo

---

<sup>86</sup> Arquivo pessoal da professora Vanessa, cedido para inserir em sua apresentação.

contrário, ao ganharmos força em nossas pesquisas sobre como podemos colaborar para implementação da Lei 10.639/03, certamente poderemos ajudar e atuar em lugares e com pessoas resistentes e fechadas para os trabalhos com questões raciais.

Cabe ressaltar que para a realização desta pesquisa buscamos alguém que já fosse comprometido com a luta antirracista para que pudéssemos realizar a atividade em diálogo com a professora, considerando sua prática com a temática, o vínculo e a experiência que as crianças já possuísem para a busca de caminhos de colaboração para implementação da Lei em questão. Em um artigo que retrata a experiência de formação de docentes na temática étnico-racial, observamos que o discurso da democracia racial está presente nas falas de professores e professoras como justificativa para não abordarem a temática em suas práticas educativas. Segundo ela,

A resistência em não reconhecer a existência do racismo como fenômeno constituinte da nossa sociedade nos fez, no decorrer dos diversos encontros com as(os) docentes, perceber a presença de permanentes conflitos que envolviam a História e Cultura do povo negro. Tal postura está diretamente ligada com os conflitos sociais nas as relações entre negras(os) e não negras(os) o que interferia negativamente no implementar da Lei no 10.639/03. Inicialmente, foi possível percebermos que a grande maioria das(os) docentes, ao longo de suas carreiras e em sua formação inicial, apresentavam saberes pedagógicos marcados pela ausência de reflexões no que se refere à situação vivenciada pelo povo negro, pautados pelas ideias que difundem o mito da democracia racial, evidenciadas em algumas falas como: “Aqui no Brasil somos todos iguais, não acho que os negros são tratados de modo diferente!” (LUIZ, 2016, p.10).

Neste estudo não concordamos que “somos todos iguais” e sabemos que os negros e negras juntamente com suas histórias e culturas são historicamente desumanizados/as. Reconhecemos que somos fruto de uma sociedade racista e por isso acreditamos que políticas públicas que garantam a valorização das histórias e culturas dos povos negros devem existir e ser praticadas. Não enfocaremos os convencimentos relativos a esta pauta, durante as discussões apresentadas, sem dúvidas passaremos por eles, mas aqui nos interessa mais perseguir o caminho de como podemos colaborar com a valorização e reconhecimento dos povos negros, de suas histórias, culturas e memórias a partir dos trabalhos em parceria com as crianças, professora e com a escola

***As crianças “Na miudeza da vida comum os saberes se encantam e são reinventados os sentidos do mundo”<sup>87</sup>***

A turma do segundo ano A, com a qual trabalhamos, é composta por vinte e quatro crianças, sendo onze meninas e treze meninos com idades entre seis e sete anos. A escola lida com muitas vidas, muitos mundos, muitos corpos, muitas gentes. E assim diversa é a turma que carinhosamente acolheu este estudo e a presença da pesquisadora semanalmente durante quatro meses. Devido ao sigilo apontado nos termos de consentimento livre esclarecido, os nomes das crianças serão substituídos por nomes de pássaros. Sobre a mudança dos nomes em pesquisas, o sigilo ou o protagonismo, podemos conhecer alguns debates que se dão em torno desta questão, sobre ser positivo apresentar os colaboradores e colaboradoras com seus nomes reais dando visibilidade as suas falas e observações. Em se tratando de pessoas adultas, em sua pesquisa com a congada, Silva (2011) apresentou as colaboradoras e colaboradores com seus nomes reais pois, para eles, esta ação se tratou também de posicionamento no campo de estudo, a cara, a voz e a vez de quem fala e conta sua história.

Em sua pesquisa na escola Malê Debalê, Nunes (2017) traça uma longa discussão sobre esta angústia, o que significa apresentar ou não os nomes das crianças colaboradoras considerando os caminhos metodológicos e as crianças como protagonistas e participantes da pesquisa. Não apresentar no texto os nomes reais das crianças, não significa retirar delas a potência e o protagonismo na construção dos conhecimentos apresentados na tese, e, por outro lado, colocar os nomes reais delas não garante reconhecimento e respeito incondicional às suas opiniões. A ética na pesquisa com crianças está, também, no campo dos debates históricos sobre pesquisas com seres humanos (NUNES, 2017).

Kramer (2002) problematiza a ética na pesquisa com as crianças, segundo a autora, por um lado, o anonimato das crianças nas pesquisas garante a proteção delas, mas por outro, tira delas a autoria dos estudos realizados. Vivemos então uma questão delicada em relação às pesquisas com crianças, elas como criadoras de mundos e produtoras de conhecimentos nos revelam segredos, contam histórias, problematizam conosco as temáticas, mas, muitas vezes, não são reconhecidas por não poderem ser identificadas como autoras. Em nossa pesquisa vivemos este problema, as crianças participantes tiveram seus nomes substituídos por nomes de pássaros, as instituições que regulam as pesquisas com seres humanos não autorizam a

---

<sup>87</sup> (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 13)

publicação dos nomes verdadeiros nas pesquisas, deste modo, seguimos as orientações para concretizar o presente estudo.

Alguns limites da pesquisa com as crianças já se apresentam na forma de como as dissertações e teses são elaboradas. A relação das crianças com o texto elaborado para a tese é quase inexistente, considerando que, no caso desta pesquisa, elas ainda estão se alfabetizando, então, “usando nomes reais ou não, esse ato não muda o fato de que quem escreve o texto é sempre uma pessoa adulta” (NUNES, 2017, p.148). Portanto, a partir do convívio com elas e com a professora Vanessa, tecemos as teias deste texto, buscando apresentar, junto com as crianças, as experiências vivenciadas na prática social de jongo na escola.

### ***Os mestres como parceiros de luta, inspiração, força e acalento.***

Mestre Lumumba e Mestre Gil são colaboradores desta pesquisa. Irei me ater a eles, pois colaboraram de maneira direta com este estudo. Cabe salientar que, em minha caminhada, sou privilegiada por poder aprender e compartilhar a vida com mestres e mestras que me ajudam a me reconhecer e me fortalecem todos os dias nos mais distintos espaços, práticas e aprendizados. Os detalhes das apresentações feitas a seguir foram dialogadas com eles.

Mestre Lumumba, como é conhecido, é o nome escolhido por Benedito Luis Amauro. Mestre Lumumba, filho do orixá Ogum, poeta, compositor, músico, militante cultural há mais de 40 anos, diretor artístico, *Oni'Ylu* (construtor de tambores) e *Alabe*. Em 1987, junto a *Yalorixá* Nadya Santana, fundaram a Comunidade Cultural Religiosa de Matriz Africana Ilê Asè Omò Ayé, que reúne pessoas de diferentes cidades do estado de São Paulo que compartilham a fé nos orixás, os princípios da vida comunitária e o gosto pela cultura e arte afro-brasileiras. Mestre Lumumba acolhe e ensina. Sua generosidade possibilita aprendizados intraduzíveis que dialogam para além do espaço-tempo, Baba Lumumba me ensina que o Tempo, quando nosso parceiro, dilata e permite que realizemos, de onde estamos, transformações profundas em nossas existências. Ele, junto com *Ya* Nadya e toda a comunidade de axé, me ensinam de vida, de amor, de tambores, de coletividade, de irmandade.

Mestre Gil é liderança jogueira da Comunidade Jongo de Piquete. Educador, músico e atua como professor da rede municipal de educação da cidade de Piquete- SP. Mestre Gil

realiza em sua casa todo o ano, no segundo sábado de junho, o terço em louvor a Santo Antônio, tradição da família liderada por suas tias e avós e por sua mãe, hoje ele garante a continuidade desta tradição. Neste dia, mestre Gil e sua família recebem em seu quintal, pessoas e grupos de muitos lugares do país. Participam da festa outras comunidades jongueiras vizinhas, outras nem tão vizinhas, grupos de Folias de Reis, Moçambiques, Catira, outros grupos culturais, pesquisadores(as), ali se juntam em um fazer coletivo entrelaçado pela fé, pela brincadeira, pelo afeto, pelas trocas de experiências, todo mundo aprende a dança as brincadeiras de todo mundo. A festa segue noite adentro, a comida é farta e é servida gratuitamente para todos os presentes: canjiquinha, feijoada, galinhada, comida que alimenta e fortalece o corpo para as horas de festa. Mestre Gil me ensina de jongo, de afetos, me inspira para a luta cotidiana e me mostra que a tradição é dinâmica.

### ***Os parceiros dos dias de vivências na escola...***

Devemos destacar, ainda, dois parceiros de pesquisa que se juntaram ao caminho no decorrer da caminhada, e que muito colaboraram para continuidade deste estudo. Pedro Zanette, educador, colaborou fazendo os tambores para as crianças. Durante às intervenções, as crianças reivindicaram seus tambores. Em conversa com Pedro, propus a função e ele aceitou, preparou os vinte e quatro tambores que foram entregues para as crianças. Este processo foi importante e colaborou com a pesquisa. Davi Oliveira Gomes dos Santos esteve junto conosco durante alguns meses de intervenção, ele estava cumprindo estágio na sala da professora Vanessa. David é jongueiro componente do Grupo Jongo do Embu, a presença dele possibilitou compartilharmos experiências, pontos de jongo, ajudas e fortalecimento para a continuidade da pesquisa.

### **A Intervenção**

*Vívian você já é adulta, não deveria estar trabalhando ao invés de estar aqui brincando com a gente?*<sup>88</sup>

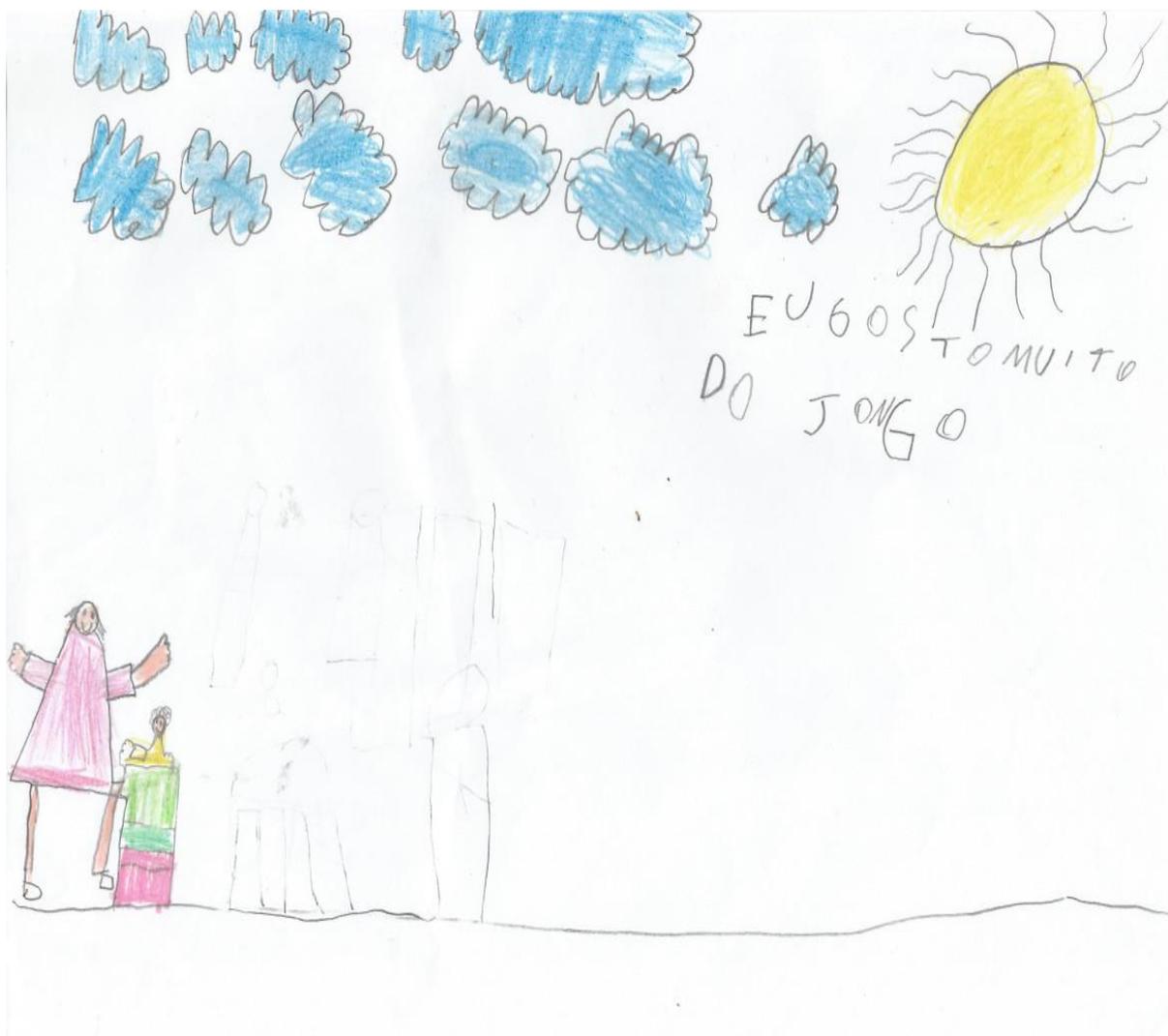
Realizar uma intervenção em sala de aula, implica intervir na dinâmica, no cotidiano e na rotina da professora e das crianças. A intervenção se torna um *continuum*, tudo o que

---

<sup>88</sup>Fala de Tico-tico – notas DC, 21 de ago. 2018.

fazemos nos dias que estamos presentes na sala repercute durante os dias em que não estamos na escola. Mesmo sem estarmos de corpo presente na sala, estamos nas lembranças, nos aprendizados trocados, nas falas e desenhos das crianças. Isto foi relatado diversas vezes pela professora e pelas próprias crianças: “Vívian ontem você não veio, mas nós cantamos a música nova do Jongu que você ensinou...”<sup>89</sup>, “Ontem as crianças fizeram estes desenhos pra você.”<sup>90</sup>

**Figura 2: Desenho nuvens e sol com escrito: eu gosto muito do jongo**



**Fonte: Diário de Campo**

<sup>89</sup> Fala de Beija-Flor –notas DC, 21 de ago. 2018.

<sup>90</sup> Fala da professora Vanessa – notas DC, 21 de ago. 2018.

Nossa pesquisa interfere diretamente no espaço-tempo das crianças e professoras na escola, por isso é importante reforçar nossa responsabilidade enquanto pesquisadoras, além da disposição em conviver, dialogar, estar e aprender com as colaboradoras e colaboradores da pesquisa, a inserção deve ser cuidadosa, buscando a colaboração e o respeito para com a professora e as crianças e a escola.

Em algumas conversas com a professora Vanessa e com outras amigas e amigos professores/as, estas relataram que, muitas vezes, as escolas recebem estagiários/as, pesquisadores/as, professores/as vindos de universidades para realizarem trabalhos e pesquisas e o que acontece é que estas pessoas fazem suas análises a partir de suas observações, sem diálogo, sem propostas de trabalhos conjuntos, às vezes apenas apontam e dizem o que deve e o que não deve ser feito, amparados em críticas e teorias de estudos acadêmicos.

Pensamos que isso não ajuda, pelo contrário desrespeita e desqualifica. Sabemos que, historicamente, no caso do racismo, os programas de educação no Brasil são descomprometidos com a luta antirracista, não por acaso temos ampla dificuldade na implementação da Lei 10.639/03, mas o que queremos destacar é que com apenas o julgamento e apontamento de problemas não conseguiremos avançar para a melhoria deste projeto de educação. Dizer o que precisa ser feito, sem apontar possibilidades, sem propor ajuda e sem construção colaborativa para a mudança é caminho infértil para transformar a educação. Então, encontrar um lugar confortável para a relação, para a interação com respeito, deve ser busca constante neste pesquisar com crianças e professoras.

Quando a pesquisa é um fazer coletivo, a intervenção se cotidianiza, torna-se parte da dinâmica da turma, o que colabora para a valorização do tema proposto na intervenção, pois se faz significativo dentro do espaço e do tempo na sala de aula e, conseqüentemente, na vida de quem participa.

Deste modo, aprendemos nesta caminhada que é importante estarmos dispostas, ouvir, pegar na mão, reconhecer as falhas, pedir ajuda, ouvir, ouvir a professora, as crianças, recuar, reconhecer os equívocos, perguntar e responder muitas vezes, quantas vezes forem necessárias às mesmas perguntas para compreender e para nos fazermos entender. O caminho da pesquisa com crianças nos guia nas beiras dos abismos e inseguranças de nós mesmas.

A intervenção foi realizada durante os meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2018. Nos planejamentos com as crianças e com a professora, conseguimos

nos organizar para que eu pudesse estar na escola junto com a turma às segundas e quartas-feiras, geralmente os encontros duravam duas horas. Foram realizados ao todo vinte e dois encontros, conforme detalhamento do registro da experiência.

**Quadro 3: Registro da Experiência**

<b>DATA</b>	<b>ATIVIDADES REALIZADAS</b>	<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>
13/08/2018	Reunião com Familiares	24
17/08/2018	Primeiro encontro: apresentação da pesquisadora, roda de conversa	21
20/08/2018	Roda de conversa sobre o jongo; cantos de pontos de jongo	22
22/08/2018	Apresentação do Tambor. Primeiramente fizemos os toques de jongo no corpo: pernas: barriga e palmas. Levei tambores de jongo, as crianças puderam tocar, experimentar.	24
29/08/2018	Roda; dança, os passos do jongo	21
31/08/2018	Início roda com dança, depois fizemos um pouco de toque de tambores.	24
05/09/2018	Roda de jongo organizada pelas crianças: canto, toques e dança.	20
10/09/2018	Roda de conversa com a caixinha de perguntas	21
12/09/2018	Continuação da roda de conversa com a caixinha de perguntas	19
17/09/2018	Entrega do tambor da turma e roda de jongo	20
21/09/2018	Roda de jongo organizada pelas crianças: dança, canto, toque, elas organizaram o revezamento para que todas pudessem tocar os 3 tambores.	24
26/09/2018	Roda de conversa/canto e toques de tambor	22
03/10/2018	As crianças iniciaram o planejamento da atividade que poderá ser realizada com o segundo ano B.	18
17/10 /2018	Semana da criança: coordenação pedagógica e direção prepararam atividades para todas as crianças da escola na quadra.	23

22/10/2018	Hoje, roda de jongo no gramado	19
29/10/2018	Conversa sobre as eleições e Criação do ponto de jongo	21
09/11/2018	Mestre Lumumba na escola: roda de conversa com o mestre, apresentação da turma. Seguimos para quadra. Toque de Baldes, tambores, canto. Pedro mostrou como se constrói um tambor. Todas as crianças tocaram com mestre. Finalizamos com roda de jongo: dança, canto, palmas, toque de tambores	22
26/11/2018	Roda de conversa: lembranças da vivência com o mestre.	17
03/12/2018	Roda de jongo	13
05/12/2018	Retomada da preparação da atividade a ser realizada com o segundo ano B.	10
10/12/2018	Primeira parte: ensaio da “aula de jongo” que será realizada junto com o segundo ano B e realização da atividade com o segundo ano B	8
11/12/2018	Entrega dos tambores para as crianças; roda de toques cantos e despedida	12
12/12/2018	Entrega dos tambores para as crianças que faltaram ontem, cantos e despedida.	10

**Fonte: Elaboração própria, 2018.**

A cada ida na escola, conforme as atividades realizadas, era possível rever e modificar os planejamentos e até os dias de atividade, caso necessário. As intervenções se basearam na prática do Jongo, considerando a história, os pontos de jongo, os jeitos de dançar, tocar e cantar. As atividades, apesar de contarem com o tema específico do Jongo, buscaram fortalecer as atividades já realizadas pela professora e pelas crianças com a temática das relações étnico-raciais.

A realização da intervenção no espaço se configura como processo de aprendizagem mútuo. Todos nós aprendemos com as diferentes experiências e conhecimentos compartilhados, deste modo exercitamos a construção de novos saberes acerca das culturas africanas e afro-brasileiras. Cada pessoa envolvida na pesquisa tem experiências distintas, e estas em diálogo podem ganhar amplitudes e possibilitar transformações (DENZIN, 2018).

Em vários momentos da intervenção me coloquei à disposição para ajudar no que precisassem. Algumas ajudas me foram solicitadas, como escrever algumas informações no

quadro, ficar com as crianças enquanto a professora precisou ir até a coordenação pedagógica, conduzir as filas das crianças até a quadra. Com estas e algumas outras experiências, constatei que, apesar de ser licenciada em história, não sabia escrever no quadro com a letra que fosse compreensível para as crianças, e precisei de muita ajuda das crianças para conduzi-las da sala de aula até a quadra. As artimanhas da prática docente com as crianças acontecem na experiência vivida todos os dias, construídas no espaço – tempo da escola e para além dele, onde se constroem a confiança, o vínculo e o afeto.

No decorrer dos dias, fomos nos conhecendo, nos nossos limites, nas nossas potencialidades, e assim construímos nossos laços para o fazer desta pesquisa, que me ensinou para além do que cabe neste texto e nas palavras que o compõem.

A intervenção se baseou em diversos materiais escritos sobre a prática do Jongo como o material Jongo na Escola, desenvolvido pelo Pontão de Jongo Caxambu no ano de 2008, com o objetivo de contribuir com ações educativas no âmbito das Leis 10.639/03 e 11.645/08; livros produzidos pelas comunidades jogueiras como Jongo de Piquete e Quilombo São José, e também nas minhas experiências e convívio com mestres e mestras jogueiras e nas rodas de Jongo que tenho o privilégio de entrar. Traçamos um planejamento para organizar os caminhos, durante o tempo fomos navegando neste fazer, junto com as crianças e com a professora e a partir do que acontecia nos encontros, eu ia revendo, reorganizando e modificando o que havia sido pensado.

Durante as intervenções as crianças fizeram dois vídeos que foram enviados via WhatsApp para o Mestre Gil. As crianças se apresentaram e fizeram perguntas e ele respondeu se apresentando, contando um pouco da vida dele e nos ensinou um ponto de Jongo. Outro momento de encontro foi com Mestre Lumumba<sup>91</sup>, o mestre foi até a escola e junto com Pedro Zanette<sup>92</sup> ensinou às crianças como se constrói um tambor, contou histórias da sua vida, do Jongo e das experiências com os conhecimentos dos tambores, tocou e cantou Jongo com as crianças estes momentos também estão registrados em diário de campo em anexo.

O planejamento geral incluiu três grandes frentes que foram sendo trabalhadas no decorrer dos encontros, buscando sempre dialogar com o que surgia a cada encontro com as

---

<sup>91</sup> Benedito Luiz Amauro, filho de Ogum, conhecido mais tarde como Mestre Lumumba, em homenagem ao libertador do Zaire, Patrício Lumumba, é fazedor de tambores (*Oni-lu*), conhecedor dos mistérios do ofício milenar da percussão, poeta e compositor (Apresentação utilizada pelo mestre em seus trabalhos).

<sup>92</sup> Educador, percussionista, aprendiz de Mestre Lumumba.

crianças: a) História do Jongo: o que é o Jongo, os mestres mestras e comunidades jogueira, quem faz, onde faz e porque faz o Jongo, as diferenças entre as práticas de cada comunidade; b) elementos do jongo: canto, dança, toques, instrumentos, roupas; c) o fazer jogueiro. Esta divisão se deu para organização e planejamentos meus, pois não acreditamos na separação, na segmentação da Prática Social do Jongo para explicá-la e apresentá-la. O Jongo acontece com tudo junto ao mesmo tempo agora: história, canto, roda, dança, palmas, toque dos tambores, louvações, desafios.

O jongo tem uma pedagogia que concentra, que mostra dentro da roda a importância de todo mundo que a compõe. Bell Hooks<sup>93</sup> (2017) em seus escritos sobre as experiências escolares, desde as escolas no apartheid até chegar a ser professora universitária, nos diz que qualquer pedagogia que se objetive ser radical, comprometida com a luta antirracista e contra o sexismo deve reconhecer a presença de todos e todas e não só do professor ou professora. Ela também nos diz sobre o entusiasmo nos seus relatos de experiência, ela afirma que “o entusiasmo no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado” (HOOKS, 2017, p.17). O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo (HOOKS, 2017).

Arriscamos a dizer que a falta de entusiasmo e o não reconhecimento da presença de todas as pessoas dentro dos espaços escolares nos assola mesmo desde a educação infantil. Na escola, o corpo se enquadra dentro de um projeto e de um espaço que não estimula o entusiasmo, a partilha, a generosidade e a roda. A brincadeira entusiasmada pode, dentro desta lógica que vivemos, perturbar e desestabilizar as condições para os aprendizados. Mas vamos contra esta maré. E em alguns momentos na escola foi esta desestabilização que aconteceu.

O jongo acontece em comunidade, com entusiasmo com intenção, com vida que vive, gera, mantém e recria o jongo. O canto é alto, a roda exige espaço, as palmas trazem ritmo, os tambores trazem a tecnologia ancestral de louvar quem já foi mestre e quem ainda o será. “saravá jogueiro velho que veio pra ensinar, que Deus dê a proteção pra Jogueiro novo pro jongo não se acabar.”<sup>94</sup> Fomos fazer o jongo na sala de aula.

Levamos o tambor pra escola. Cantamos. Batemos palma. Convidamos os amigos e as amigas pra dançar. Tocamos tambores e baldes. Fizemos a roda. Criamos ponto de jongo. As

---

<sup>93</sup> Bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, adotado em homenagem à sua avó. A autora defende a grafia de seu nome em letras minúsculas para que o foco não recaia em si, na autora, mas nas análises e reflexões que ela faz.

<sup>94</sup> Ponto de Jongo aprendido com a Comunidade Jongo de Tamandaré em 2006.

vivências na escola com as crianças nos proporcionaram inúmeros desafios e reforçaram nosso compromisso com uma ação pedagógica antirracista, pois,

[...] não basta tratar das diferenças apenas trazendo informações que comprovem a influência cultural de povos africanos em nosso país, é preciso mais que isso, pois a realidade brasileira abriga de maneira cruel o mito da democracia racial e fortalece a negação do racismo nas práticas cotidianas e na culpabilização dos próprios negros por sua suposta e “natural” inferioridade (DENZIN; GONÇALVES, 2018, p.103).

Deste modo, por meio dos encontros semanais, pudemos aprender ainda mais sobre a prontidão das crianças em mergulharem em novos universos. Conhecemos mais sobre a potencialidade do jongo como prática social geradora de processos educativos que colaboram para valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, pois fortalecem o protagonismo negro nas reinvenções e continuidades dos saberes ancestrais. Reconhecemos na ancestralidade de quem foi escravizado os saberes, as histórias, as lutas e propomos por meio desta pesquisa o enfrentamento às práticas educativas que ainda não consideram e valorizam os saberes assentados nas histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Ensinamos e aprendemos rompendo limites e revendo hipóteses na roda, na palma, no canto e com os tambores.

### *A coleta e a análise dos dados*

Como já dito anteriormente, a intervenção de jongo foi realizada em uma escola estadual da cidade de São Carlos junto com a turma do segundo ano A e com a professora. Aliado à sistematização de experiências, fortalecemos nossos caminhos metodológicos com a pesquisa participante. A intervenção foi a sustentação e a centralidade para a realização da pesquisa. A intervenção se constituiu na realização de rodas de jongo, envolvendo os elementos centrais desta prática: canto, dança, música, toque de tambores, jogo, criação de versos/músicas. Durante a intervenção, além das rodas de jongo, realizamos também rodas de conversa.

Consideramos as rodas de conversa essenciais para o exercício do diálogo, condição fundamental para a realização desta pesquisa. Deste modo, a coleta de dados foi realizada por meio dos registros em diário de campo. Estes registros englobaram as atividades com o jongo, as rodas de conversa realizadas no decorrer das atividades e as gravações em áudio e vídeo que foram transcritas e incorporadas aos diários de campo.

Nossa escolha metodológica se pautou na sistematização de experiências. Para a análise dos dados nos baseamos nos passos propostos por Minayo (2004, p.205), “pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação”. Os dados coletados foram organizados com o objetivo de compreender como as vivências de jongo realizadas na escola podem colaborar com a implementação da Lei 10693/03. Os dados foram organizados em diários de campo que contaram com transcrição de gravações de áudio que se configuraram como memorial dos encontros.

A interpretação crítica da sistematização foi fundamental para a nossa compreensão sobre a intervenção realizada. Pudemos observar também como a intervenção colaborou para o reconhecimento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras tendo como foco a prática social do Jongo.

A análise dos dados se estruturou nas seguintes fases: 1- pré-análise: compreendeu a leitura e a releitura minuciosas de todos os dados transcritos; 2- exploração do material: nesse momento, pudemos elencar os temas presentes a partir de uma interpretação qualitativa; 3- tratamento dos resultados obtidos e interpretação: já com os dados elencados na etapa anterior, partimos para a estruturação das categorias temáticas (MINAYO, 2004). Para a análise, foram feitas leituras dos diários de campo, as transcrições dos áudios, e a visualização de fotos e vídeos dos momentos de coleta de dados. A leitura e a releitura dos dados nos permitiram identificar as categorias temáticas. As falas e passagens dos diários de campo estão descritos na tabela de análise (Apêndice V).

Deste modo, apresentaremos a análise baseada nos critérios mencionados, buscando mostrar as múltiplas dimensões das experiências que vivenciamos, agora nosso objetivo não é encerrar ou fechar a análise, mas ampliar as possibilidades de compreensão dos dados como elementos dinâmicos e potentes para o que buscamos compreender. As categorias temáticas que serão apresentadas no capítulo dedicado a análise são: A) Conhecer, receber e compartilhar: o conhecimento vivido como luta antirracista; B) Corporeidade e Pertencimento: o corpo como porto, espaço e tempo de aprendizagens; C) Afeto e Escola: pesquisar com crianças e construir conhecimentos no convívio; D) Tempo de aprender e ensinar.

## Capítulo 4 – As nossas reflexões de fundo

*Como ouvir a criança? quem fala primeiro é ela... não dá pra eu fazer primeiro a pergunta elas vão dizer do jeito delas...*<sup>95</sup>

**Figura 3 - Bem-vindo escola de jongo (Desenho de Tico-Tico)**



**Fonte: Diário de Campo**

<sup>95</sup> Fala da professora Vanessa (DC, 17 nov. 2018).

Este capítulo apresenta a análise dos dados, as nossas reflexões de fundo referentes às nossas experiências compartilhadas na intervenção de jongo e nas conversas realizadas com a professora. Os registros foram feitos por meio de diários de campo e gravação em áudio e vídeo. Os registros em áudio e vídeo colaboraram para a complementação dos registros nos diários de campo e foram integralmente transcritos e incorporados aos diários de campo. As categorias temáticas que se destacaram nos ajudaram a compreender os processos educativos decorrentes da intervenção, e como estes processos educativos colaboram para a implementação da Lei 10.639/03.

Para análise dos dados, seguimos as fases sugeridas por Minayo (2004): exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. Em consonância com a sistematização de experiências, agora apresentamos o quarto tempo da pesquisa, que se configura como a reflexão de fundo. Deste modo, a seguir veremos a síntese e a análise crítica do processo por meio da apresentação das quatro categorias temáticas a saber: A) Conhecer, receber e compartilhar: o conhecimento vivido como luta antirracista; B) Corporeidade e pertencimento: o corpo como porto, espaço e tempo de aprendizagens; C) Afeto e Escola: pesquisar com crianças e construir conhecimentos na coletividade; D) Tempo de aprender e ensinar.

#### **A) Conhecer, receber e compartilhar: o conhecimento vivido como luta antirracista.**

Esta categoria se apresenta como ponto de partida para o nosso trabalho em diferentes aspectos. O primeiro deles se refere ao conhecimento do jongo, as crianças puderam conhecê-lo e vivenciá-lo, isso se mostrou como caminho potente para a positivação das culturas africanas e afro-brasileiras. Outro ponto se refere à oportunidade de reconhecermos as histórias e as diversas maneiras de dialogar com o mundo. A oportunidade e a abertura para entrarmos em contato com novos aprendizados é positiva para que possamos conhecer outros saberes, os outros lados das histórias que nos são contadas sob a ótica dos vencedores.

As crianças aprenderam a dançar, a tocar tambor, ouviram as histórias dos mestres e mestras jogueiras, compartilharam conhecimento com Mestre Lumumba e com Mestre Gil. Quando iniciamos nossas vivências, a turma acolheu a prática em seu cotidiano, o jongo se aninhou, ganhou lugar no convívio da turma, a brincadeira, as histórias e as músicas não aconteciam apenas quando eu estava na intervenção junto com as crianças.

A interação das crianças com o jongo se deu de maneira rápida por meio da receptividade delas em conhecer a nova brincadeira. Reconhecer a importância e a relevância das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras é condição primeira para que possamos romper com o racismo estrutural que se revela também nos convívios com as crianças. Portanto, conhecer e compartilhar estas práticas culturais, entrar em contato, se relacionar com os saberes assentados na corporeidade, ancestralidade, na vida em comunidade, nos ajuda a continuar na construção de caminhos para vivenciarmos uma educação plural.

Quero-quero: Vívian enquanto eu estava na van eu fiquei pensando gente podia fazer muitas pessoas saberem do jongo porque quase nenhuma pessoa conhece o jongo...só a gente aqui na escola...ai eu pensei que a gente deve deixar o jongo mais famoso pra todo mundo conhecer porque só um tiquinho de pessoa não dá pra saber... (DC, 26 nov. 2018).

Tesourinha: se a gente contar a história do jongo para os brancos eles não vão ser tão preconceituosos (DC, 10 set. 2018).

Rolinha: mas assim como é que eles fazem... até hoje o jongo existe...eles estão fazendo jongo agora? Vívian: sim Rolinha o jongo existe ainda hoje, não sei se agora eles estão fazendo jongo, mas eles fazem sempre quando querem fazer... Rolinha: então hoje à noite eu vou chamar toda a minha família e convidar para fazer jongo (DC, 10 set. 2018).

Conhecer, re-conhecer retomar o que nos foi tirado, as brincadeiras de encanto, que tem como fundamento os conhecimentos da diáspora africana. Quando as crianças dizem sobre fazermos o jongo ficar mais famoso e mais conhecido e quando questionam a existência do jongo nos dias de hoje, observamos se abrir o caminho para buscarmos o que não sabemos. Trazer para o centro da roda os saberes jongueiros, fazer com que ele possa ser vivenciado, brincado, dançado e, assim, construímos novas bases, sabedorias, epistemologias, histórias e filosofias para fundamentar nossas ações educativas. Estamos dialogando desde a filosofia do acontecimento, da filosofia jongueira que já é corpo e, portanto, devemos experimentá-la, vivê-la, celebrá-la.

A fala de Tesourinha, Quero-quero e Rolinha nos aponta uma fresta para olharmos e encontrarmos o princípio do Sankofa, a realização do eu individual compartilhada com o coletivo, divulgada, falada e praticada para que possamos buscar o que tenha sido perdido, esquecido, para poder ser reivindicado, reavivado, preservado e perpetuado. Neste ponto as crianças reivindicam a presença, a existência de outras sabedorias e práticas a partir do jongo, pois como salienta Tesourinha, se contarmos do jongo para os brancos eles não serão tão

preconceituosos, portanto, se cantarmos, vivermos, brincarmos, fazermos o jongo, o praticarmos como filosofia de vida, de existência, de presença podemos construir outras bases para vivermos uma educação antirracista e, ainda, a educação como encanto.

Viver a educação como encanto, como projeto de vida, exige que nos encantemos uns com os outros como exercício de alteridade (OLIVEIRA, 2007), o encantamento vivenciado nas rodas de jongo viabiliza a socialização da sensibilidade, eu sinto, eu brinco, eu compartilho, eu aprendo e ensino na roda junto com a comunidade. Na escola, o encantamento experimentado nas vivências de jongo proporcionou a construção de sabedorias que, ao contrário do conhecimento como experiência individualizada, são de coletividade, de roda, de compartilhamento, pois “a sabedoria nunca é mesquinha e não se aninha em si mesma. Ela é uma sensibilidade socializada” (OLIVEIRA, 2007, p. 110).

Compartilhar o que aprendemos é uma maneira de reforçarmos o conhecimento e o nosso pertencimento à comunidade. O conhecimento, como experiência individualizada, fechada em si mesma, não colabora para o crescimento da comunidade, do coletivo. Os saberes da diáspora africana são fundados no compartilhamento, pois são também espaços de reestruturação dos laços de sociabilidades quebrados pelo processo de escravização. Portanto, as culturas diaspóricas geralmente promovem o encontro na roda, na comensalidade, na interação, no jogo, na ginga, nos desafios das palavras enfeitadas, na brincadeira, na colaboração e no compartilhamento das experiências.

Compartilhar os saberes fazem com que eles permaneçam vivos. Vivenciar, aprender, ensinar, dialogar são exercícios de vitalização e dinamização dos saberes. A dinamização da força vital, o axé, não se realiza individualmente, é um exercício coletivo. A partir da vivência, do comprometimento e da ética, as sabedorias são atualizadas, compartilhadas e relacionadas, caso contrário podem ser perder na poeira da memória (OLIVEIRA, 2007).

De acordo com Tico-tico,

O jongo é música é brincadeira, é dança, é palma, e calma é alegria...é um montão de coisas especiais...você aprende quando você percebe que você guardou as coisas do jongo na lembrança, aí você já sabe e pode ensinar o jongo (DC, 10 de dez. 2018)

Bacurau: quando a gente ensina a gente aprende, aí fica mais fácil ensinar (DC, 22 de ago. 2018)

Lembrar para saber que aprendeu e assim poder ensinar. Tico-tico nos mostra que ao contrário do projeto colonial que prega o esquecimento, aqui estamos caminhando com as

lembranças. Quando percebemos que vivemos os ensinamentos na lembrança, podemos dizer que os saberes estão seguros e vivos para serem compartilhados e construirmos mundos, histórias e conhecimentos. A não perpetuação do esquecimento, o avivamento das lembranças e memórias, reivindica e promove a vida. O jongo, como uma semiótica do encantamento, como caminho, trajetória re-inventora de mundos, tem na lembrança e na presença o combate ao esquecimento. Portanto, lembrança é arma importante na luta contra os epistemicídios (MAMA 2009), pois se o projeto colonial trabalha para promover o esquecimento, para vivermos uma educação antirracista, precisamos reavivar as lembranças.

O candomblé, a capoeira, o jongo, e tantas outras práticas, reivindicam no não esquecimento a potência do avivamento, da reinvenção e do inacabamento do ser. Neste caso, o tempo é parceiro para praticarmos o alargamento do presente, que une princípio e inacabamento, e, então, apresenta as existências ao campo das soluções disponíveis, ou seja, as possibilidades (RUFINO, 2017).

A dinâmica da vida, portanto a dinâmica dos saberes assentados nas culturas da diáspora, tem em seu fundamento ensinar para aprender e aprender para ensinar. É um caminho que se faz ensinando e aprendendo ao mesmo tempo. Aprender, assim como ensinar, não são ações acabadas, finalizadas em si mesmas, o inacabamento é parte das sabedorias e filosofias africanas, o ponto nunca está fechado, acabado, finalizado, há sempre continuidade, pois não somos seres acabados, finalizados, pelo contrário, somos inacabamento, continuidade, possibilidade. É assim que as culturas da diáspora nos apresentam as possibilidades de re-encante, de re-existir, de re-viver, de re-estruturar pertencas, ritos, comunidades, práticas, viabilizam sermos mais, pois nos educamos em diálogo de uns com os outros em comunhão com o mundo (FREIRE, 2008).

Quando a gente ensina, a gente aprende, no jongo é assim. Quando eu ensino, eu aprendo, então reavivo os saberes, reafirmo o comprometimento, me coloco no mundo em disponibilidade e em interlocução com o Outro, fio as tramas dos saberes compartilhados, das soluções e das possibilidades.

Esses amarrados políticos/poéticos vão ao encontro do que destaco como sendo a educação como um fenômeno humano, diversificado e impossível de ser apreendido por uma única lógica. Dessa forma, os processos educativos se tecem como fenômenos pluriversais, que dão o tom do inacabamento do mundo e as suas possibilidades de encantamento, vitalização a partir dos atravessamentos das mais diferentes formas de ser/saber e suas respectivas gramáticas. [...] A luta por outras educações, experiências, linguagens e gramáticas é uma luta pela vida em sua diversidade e imanência. A educação como um fenômeno radicalizado na condição

humana trata diretamente da emergência desses seres como construtores dos tempos, das possibilidades e do inacabamento das existências (RUFINO, 2017, p. 108-109).

A nossa luta por uma educação como encanto, fundada em outras experiências, linguagens e gramáticas, é também a busca por vivermos a educação enquanto fenômeno cultural construído junto com homens, mulheres, crianças, que, a partir do inacabamento, fundam possibilidades de outras existências. A ciência, enquanto promotora de vida em detrimento da morte colonial e do racismo, deve viabilizar experiências assentadas nas diversidades e pluralidades. Dinamizar os saberes, compartilhar, construir caminhos para que possamos vivê-los é função nossa enquanto educadoras e educadores comprometidos com uma pedagogia de vida.

Bacurau: eu dancei e fiz tambor com balde minha mãe falou pra q pegar balde? Espera um minutinho mãe vou te mostrar...peguei dois baldes fiz tambor com balde...falei pra minha mãe você quer aprender o jongo? Ela disse não... aí eu perguntei pro meu pai e ele disse sim... aí eu ensinei pra ele tudo: pedir licença, falei que tem que ter respeito falei pra ele: você vai ter que tentar fazer igual eu... aí você vai aprender e vai ter que ensinar outras pessoas...tem q ensinar eles a ter respeito a andar devagarzinho e depois pode tocar (DC, 03 out. 2018).

Aprender e ensinar, compartilhar o conhecimento. Como já dissemos, a dinamização da força vital, do axé, não é um fazer solitário. Uma educação como axé, promotora de vida, se assenta nas bases da troca de força vital, do axé, é uma educação libertadora, promotora de sentidos e de pertencas. Quando Bacurau exercita com sua família a dinamização do saber construído na roda de jongo na escola, ele promove a troca, o re-conhecimento de outras bases de ensinar e aprender. Pegar o balde para ser o tambor, viabilizar os meios de concretizar os ensinamentos, compartilhar seu conhecimento com seu pai, é princípio de vitalização deste saber: eu sei, então posso e devo ensinar para que o saber, a força vital, o axé sejam dinamizados.

[...] ao pensar em educação como axé, minha proposta é de considerarmos o fenômeno educativo, em sua radicalidade, como um fenômeno oriundo da existência e da dinâmica das energias vitais (axé). A educação enquanto um fenômeno radicalizado no humano emerge como uma problemática filosófica que nos interroga sobre diferentes questões em torno do ser, do saber, do poder, do interagir e do aprender. Esse fenômeno está diretamente vinculado à experiência com o outro, tem como natureza radical a sua condição dialógica, diversa e inacabada. Por não ter fuga, inscrevendo-se como um ato de responsividade, a educação, nesse sentido, é logo uma problemática ética, pois está implicada à dinâmica inevitável de tessitura de experiências com o outro (RUFINO, 2017, p. 105).

A educação enquanto condição dialógica, diversa e inacabada, para sermos e aprendermos com o Outro, possibilita a circularidade de experiências compartilhadas nas intersubjetividades. Estas experiências são a força de criação dos saberes, eu aprendo e ensino no exercício do diálogo com o Outro. Os mais experientes ensinam os menos experientes, a experiência, a vivência é fundamento para aprender e ensinar. Deste modo, se uma pessoa mais nova em idade tem mais experiência na prática do jongo, por exemplo, ela irá ensinar, compartilhar seus saberes com alguém mais velho em idade, mas com menos experiência que ela.

Na capoeira, no jongo, na congada, no candomblé, no batuque de umbigada, no maracatu e em muitas outras práticas de matrizes africanas, os mais experientes ensinam os menos experientes, e neste compartilhar de conhecimento vão se tecendo os saberes dos grupos e comunidades. Quem sabe mais de jongo certamente é quem mais vezes entrou na roda, brincou, experimentou, cantou, colocou o verso, enfim, vivenciou, praticou este conhecimento, que se concretiza no vivido. Nas culturas de matriz africana vivenciamos um fundamento que é a idade iniciática, que é diferente de pessoa para pessoa.

A idade iniciática tem a ver com as funções, rituais, comprometimento e ética da pessoa junto à comunidade e vice-versa. Deste modo, uma criança pode ser mais velha do que sua própria mãe ou avó, por exemplo, pois de acordo com a iniciação e o cargo ocupado por ela na casa de axé, ela deve ser reverenciada como uma mais velha. Temos, então, mais um ponto de deslocamento da compreensão ocidental sobre saberes e hierarquias. Um pesquisador ou pesquisadora de alta patente, que desenvolve trabalhos sobre o a religião, não saberá mais de candomblé do que uma criança que é iniciada e vive os ritos da tradição em sua vida cotidiana. Quando Bacurau ensina o jongo a seu pai, vivemos uma mudança de paradigmas em relação à condição etária no modo como a conhecemos. A idade iniciática e a experiência, nestes casos, são mais importantes do que a faixa etária. Bacurau, que já viveu e brincou o jongo, ensina a seu pai esta prática cultural. Caputo (2018), em seus estudos com crianças de terreiro, nos apresenta um deslocamento da percepção de mundo fundada apenas na lógica do adulto.

A idade iniciática, tanto como o cargo recebido, desestabiliza a condição etária no modo como a conhecemos. A idade iniciática é mais importante que a idade civil. Esse fundamento, a idade iniciática, proporciona uma vivência paradoxal do conceito de geração. Do lado de fora do terreiro, na relação com pessoas alheias ao candomblé, Anísio tem "apenas" 4 anos. Dentro do terreiro e na relação com pessoas de terreiro, ainda que fora dos terreiros, ele também tem 4 anos, é protegido e

cuidado. Respeita e obedece aos pais e aos mais velhos civilmente sem que isso o subalternize, mesmo que não tivesse um cargo. Digo isso para não passar a falsa impressão de que só as crianças iniciadas e só as crianças com cargos de ogan, como Anísio, por exemplo, são respeitadas nos terreiros. Toda criança é respeitada e cuidada não só por sua família carnal, mas por toda comunidade, inclusive porque que a família de santo amplia os laços de parentesco. Talvez um provérbio iorubá nos ajude a compreender melhor a visão de um espaço em que as crianças não são percebidas como inferiores e os adultos como superiores: a mão de uma criança não consegue alcançar uma prateleira, a mão de um adulto não entra em uma cabaça (CAPUTO, 2018, p. 43-44).

Nesta luta para propormos e vivermos uma educação humanizadora, fundamentada na dinamização da força vital, dos saberes e do axé, assentadas nos saberes jogueiros, as crianças não devem ser consideradas ou tratadas como inferiores e incapazes. A educação bancária, termo cunhado pelo educador Paulo Freire, infelizmente ainda é uma realidade. Em contraponto à educação libertadora e dinamizadora da força vital, a educação bancária pressupõe a total ignorância da criança na condição de educando. Este tipo de prática educativa verticaliza a relação entre o educador e o educando, fazendo com que o educador seja único possuidor de conhecimento e o educando é passivo receptor. Esta prática educativa naturaliza as opressões e, conseqüentemente, promove a formação medíocre e tacanha, fazendo com que as pessoas submetidas a ela tomem o mundo como fato acabado, consumado, negando a máxima de Freire que diz: “o mundo não é, o mundo está sendo” (FREIRE, 1996, 36). Esta educação bancária serve, portanto, ao modelo colonizador, que objetiva seres conformados, sem a vocação de ser mais. É, também, contra este projeto de educação que propomos uma educação como encanto.

Durante as vivências na escola, a turma do segundo ano A sugeriu realizar uma vivência com a turma do segundo ano B. A proposta foi colocada por algumas crianças, pois elas gostariam de ensinar o jongo para mais pessoas. Então conversamos com a professora Vanessa e com a professora responsável pelo segundo ano B, as duas professoras responsáveis pelas turmas concordaram e então deixamos indicada esta vivência. A turma do segundo ano A fez um roteiro, elencando o que deveria ser apresentado no dia da vivência. Esta experiência foi interessante, aprendemos com as crianças do segundo ano A sobre como ensinar o jongo, e aprendemos com as crianças do segundo ano B como foi aprender o jongo.

Eu perguntei: gente como a gente aprende e ensina o jongo?  
Papagaio: fazendo o jongo (DC, 03 de out. 2018).

A resposta de Papagaio foi certa: se aprende e se ensina fazendo, reafirmamos então a compreensão das construções dos saberes assentados nas culturas da diáspora, em uma

filosofia desde o corpo, o fazer, o experimentar. As epistemologias fundadas nas experiências são inscritas no corpo, pois corpo é matéria-prima de qualquer matéria ou metáfora, e a educação é uma questão de sensibilidade (OLIVEIRA, 2007). O compartilhar das sensibilidades, a divulgação de outros saberes, ensinar e aprender o jongo é encantar e encantar-se em uma relação dialógica com o Outro. Poder conhecer e experimentar é o primeiro passo para o caminho de encantamento, é a ética desde o corpo.

Gavião - segundo ano B: Eu gostei aqui dessa sala eu posso vir aqui todo dia? Foi muito bom aprender música, o que eu mais gostei foi tocar o tambor. O jongo é muito bom e a gente pode compartilhar com os amigos, vou ensinar minha irmã eu queria um tambor [...] (DC, 10 de dez. 2018).

O encantamento de Gavião pela sala do segundo ano A reside na mágica de poder brincar, tocar o tambor, cantar, aprender música, saber sobre a existência do jongo. Para além de tudo o que o jongo é e representa, seus elementos são puro encantamento em uma sala de aula. Os tambores, a roda, a dança, as palmas, o canto, a brincadeira. Considerando que educar pode ser um processo de sensibilização e encantamento, o jongo é pedagogia e filosofia alicerçada na alegria, na festa, nas diversidades, na luta, na re-invenção dos processos educativos presentes em todas as práticas sociais.

Precisamos pensar a educação como prática que reconheça e credibilize a experiência humana na sua diversidade. A sugestão é encarná-la feito mumumha de Preto Velho, amarração de múltiplos entenderes em um único dizer. Educação como cultura, prática emancipatória que transgride com toda e qualquer perspectiva obcecada por cursos únicos e por tutelas de bom comportamento. Há de nos lançarmos no cruzo das flechas atiradas por outras sabedorias, produtoras de efeitos de cura, encanto, vigor e abertura de caminhos. Os repertórios de saber alinhavados nas contas do rosário são inacabadas, conta a conta nos é revelado um novo segredo. Dessa forma, nos cabe curar-se na fumaça pitada do cachimbo para irmos à luta de um mundo que considera a diversidade como fonte de vida (SIMAS; RUFINO, 2018, p.77).

Re-conhecer a experiência humana em sua diversidade certamente é um bom caminho para praticarmos uma educação antirracista. Para quebrar a lógica colonizadora racista é importante que sejamos a própria lança que abre os caminhos. Tivemos avanços com as políticas públicas que reconhecem a necessidade de praticarmos uma educação para a diversidade, considerando outras epistemes. Porém, estes avanços, que às vezes parecem pequenos diante da diversidade que é o Brasil, são constantemente questionados e atacados dentro da lógica obsessiva de poder branca/racista/colonizadora/opressora. Estes ataques promovem o desencanto, o cansaço, uma tristeza que é sentida e vivida dentro das escolas.

Nestes momentos de violações, ataques, e descréditos, nos apegamos nas sabedorias ancestrais, que nos ensinam que: *com o pouco se faz o muito*<sup>96</sup>; *de um pequeno se faz um grande*<sup>97</sup>; *um passinho aqui, um passinho lá, com mais um passo mesmo eu vou chegando devagar*<sup>98</sup>.

Lutamos para exercermos uma educação que reconheça os tambores como pedagogias, os encantamentos como caminhos e possibilidades, as miudezas do mundo como pedras fundamentais na construção de projetos que nos permitam viver a educação como diversidade. Sem os fantasmas e paradigmas de grandiosidade, com nossos tambores seguimos acreditando no ponto cantado.

Quando tirei o tambor de dentro da bolsa foi uma agitação, uma animação geral todo mundo queria pegar o tambor ao mesmo tempo, gritos, alegria, curiosidade. Vanessa ajudou a acalmar a turma para que pudéssemos ver e conhecer o tambor. Todas as crianças quiseram pegar e tocar. Ainda na roda, cada criança pegou o tambor para conhecê-lo. Expliquei como era feito o tambor. O tambor que levei para escola é feito de madeira e couro de cabra. As crianças pegaram, cheiraram, algumas tiveram nojo do couro e pena da cabra...tocaram, alisaram, a experimentação das crianças foi para além do toque, exploraram os sentidos: cheiro, tato, algumas beijaram [...] (DC, 17 ago. 2018).

Conhecer o tambor como assentamento de sabedorias, encantarias, ensinamentos e aprendizagens. O momento em que apresentei o tambor para a turma foi um momento mágico. Corpos presentes eufóricos, alegres, curioso, dispostos, assim estavam as crianças neste dia na escola. Experimentaram o tambor, o reconheceram, se encantaram. A receptividade das crianças para o tambor foi um processo encantador. De maneira geral durante as vivências, o tambor ocupou lugar central e especial na relação das crianças com o jongo. Assim como falou Gavião na fala anteriormente apresentada:

Eu gostei aqui dessa sala eu posso vir aqui todo dia? Foi muito bom aprender música, o que eu mais gostei foi tocar o tambor. O jongo é muito bom e a gente pode compartilhar com os amigos vou ensinar minha irmã eu queria um tambor [...] (DC, 10 dez. 2018).

O tambor proporcionou encantamento e apresentou às crianças um mundo de possibilidades. O tambor é “discurso de vida” (SIMAS; RUFINO, 2018, p.58), as crianças, mesmo sem saber desta máxima, reconheceram no tambor outros jeitos de interagir com os

<sup>96</sup> Sabedoria aprendida nas festas de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário.

<sup>97</sup> Trecho do texto “A Miudeza da Ancestralidade”, de Luiz Rufino disponível em:

<[https://www.facebook.com/search/top/?q=miudeza%20da%20ancestralidade&epa=SEARCH\\_BOX](https://www.facebook.com/search/top/?q=miudeza%20da%20ancestralidade&epa=SEARCH_BOX)> Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

<sup>98</sup> Congada de São Benedito, São Luiz do Paraitinga.

colegas, tocar, fazer o som, entender como é feito, aprender os toques do jongo. Os tambores se configuraram como pedrinhas miudinhas<sup>99</sup> encantadas de sentido, de vida, de possibilidades, de transgressão, de criação, de existência. Sem dúvida, a presença do tambor na escola, em nossas vivências, deu um tom, criou compassos e tempos de aprendizados nos toques e nas curiosidades e vontades das crianças em experimentarem o tambor.

De acordo com Simas e Rufino (2018), os tambores tem suas próprias gramáticas e pedagogias. Como totens que potencializam e viabilizam o encantamento, os tambores: “contam histórias, conversam com as mulheres, homens, crianças, modelam condutas e ampliam os horizontes do mundo. Foram eles que muitas vezes expressaram o que a palavra não podia dizer e contaram as histórias que os livros não poderiam contar e as línguas não poderiam exprimir” (SIMAS; RUFINO, 2018, p.58).

Os tambores educam e promovem processos educativos fundados na música, na brincadeira, na ancestralidade. Eles nos contam as aventuras, histórias, lutas, conquistas, eles educaram mais gente do que podemos imaginar, sabemos, portanto, reconhecer, aprender, respeitar e ensinar suas falas (SIMAS; RUFINO, 2018).

Olhar e ver os tambores como potências educativas é exercitar radicalmente um deslocamento na compreensão do que são saberes e ensinamentos válidos dentro de uma cultura que secularmente desvaloriza as culturas fundadas nos tambores. Reconhecer os tambores como detentores de gramática própria, de alargamento de compreensões de mundo, é exercitar olhar nas frestas. As culturas da diáspora, muitas delas, tem em suas práticas os tambores. Cada qual com suas formas e encantamentos. A cultura branca sempre decodificou os tambores como instrumentos menos importantes, muito rústicos, sem refinamentos. Em diálogo com Santos e Meneses (2009), os tambores sempre estiveram do outro lado da linha, como saberes inferiores, ou até mesmo inexistentes. Os saberes e fundamentos das culturas da diáspora africana foram objetificados e lançados ao lugar de esquecimento e exotismo. Estes saberes ainda são subordinados aos cânones epistemológicos (NUNES, 2010, p.282), portanto seguem perseguidos pelo projeto de destruição colonial.

Mas, em contraponto ao projeto de destruição, lutamos por uma educação fundamentada nos conhecimentos dos tambores como educação que promove a vida. Buscamos, com os tambores nas rodas de jongo, nas congadas, maracatus, sambas, soluções para o desencanto.

---

<sup>99</sup> Este é o nome do livro de Antônio Simas, escritor, educador, incentivador das encantarias nos diferentes espaços.

Simas e Rufino (2019) trazem, em seu livro “Flecha no Tempo”, um capítulo dedicado às crianças e aos tambores. O capítulo, intitulado “Traquinagem e morte”, nos conta como as crianças com seus tambores encantados salvaram todo um povoado, que estava sob a ameaça de Iku<sup>100</sup>. Abaixo, buscamos sintetizar o que os autores nos apresentaram.

Desesperado, o povo consultou Orunmilá, que, por sua vez, consultou Ifá que respondera: apenas os ibejis serão capazes de deter Iku. Ibejis, filhos gêmeos de Oxum, eram crianças levadas, estavam sempre brincando. Mesmo desconfiados, os adultos foram pedir que os Ibejis ajudassem a deter a morte. Eles aceitaram a tarefa com a condição de poderem brincar o quanto quisessem e receberem doces e carurus. Os Ibejis tinham um tambor enfeitado, quando Iku ouviu o tambor, começou a dançar, cantar, bater palmas. Dançou até se esgotar, não conseguia parar de dançar, pediu que as crianças parassem de tocar o tambor, eles aceitaram impondo uma condição: se Iku retirasse as armadilhas feitas para matar o povo, eles parariam de tocar. Iku aceitou. Deste modo, as crianças venceram a morte (SIMAS; RUFINO, 2019).

A partir deste *itan*, reconhecemos a potência das brincadeiras dos tambores como propulsoras de vida. “Tambores encantados e crianças brincando são capazes de salvar a humanidade” (SIMAS; RUFINO, 2019, p.47).

Conhecimentos forjados nos couros e toques dos tambores transmutam, driblam os desencantos, nos fortalecem e proporcionam outros entendimentos de vida e de educação. Os tambores apresentados às crianças nas vivências na escola foram feitos de bambu, aro de arame e cordas. O encantamento por este instrumento na roda viabilizou processos educativos sobre conhecimentos compartilhados, sobre valorização dos saberes jongueiros na luta antirracista, sobre pertencimento, respeito, corporeidade e afeto. Os trechos abaixo demonstram o quanto o tambor foi importante nesta caminhada com as crianças. Os tambores alteraram os modos de sentir, compartilhar, aprender e promover as sociabilidades. Os processos educativos vivenciados na brincadeira revelaram as potências que carregamos e que construímos nas experiências fundadas no prazer, nos desafios, nos conflitos, na cooperação, na alegria, na gratidão, no cuidado e no amor.

Beija-flor: o jongo é uma brincadeira de muita gente junto, as crianças dançam o jongo, quando toca tambor e aí começa a festa do jongo (DC, 20 de ago. 2018).

---

<sup>100</sup> Orixá responsável por reconduzir os homens e mulheres ao Orun.

Mestre Lumumba: para tocar e aprender a tocar e fazer tambor temos mesmo que cuidar uns dos outros (DC, 29 de out. 2018).

Rolinha: oi mestre Lumumba eu gostei muito da sua visita quando você veio, eu tenho um tambor agora do Pedro e eu nunca mais vou esquecer aquele toque que você ensinou: 1, 2, 3, 4, 5, 1, 2 (DC, 09 de nov. 2018, recado enviado ao mestre após a visita dele na escola)

Lavandeira: eu nunca esqueci a batida que você me deu a batida do tambor as palmas e o tambor (DC, 12 de dez. 2018, recado enviado ao mestre após a visita dele na escola)

Quero-quero: Oi, Pedro, tudo bem? Muito obrigada pelo tambor que você fez, eu fiz a maior bagunça (DC, 12 de dez. 2018, recado enviado ao Pedro após a visita dele na escola)

Cheguei na escola as oito da manhã, como de costume, parei próximo à entrada da escola, peguei os tambores e os materiais para entrar. Na calçada, ouvi os tambores, fui chegando perto e o som ia ficando mais forte, era possível ouvir os tambores do lado de fora, dentro da escola o som ficou ainda mais forte...cheguei na sala, todo mundo estava tocando já fazia um tempo, segundo a professora Vanessa todas as crianças levaram os tambores e, já no início da aula, pediram pra tocar, como os conteúdos já foram encerrados Vanessa deixou as crianças tocarem o tambor. Desde o dia em que entregamos os tambores, as crianças os levaram para a escola junto com os materiais. A mãe da Sabiá foi falar com Vanessa que Sabiá toca o dia todo e que deu aula de jongo pra todo mundo na casa. O padrasto dela tem um pandeiro, aí ela tocava o tambor e o padrasto tocava o pandeiro e Sabiá repetiu com ele durante as últimas duas tardes as atividades de jongo. O padrasto pediu um tambor para a professora Vanessa, disse que se sobrasse algum ele queria porque ele gostou e adora tocar (DC, 10 de dez. 2018).

Percebemos que o encontro das crianças com os tambores promoveu fortalecimentos, desafios e encantamento. Algumas famílias se envolveram diretamente com a vivência mediados pelos tambores, as crianças os ensinavam em casa os toques do jongo improvisando os tambores com baldes.

Bacurau: eu dancei e fiz tambor com balde... (DC 03 de out. 2018).

**Figura 04 - Conhecendo o tambor grande.**

Fonte: Iana Lopes, 2018

Tocar baldes e tambores, transcender os espaços, compartilhar ensinamentos, brincar na roda, cantar o verso, conhecer o jongo, são fundamentos para uma educação antirracista e exercício para uma pedagogia fundada na vida. “Tocar o tambor da invocação do ser criança é também reivindicar a vida como primado das travessias do tempo. Ser moleque, vadio, inventivo, brincante é estar disponível para o mundo tomado pela força radical da existência: a vida” (SIMAS; RUFINO, 2019, p.50). Buscamos, portanto, praticar uma educação pautada na diversidade de saberes, uma educação que valoriza os cantos, tambores e rodas como processos criativos e inventivos de mundo, portanto processos de construção de conhecimentos.

Reivindicamos a oportunidade de vivenciarmos e promovermos formações que incorporem os tambores, os cantos, as rodas, os berimbaus, os jogos africanos, as literaturas africanas como sabedorias fundadoras de diversas perspectivas de mundo. Estamos contra o conhecimento individualizador, que objetiva a educação como assimilação e dominação. Em

diálogo com Nogueira (2007, p.87), acreditamos que os processos educativos existentes nas culturas da diáspora africana:

[...] reforçam a identidade coletiva de seus praticantes, negros e não-negros. Este processo permite que a identidade individual também possa ser reforçada, constituindo um processo educativo no qual pessoas podem aprender a conviver num ambiente não-discriminador e, ainda por cima, aprendem a levar isto, a devolver este conhecimento, para a sociedade.

Promover a construção de espaços antirracistas é função de quem está comprometida com uma educação para a vida. Para isso, pensamos que tal tarefa deve ser precedida ou acompanhada da construção de pedagogias para a diversidade, com fundamentos em processos educativos que promovam fortalecimento de identidades. Em uma conversa na escola com as crianças, durante a intervenção, Beija-Flor explica sua compreensão sobre pessoas escravizadas.

Beija-Flor: escravizadas significa escravos, as pessoas que vieram da África. Os escravos foram feitos de escravos pelos brancos, porque os brancos maltratavam eles.

Caburé: queria ver se os brancos estivessem no lugar deles (DC, 10 set. 2018).

Estes maus tratos dos brancos sobre os negros são as bases que fundaram a sociedade brasileira. Sob a égide do racismo, foi construída esta sociedade que, amparada pela falsa ideia de democracia racial, vive e propaga o projeto colonial. Deste modo, vivemos em constante problematização desta experiência colonizadora como fundadora de uma educação colonizada baseada nos saberes eurocentrados. De acordo com Rufino (2019), a problemática do conhecimento é fundamentalmente étnico-racial, ou seja, não há como buscarmos exercer uma educação humanizadora sem problematizarmos o racismo no Brasil. É por meio dos projetos educacionais que o racismo se mantém, nem todo processo educativo está comprometido com a luta antirracista.

Por outro lado, a oportunidade de dialogarmos sobre racismo na escola já nos parece um bom começo. Estes espaços de diálogo são, muitas vezes, viabilizados e fomentados a partir de políticas públicas como a Lei 10.639/03. A presença do jongo na escola nos apresentou o racismo em diferentes perspectivas. As falas de Beija-flor e Caburé apresentam este incômodo nas crianças quando elas buscam explicar o que são pessoas escravizadas. A educação se funda em nossas experiências, é com elas que significamos o mundo. Como nos ensina Freire (2008), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, portanto as nossas

referências nos ajudam a compor mundos, escolher caminhos, e encampar as lutas. A educação é um ato que acontece nas intersubjetividades, é dialógica e inacabada, está sempre em construção e desconstrução.

Então a luta por uma educação antirracista, que viabilize experiências, que promovam a diversidade, reconheça as diferenças é a luta que encampamos em nossa caminhada. Quando Caburé responde Beija-flor dizendo sobre os brancos se colocarem no lugar dos negros escravizados, percebemos um exercício de alteridade praticado a partir de um exercício de existência em diálogo com o Outro.

Nesta outra passagem registrada em diário de campo, observamos novamente a problematização do racismo.

No dia da leitura da história sobre o Jongo, Beija-flor explicou sobre como achava que era feito o Jongo e, hoje, em nossa conversa com a caixinha de perguntas, ela retomou dizendo: é assim é assim: se eles fossem fazer o jongo primeiro eles viam se o homem que maltratava eles foi dormir, eles davam uma espiada, tem que dar né? Porque se for fazer o jongo e não dar uma espiada, depois eles fazem o jongo o homem vê e bate neles ou pode, ter algumas coisas que o moço que maltrata os escravos podem bater neles, igual na novela, o homem tem um chicote que bate neles e ele vendia os escravos... amarrava eles no pau. Continuamos a conversa, e as crianças continuaram a falar durante o “sorteio” das perguntas.

Beija-flor: porque os brancos não deixavam os negros fazerem o jongo?

Caburé: porque eles eram diferentes

Beija-flor: os brancos se achavam e eles odiavam os negros, odiavam as coisas deles e os brancos se acham melhor eles achavam que só eles podiam fazer as coisas

Acauã: porque eles eram diferentes, a cor da pele deles é diferente

Sabiá: porque as cores deles era diferente dos brancos, por exemplo: o Papagaio é branco e ele não faz nada de maldade com a gente...

Curió: eu acho que é porque os brancos não gostavam da cor deles, se achavam melhor e queriam mandar em tudo (DC, 10 set. 2018).

Estas falas nos mostram um pouco da história que é contada na televisão, apenas por um viés que reforça a colonialidade e legitima a ideia da supremacia branca. Como podemos perceber, as falas das crianças estão no passado, Beija-flor pergunta por que os brancos não “deixavam” os negros fazerem o jongo. Apesar das falas se concentrarem no passado, ainda hoje as comunidades jongueiras e muitas outras comunidades tradicionais, como por exemplo, as Comunidades de Terreiro, são atacadas violentamente e chegam a perder seus espaços de culto e a própria vida. Estes ataques se alocam neste ódio, que, diferente do que Beija-flor fala, encontra-se ainda no presente.

Aprender a conviver com a diferença, exercitar a alteridade enquanto caminho para a construção de processos educativos que possam reconhecer a diversidade como fundamento pedagógico. O projeto de mundo colonial trabalha a favor da assimilação e do reforço de

estereótipos e da desumanização. E nós remamos na maré da vida e do encanto, portanto ocupamos outros lugares de existências. Se a educação é um processo contínuo de sensibilização e encantamento,

como poderei ser racista ou admitir o racismo se vejo no Outro a dignidade do mistério que nos unifica? Como poderei ser sexista, se o Outro estabelece comigo uma relação de alteridade que em si mesma é ética? O combate ao racismo, ao sexismo, à xenofobia não é uma questão apenas de conhecimento; não se resolve apenas com projetos ou programas estabelecidos pela razão instrumental. É preciso sensibilidade para resolver qualquer questão de atitude (OLIVEIRA, 2007, p.260).

Então, a educação antirracista passa necessariamente pela sensibilidade, pelo afeto, pelo amor e pela alteridade. O conhecimento vivido, as experiências compartilhadas podem ser grandes chaves de mudança. Pois, como coloca o autor, para superar as mazelas coloniais, deveremos ir além dos projetos estabelecidos pela razão instrumental. O racismo incutiu a ideia de inferioridade.

[...] não há um brasileiro que não tenha aprendido a manter padrões de comportamento e pensamento eurocêntricos e racistas, ainda que não tenha consciência alguma sobre isso. Mesmo aqueles brasileiros que têm desenvolvido consciência crítica sobre tais processos históricos, culturais, políticos e sociais, ainda assim, temos que empreender uma batalha mental cotidiana contra as orientações e posturas que nos foram ensinadas/impostas e que são diariamente reproduzidas nas instituições sociais brasileiras (NOGUEIRA; GUZZO, 2017, p.426).

Além dos espaços e currículos escolares, os meios de comunicação de massa, os livros, a internet também colaboram para a disseminação de imagens estereotipadas das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e, conseqüentemente, promovem a desqualificação e a desumanização de povos e comunidades. As novelas de época, por exemplo, produzidas por grandes emissoras de televisão, que muitas vezes são fontes de entretenimento, formação e informação da população, são responsáveis por reiteradamente repetirem o processo de escravização dos povos negros, e poucas vezes os protagonismos e lutas emancipatórias dos povos negros e indígenas são o foco da grande mídia.

O desconhecimento ou a pouca aproximação com as culturas indígenas e africanas nos rende uma educação preconceituosa baseada em informações distorcidas. Corezomaé e Gonçalves Junior (2016, p.110), em uma pesquisa sobre etnomotricidade dos povos indígenas, nos apresentam dados que mostram a percepção das crianças sobre os povos indígenas: “Medo porque eles não conhecem a gente e gente pode correr riscos (Pit). Medo porque eu vi na televisão que os índios apontaram as flechas para os portugueses (Gali). Medo porque

eles são meio estranhos [...]”. Diante das falas destas crianças, percebemos a construção de uma imagem estereotipada dos povos indígenas, que, de acordo com os pesquisadores, se dá também pelas narrativas veiculadas na televisão e nos filmes hollywoodianos, os papéis apresentados nestas produções destroem as maneiras de ser dos povos originários e propagam mentiras.

Assim como os povos indígenas, os povos africanos são assimilados e desumanizados nestas narrativas mentirosas que servem ao projeto colonial. É importante criarmos momentos e possibilidades para vivermos, aprendermos e compartilharmos as histórias africanas a partir de outras perspectivas diferentes das que são contadas pelos vencedores.

Ao assumir a prática cultural do jongo como uma forma de conhecimento e ao reconhecer que os processos educativos, circulação de experiências, se dão na cultura, assim constituindo múltiplos tempos-espacos de formação, marco posicionamento político epistemológico diante o combate aos modos de produção de não existência (RODRIGUES JÚNIOR, 2013, p. 95).

Olhar, buscar e ver os outros lados de nossas histórias colabora para nossa luta contra os projetos de mundo que reconhecem apenas as narrativas hegemônicas que visam a homogeneização. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) colaboram e nos indicam caminhos para que possamos inserir, em nossa prática educativa, as africanidades. Mas o documento por si só não garante o fim do racismo ou mudanças em nossas práticas educativas. Uma prática educativa antirracista depende de pessoas que identifiquem a existência do racismo para combatê-lo. No Brasil, historicamente, o discurso da democracia racial nega o racismo e esta negação contribui para a sua solidificação na estrutura da sociedade. A seguir, a fala da professora Vanessa nos ajuda a pensar sobre isso. Posteriormente, Quero-quero nos diz que podemos convidar as pessoas brancas para ensinarmos o jongo com calma para que haja respeito.

Professora Vanessa: [...] quando as diretrizes vêm, para uma parcela da população está evidente que tem racismo, mas para uma boa parte da população não está, então é por isso que, nas formações, as professoras falam ah mas eu já tenho tanta coisa pra fazer e ainda tenho que fazer mais isso... a lei é um avanço sem dúvida... Essa implementação faz mudança no dia a dia? Faz mudança fora da escola? Faz mudança na família? Ah fiz um projeto, trouxe a roda de capoeira, falei um pouco no vinte de novembro...isso não é implementar a lei [...] (17 nov. 2018)

Quero-Quero: tem que chamar as pessoas brancas e falar pra respirar, acalmar, fazer roda de jongo com eles, aí você coloca o tambor no meio fala do respeito aí toca...e

fala do respeito com as pessoas negras. Se não, daqui uns dias pode acontecer uma guerra que os negros vai maltratar os brancos, se os brancos aprendem sobre o jongo, eles respeita os negros (DC, 03 dez. 2018).

Identificar o racismo presente no nosso cotidiano é crucial para podermos transformar, enquanto que para uma parte da população existe racismo, para outra parte não existe. A sobrecarga de trabalho das professoras e professores geralmente é a justificativa para não se trabalhar o tema das relações étnico-raciais. A compreensão dos trabalhos com a temática se fixa na ideia de terem que fazer “mais isso”. De acordo com a professora Vanessa, não se trata de mais alguma coisa, mais um projeto ou mais uma atividade, se trata de uma mudança de paradigma, uma mudança na lógica de planejar e escolher qual história será contada, qual problema será priorizado.

Professora Vanessa: Eu vejo assim, por exemplo, na hora da leitura, eu tento trazer o máximo de livros que eu consiga sobre questão racial, e sem falar sobre a questão racial eu não chego e digo (para as crianças) vamos discutir o racismo, não, hoje eu vou ler as tranças de Bintou, amanhã vou ler Tanto Tanto e amanhã vou ler o lobo voltou [...] e aí é nessa discussão do dia a dia; quando eu leio um livro dos três porquinhos, ninguém fala “nossa, só tem criança branca, não tem criança indígena, não tem criança negra”, ninguém questiona nada.

Aí, eu trago Tanto Tanto, que é uma família negra, as crianças falam, “nossa só tem pessoa negra... nossa, mas esse cabelo é feio [...] ah, mas isso é diferente [...]” Por que acontece isso?

Então é importante mudar a lógica, eu não mudo a lógica só no projeto, só com a aula de capoeira, eu mudo a lógica nisso fazendo todo dia [...]

a lei não garante como iremos trabalhar essa questão e se ela garantisse será que todas as escolas estariam cumprindo? Olha, a questão indígena no dia 19 de abril, as crianças ainda saem com colar de macarrão [...] (DC, 17 nov. 2018).

E ela segue dizendo sobre sua percepção do que é possível fazer a partir do palpável, das possibilidades concretas e reais, para que possamos sair do lugar de justificar o porquê não trabalhar com a temática.

Professora Vanessa: Então, como eu coloco essas diretrizes no palpável? No dia a dia, como eu coloco essas diretrizes não só em projetos, não só no vinte de novembro? eu não chego para as crianças e digo: “tem uma lei e vou trabalhar” [...] não falo isso para as crianças, claro que a palavra racismo vai aparecer, mas porque eles também escutam e perguntam [...] a gente precisa conseguir responder essa pergunta (o que é e como implementar a lei), e eu penso que é isso que é trabalhar no dia a dia, as coisas vão acontecendo no dia a dia, quando eu vejo uma criança que não é acariciada, por exemplo, a Beija-flor: “por que que não pode gostar de mim igual gosta do Papagaio, que é branco?” Ela não fala assim “eu sofri racismo”, mas ela tá dizendo eu sofri racismo, é claro que ela vai elaborar diferente de um adulto, mas então é isso, e eu não vou dar uma aula de sociologia para as crianças e falar de racismo [...] ou quando Papagaio me pergunta: “por que a polícia não protege os negros?” Como é que eu respondo isso para uma criança de seis anos? Eu também não sei [...] então, eu penso que a dificuldade que a gente vê na implementação da lei, temos mais de 15 anos da lei e a gente tem um por cento, dois por cento de

escolas que implementam a lei, porque é um assunto que precisa ser falado cotidianamente, então, e aí eu consigo pensar em coisas muito básicas, mas que são práticas [...] então, por exemplo, quando vamos fazer um painel pra escola, por que não podemos fazer um painel inteiro de crianças negras de eva [...] aí quem vê de fora fala “ah, mas isso é muito pouco”, não, isso não é muito pouco, porque a gente tem que pensar que, na história do Brasil, o painel é feito sempre só com crianças brancas, então por que eu vou ter boneca [...] por que em uma sala eu não posso ter só bonecas negras? Por que quando eu tenho só bonecas brancas não é questionado [...] é começar a colocar outras lógicas [...] e aí pensando que, talvez, antes de fazermos a pergunta “como implementar a lei?”, a pergunta seja: “professores e professoras todas entendem que há racismo? O que acontece nessa sociedade?”. Não [...] então é para além de implementar a lei, uma pessoa só vai implementar a lei ou pensar na lei se ela está vendo isso [...] e muitas pessoas não conseguem ver isso e, aí, tanto as professoras brancas e professoras negras (DC, 17 nov. 2018).

Dialogamos então diretamente com Freire (1996, p.96), que nos diz que a "educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo", deste modo a luta antirracista e a construção de projetos de educação que reconheçam as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras passam essencialmente pelos posicionamentos de homens e mulheres em diálogo no e com o mundo em suas ações.

Escolhas e posicionamentos, portanto, tornam-se fundamentais para o comprometimento com a implementação da Lei 10.639/03. A história do Brasil, escrita nos livros didáticos, sobretudo naqueles produzidos antes da existência da Lei, nos conta um lado, uma versão da história a partir de uma perspectiva racial branca, que se proclama superior. Nossos estudos existem para que não neguemos mais a importância e a relevância da vida de inúmeros povos marginalizados na construção da história do país. Nomear outros heróis e heroínas como, por exemplo, Rosa Parks, Martin Luther King, Mestre Gil, Mestre Lumumba, Rainha Nzinga, Mandela, Nei Lopes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes, dentre outras, faz parte da luta contra a epistemologia dominante. Esta episteme se cristaliza na história oficial ao priorizar histórias brancas e promover o apagamento das vidas e culturas dos povos negros e indígenas. A história oficial se configura, portanto, como ferramenta opressora que viabiliza a manutenção da lógica dominadora.

Professora Vanessa: pouco importa para as crianças eu falar da lei, o que vai contar é a ação, por exemplo, quando eu levo o livro da Rosa Parks [...] ter outra referência de beleza, de história, elas se interessaram muito pela Rosa Parks, mas em momento algum eu falei da Lei ou falei de racismo [...] mas elas entenderam que havia problema, mas não dei uma aula de racismo, discutimos muitas coisas [...] (DC, 10 de out, 2018)

Quando observamos, na fala da professora, a escolha por livros com famílias e personagens negros, a construção de painéis com figuras de crianças negras, a importância

dada às histórias de Rosa Parks e Martin Luther King na hora da leitura, enxergamos a possibilidade de conhecermos novos lados da história que incluem as lutas e o protagonismo do povo negro. Olhar e ver o outro lado destas histórias pode ser libertador. As crianças merecem e precisam saber que não existe uma única versão da história, tampouco existe apenas um conhecimento ou um jeito de construir conhecimento.

As histórias de Rosa Parks marcaram as histórias das crianças do segundo ano A. Em muitos de nossos encontros e conversas, as lembranças eram trazidas e dialogadas com o jongo. Beija-flor, foi uma criança que retomou diversas vezes essas histórias e nos ensinou como ela percebe hoje as histórias que não são contadas. Ela, juntamente com outras crianças, nos contaram, primeiro, sobre como as histórias de Rosa Parks e Martin Luther King marcaram sua percepção sobre a discriminação, e, depois, Beija-flor exemplifica como ela aprendeu que o jongo é um outro lado da história.

Começamos falando do jongo, sobre quem criou o jongo, as crianças decidiram o início da conversa, aí Vanessa continuou explicando: as pessoas vieram do continente africano, foram escravizadas, as pessoas vieram de um jeito forçado, lembram quando a gente leu o livro da história do Mandela, da Rosa Parks?

Beija-flor: Sim lembramos!

Professora Vanessa: Quando eles vieram eles já tinham uma história, não é?

Beija-flor: Sim eles tinham.

Professora Vanessa: estou lembrando algumas coisas que a gente já estudou e já conversou [...] quando os negros chegaram aqui eles já tinham uma história, mas como eles vieram pra cá escravizados essa história deles foi apagada [...] então a gente não sabia essas histórias porque as pessoas não deixam a gente saber. Quando a Vívian vem aqui e conta a história do Jongo é uma coisa que a gente tá aprendendo porque isso não se conta nas escolas. Então ela tá perguntando o que saber sobre o jongo fez a gente saber mais sobre a população negra? Ajudou? Como?

Beija-flor: sim ajudou a gente a saber deles porque as histórias as vezes não são verdade, por exemplo, eu posso contar uma história ruim de alguém e que não é verdade, se eu conheço os negros aí a gente pode saber mais deles.

Professora Vanessa: entendi Beija-flor, às vezes, a gente não sabe as histórias como elas são, né? Quando eu contei a história da Rosa Parks, eu contei na visão dela mesmo, você acha que uma pessoa branca contaria do mesmo jeito?

Beija-flor: não sei, acho que não.

Papagaio: não!

Beija-flor: é tipo, assim, você é uma pessoa branca e eu sou uma pessoa negra, eu sou mais ou menos negra [...]

Professora Vanessa: Beija-flor está tudo bem em ser uma menina negra, lembra que já conversamos sobre isso?

Beija-flor: tá bom, e aí se tem uma história que aconteceu e alguém conta errado, aí, quando a gente sabe, a gente conta certo... se a gente sabe mais dos negros, a gente pode contar mais as histórias deles.

Professora Vanessa: entendi, Beija-flor, quando a gente contou algumas histórias, a gente foi descobrindo que algumas coisas que a gente ouvia não era verdade, né?

Beija-flor, você se lembra que um dia você me fez uma pergunta assim: por que existem pessoas brancas que não gostam de pessoas negras?

Beija-flor: Ah lembrei! É porque as pessoas brancas acham que as pessoas negras são escravas pra elas, elas não gostam de ver as pessoas negras soltas, livres [...] os

negros, eles gostam de ficar livres e os brancos e os amigos deles acham que os negros não podem ficar soltos por aí, eles têm que obedecer [...] que nem uma criança, eles acham que os negros têm que obedecer igual uma criança, igual faz com as crianças [...]

Tiziu: sabe por que os brancos não gostam dos negros? Porque em 1908 escreveram no jornal que os negros trabalhavam muito bem e aí eles foram lá buscar os negros pra trabalhar pra eles [...]

Papagaio: esse é o jeito deles, natural.

Suiriri: eu acho que é porque as pessoas brancas querem que os negros trabalhem.

Professora Vanessa: olha, então, a gente vem conversando isso durante todo o ano e a gente viu que em vários momentos as pessoas negras são desrespeitadas em relação às pessoas brancas, a gente foi estudando e conhecendo um pouco da história da população negra, vimos o continente africano, que são vários países [...] é muito diverso [...] lá tem muitas histórias, quando a Vívian apresenta o Jongo, a gente aprende outras histórias também das pessoas que criaram o jongo (DC, 10 de out. de 2018).

Em toda esta conversa sobre diversos lados de uma história, sobre o protagonismo negro, sobre reconhecermos outros saberes, outras culturas, vários pontos nos são caros na problematização de uma educação do encanto, mas um deles, particularmente, merece destaque nesta análise. Quando Tiziu questiona sobre o porquê dos brancos não gostarem dos negros, Papagaio responde: *esse é o jeito deles, natural*. Se nossa educação fomenta e promove a naturalização do racismo, legitima e fortalece o projeto colonial, certamente estamos caminhando para o desencante e, conseqüentemente, para a morte.

Mas ainda estamos aqui, e o caminho não está pronto, tampouco finalizamos a caminhada. Nos encontramos em uma encruzilhada que problematiza o racismo dentro de uma lógica e de um sistema de educação racista herdado da colonização. Nos interessa rasurar, *hackear* o sistema e promovermos superações a partir de outras epistemologias. Nos lançamos nos diversos caminhos e nos interessam mais aqueles que promovem o cruzo (RUFINO, 2019), os caminhos que propõem inacabamentos enquanto possibilidade de existência e de negação de uma única história, aqueles caminhos que propõem interações éticas, estéticas, filosóficas, assim como este que nos propomos a criar junto com as crianças e com a professora nas intervenções de jongo na escola.

Não é permitido naturalizar o ódio, o desamor, a fome, a morte. Processos educativos libertadores se fundam com bases de vida, de fartura, de amor, de afeto, de compartilhamentos. O jongo se assenta em outras perspectivas, reivindica a reunião na roda, a dança, o canto, a vida, portanto o compromisso com o combate ao racismo nos exige comprometimento com a existência em detrimento das inexistências, com as lembranças em detrimento dos esquecimentos. Falar todos os dias de diversas maneiras sobre a temática étnico-racial, como diz a professora Vanessa, colabora para que o pertencimento étnico-racial

seja vivenciado, transformado e recriado a partir de outras visões, que reconheçam e valorizem homens e mulheres negras em suas lutas, histórias, culturas.

No penúltimo dia de atividades com as crianças, Beija-flor retomou a conversa relembando das histórias de Rosa Parks enquanto tocávamos os tambores.

Beija-flor: A Rosa Parks disse que ela ia sentar onde ela quisesse, aí ela foi presa. Eu acho que, naquela época, o Martin Luther King<sup>101</sup> virou o presidente dos brancos gostarem dos negros e dos negros gostarem dos brancos, aí eles viveram felizes para sempre, que nem a professora Vanessa e eu a gente gosta uma da outra, tipo o Quero-quero e o Caburé, eles se gostam. O Quero-quero é negro e o Caburé é branco.

Tico-tico: eu sou meio amarelada, se eu fosse negra eu ia ser igual o Quero-quero (Tiziu é negra com pele menos retinta que o Quero-quero).

Sabiá: Eu sou branquinha.

Beija-flor: quando eu crescer eu vou ser branca.

Bacurau: minha tia tem um namorado negro e ele me deu presente.

Beija-flor: aí o Martin Luther King foi o presidente mais legal todo mundo gostou dele ele tinha segurança branco e negro, no ônibus cada pessoa ia sentar em qualquer lugar porque é público e as crianças brancas que queriam conhecer as escolas negras poderiam ir e as crianças negras que queriam conhecer as escolas dos brancos podiam ir eu acho que era assim: os brancos tinham mais roupas do que os negros, aí eles agora pode dividir roupa, pode comprar, a barreira né que tinha pra eles não pegaram eu acho que já destruiu faz tempo...(DC, 11 dez. 2018).

*Quando eu crescer eu vou ser branca.* O que é ser branca? Ser branca é ter a cor e o parâmetro da aceitação em um país racista. Para Beija-flor, criança negra de pele retinta, certamente se configura em ser amada, ser pertencente, ser acolhida, reconhecida, valorizada. Se reconhecer negra implica viver e encarar as dores que o racismo promove. O racismo introjeta a ideia de inferioridade, e talvez esta seja uma das piores dores protagonizadas por ele. Combater o complexo de inferioridade exige um mergulho nas dores e feridas que o racismo causa.

O colonialismo e o racismo são processos de dominação tão vis, que, por meio dos seus dispositivos materiais e simbólicos, nos levam a acreditar que somos inferiores. Nos fazem negar nossa humanidade para almejar ser o Outro europeu, branco colonizador. A institucionalização do racismo é degrau para a ascensão do capitalismo, ou seja, é percurso do

---

<sup>101</sup> Martin Luther King foi um importante ativista norte-americano que lutou pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Em 1955, Rosa Parks foi detida por ocupar um assento reservado aos brancos, e se negar a cedê-lo a uma pessoa branca. Este protesto de Rosa Parks se propagou, e como apoio o Conselho Político Feminino organizou um boicote aos ônibus urbanos. Martin Luther King apoiou a ação e, pouco a pouco, milhares de negros passaram a caminhar quilômetros a caminho do trabalho, causando prejuízo às empresas de transporte (FRAZÃO, 2019). Luther King nunca foi presidente dos Estados Unidos, como mencionou Beija-Flor em sua explicação sobre a luta de Rosa Parks e Martin Luther King contra o racismo nos EUA.

projeto colonizador. Deste modo, quando Beija-flor diz que quando crescer vai ser branca, ela externaliza este processo vil de matança do ser enquanto negação do próprio eu.

O problema para o negro é que essas representações reciprocamente racializadas estão ligadas a uma hierarquia que confere ao branco a posição de privilégio e comando. Mais do que isso, já que o branco é tido como expressão universal do humano, a brancura se torna o único caminho para o Ser. Devido a isso, o negro se vê diante de um duplo problema: de um lado, como resposta à pressão externa, busca organizar o seu esquema corporal, linguístico e simbólico sob os parâmetros da brancura. Fanon alerta para a inviabilidade dessa primeira alternativa, já que os privilégios que lhe deram origem necessitam manter a diferenciação racializada entre Eu e o Outro, de forma que as máscaras brancas utilizadas pelo outro sirvam para atestar o seu status de macaco, mas jamais para igualá-lo entre aqueles que estão no poder (FAUSTINO, 2015, p.71).

Se diferenciação racializada confere ao branco o poder, o lugar de domínio, de aceitação, e propaga marcadamente este abismo entre mim e o Outro, podemos dizer que desejar ser branca dentro destes parâmetros é desejar viver. Nos atentemos para que, em nossa leitura de mundo, não culpabilizemos a vítima, este é outro dispositivo material e simbólico propagado pelo colonialismo. Culpar a vítima por suas dores provocadas pelo racismo é, sem dúvida, compactuar com a engenharia de morte escravocrata.

O enfeitamento pelo potentado branco (FANON, 2008) ainda permanece vivo no Brasil, onde a cultura letrada se sobrepõe à oralidade, o caderno e a caneta se sobrepõem aos saberes dos tambores, as histórias contadas sob a ótica dos vencedores insistem em dominar a criação dos mundos. Mas para contrapormos esta ideia monolítica de mundo, nos lançamos nas brechas, com os nossos tambores e palavras enfeitadas reivindicamos a diversidade, a educação que acolhe e que re-inventa mundos e possibilidades. O jongo, enquanto filosofia do acontecimento, nos fundamenta para a mudança de paradigmas, enraizadas nos tambores, desde a roda encantemos a escola com processos educativos de compartilhamento, de reconhecimento e com experiências que promovam o combate ao racismo.

## **B) Corporeidade e Pertencimento: o corpo como porto, espaço e tempo de aprendizagens...**

O corpo disposto para a brincadeira é também um ponto que favoreceu as nossas vivências. A curiosidade das crianças em relação ao que apresentamos para elas nos impulsiona para que busquemos mais, compartilhando caminhos de pesquisa e de vida. A

partir das vivências de jongo na escola, lançamos na roda a problemática do corpo desde a matriz africana no Brasil. Ser, sentir, brincar, compartilhar, reconhecer desde o jongo.

Assim como Oliveira (2007), compreendemos corpo como sendo conceito, território, integração, metáfora, transcendência, possibilidades, movimento, linguagem, potência, filosofia, intencionalidade, existência, o corpo é ao mesmo tempo um universo e uma singularidade, ele é uma anterioridade. Sendo o corpo esta totalidade, como vivenciá-lo e experimentá-lo dentro dos modelos coloniais que o uniformizam e o controlam? O experimentaremos desde o jongo, na roda, com os tambores, palavras de encanto, brincadeira, desafio, prazer, conflito, integração, compartilhamento, o experimentaremos dançando, cantando, re-existindo.

A escola é nossa parceira para o desafio de buscar construir e exercitar uma educação a partir de outras epistemologias. Afirmamos isso porque acreditamos na potência, na dinamização, na diversidade e na disponibilidade dos corpos que a habitam. Por outro lado, sabemos que a escola, como está constituída hoje enquanto instituição, muitas vezes não reconhece o corpo como território de potências e inventividade. Algumas escolas, alicerçadas nos preceitos colonizadores, pregam uma educação dos corpos baseada no controle, no esquecimento e na homogeneização.

Volto me agora ao relato do líder nagô sobre a árvore do esquecimento. Ao reproduzir uma visão homogênea da sociedade, a escola colocaria as diferenças culturais para andar em torno da árvore do esquecimento. Seria, ela própria, uma grande árvore do esquecimento, na qual alunos (as) negros, bem como suas culturas, religiões, formas de ver o mundo estariam dando voltas até que esquecessem completamente sua história. A escola também estaria há muito tempo acometida pelo que Muniz Sodré chama, ao analisar os veículos de comunicação, de síndrome do vampiro. Ou seja, quando olha para a TV, o negro não se vê e não se reconhece. Ao olhar para a escola também não (CAPUTO, 2012, p.242).

Contrapondo esta experiência, nos colocamos em diálogo com a escola para promovermos o reconhecimento das culturas da diáspora africana como potências de saberes, que assentados na ancestralidade são nossa sustentação para o re-encanto. Nossa tarefa em diálogo com as professoras e com crianças é de reinventarmos a escola, combatermos o racismo epistemológico para que possamos nos reconhecer e existir com nossas histórias, culturas, religiões e formas de ver o mundo.

Buscamos re-construir as pertencas, os laços de sociabilidade, nos re-construir, e para isso nos irmanamos com os jongueiros e jongueiras que há séculos são descredibilizadas pela cultura ocidentalizada. Nosso corpo compreendido como templo, como sagrado e profano,

guarda nossas possibilidades de existências, século após século, vivendo as opressões engendradas pelo racismo. É no corpo que o colonialismo opera, inscreve a marca da indiferença, do descrédito, da inexistência. Mas também é no corpo que se inscrevem as possibilidades infinitas de existências e saberes, potências e continuidades. Na compreensão de Mestre Lumumba, corpo é porto<sup>102</sup>. Na compreensão de Eduardo Oliveira (2007), corpo é terra, é solo e território. Então o corpo ancora, enraíza, transforma, re-cria, possibilita. Os corpos da diáspora africana nos deixaram o legado de existências desde as rodas, tambores, cantos, palavras enfeitiçadas, e é com este corpo que problematizamos o projeto de educação racista, este legado deixado pelo colonizador.

A presença de Mestre Lumumba na escola promoveu reconhecimentos, valorização e o exercício de pertencimento étnico-racial. Se reconhecer no mestre é também poder avançar sobre os limites de impotência designados pela colonização, é driblar e golpear a lógica da árvore do esquecimento.

De acordo com Nogueira (2013), o pertencimento étnico-racial é um elemento importante a ser considerado, pois a cultura dominante, etnocêntrica, que inferioriza o diferente e supervaloriza o modelo de humanidade eurocentrada imposto, gera dificuldades para a formação das pessoas. O desvio existencial (SIMAS; RUFINO, 2018) imposto pela colonização promove a quebra das pertenças, faz com que as referências de beleza, de bem estar, de educação, de amor, de saúde estejam centradas no modelo branco europeu.

O racismo é um fenômeno que opera de forma plástica, múltipla e atualizável. Seja nas perspectivas epistêmicas/semióticas/simbólicas, todas as múltiplas formas vinculam-se à presença do ser negro (ontologia), invocação da identidade. Assim, por mais que o racismo não se reduza a atos incididos nos limites melandodérmicos, o alvo é sempre uma produção negra (SIMAS; RUFINO 2018, p.110).

Se o racismo opera dentro destas vias, é por elas, então, que daremos o contragolpe, lançaremos o verso atado nas sabedorias jongueiras, pois: *nas voltas que o mundo deu, nas voltas que o mundo dá, quem não pode com mandinga não carrega patuá*<sup>103</sup>. Pegamos então nosso patuá preenchido com inventividade, força, astúcia e alegria, para o enfrentamento das

---

<sup>102</sup> Conversas no quintal no Ilê Omo Aye.

<sup>103</sup> Ponto cantado e falado em rodas de jongo, terreiros de umbanda, rodas de capoeira. A palavra patuá significa amuleto, estes são diversos em suas formas e funções. Podem ser feitos com pequeno pedaço de tecido colorido e preenchido com preparo de ervas, sementes etc., ou podem ser confeccionados com pedaços de couro. No Brasil existem diversas maneiras de se preparar e usar os patuás. Em Fanon (2008), este termo nos é apresentado como designação de uma língua falada pelas classes subalternas.

mazelas que o racismo nos impõe. Nosso patuá é costurado em novas ontologias, saberes e presenças, com ele vamos caminhando para a retomada dos lados, das pertenças, de outras formas de aprender e ensinar.

Durante as intervenções na escola, percebemos que as crianças a seus jeitos e modos problematizaram o racismo, questionaram, repensaram e se fortaleceram.

em conversa com Quero-quero, enquanto acontecia a roda das crianças, ele me disse que o jongo ensinou muitas coisas pra ele, a ser amigo a respeitar, ver as histórias dos negros, ensinar os brancos a respeitarem. Eu perguntei se brancos e negros podem fazer jongo juntos ele disse: sim pode fazer juntos, mas quem são os mestres sou eu e Beija-flor (Quero-quero e Beija-flor são duas crianças negras de pele retinta). Depois de responder, ele pegou o tambor e foi tocar na roda. (DC, 10 dez. 2018).

Esta fala de Quero-quero se deu após a presença de Mestre Lumumba na escola. Compreendemos que a fala de Quero-quero trouxe a satisfação de se encontrar na centralidade como potência que dinamiza um saber, no caso, o jongo. Todos podem fazer juntos, *mas* eu e Beija-flor somos os mestres. Mestre Lumumba proporcionou à Beija-flor e Quero-quero a potência de se reconhecerem como referência de saber, o mestre, enquanto homem negro, que constrói saberes com os tambores, lidera, ensina, toca, conta histórias, desloca o que o modelo eurocentrado impõe como modelo de saber e de pessoa que detém o saber valorizado.

Então, diante desta luta em busca de uma educação pela e para a diversidade, precisamos rever nossas referências de educação, de sabedorias, de beleza, de existência. Todos os dias olhamos, ouvimos, comemos, vestimos, escrevemos, vivemos fixados e alimentados pelo padrão branco e eurocêntrico hegemonicamente disseminado pelos meios de comunicação. Nas conversas com Vanessa sobre as possibilidades de dialogar sobre o racismo dentro da escola, ela fala sobre a importância de mudar a lógica. Compreendemos, então, que precisamos exercitar outra ética, fundada na existência e no respeito.

Professora Vanessa: Então é importante mudar a lógica, eu não mudo a lógica só no projeto, só com a aula de capoeira... A campanha do dia dos pais do boticário colocou uma família negra e o povo surtou por quê? [...] quantas famílias negras existem aí? Por que surtaram? Porque estamos mudando a lógica, estamos tirando este lugar de privilégio e que privilégio é este que está subalternizando outras pessoas? Que está desumanizando outras pessoas quando a família negra não é considerada? (DC, 10 out. 2018)

A família negra estrelando o comercial na televisão aberta, Mestre Lumumba na centralidade da roda na escola ensinando a tocar tambor, a Lei de cotas, a epistemologia das

encruzilhadas, os povos indígenas nas salas de aula das universidades, o jongo em diálogo com a escola por uma educação libertadora, tudo isso desestabiliza o sistema capitalista/colonizador/racista/eurocentrado.

Esta desestabilização ocorre porque fomos educadas e estamos acostumadas a ver apenas referências brancas.

Em um dia de vivência na escola, apresentei à turma uma foto do Mestre Lumumba, assim como elas conheceram o Mestre Gil por vídeos, busquei apresentar o Mestre Lumumba por meio de uma fotografia. As crianças riram da foto do Mestre Lumumba.

Professora Vanessa conversou com as crianças e disse: eu não entendi o que tinha de engraçado na foto, gente?

As crianças responderam que acharam o cabelo dele engraçado.

Professora Vanessa perguntou: por que o cabelo dele é engraçado? O cabelo dele é crespo e eu já trouxe vários livros e fotos de pessoas com cabelo crespo. O mestre Lumumba é diferente de algumas pessoas e parecido com outras como, por exemplo, ele tem o mesmo tom de pele do Quero-quero, da Beija-flor. As pessoas tem várias cores de pele e vários tons de pele [...] Os cabelos também podem ser diferentes, Mestre Lumumba tem dreads.

As crianças perguntaram: o que é dreads?

Professora Vanessa: é igual ao cabelo do mestre Lumumba, então quando eu mostro a foto de uma pessoa diferente da gente, a gente deve rir? Cada pessoa tem cabelo diferente [...] vamos pensar [...] por que rir desta foto?

As crianças responderam: não precisa rir, a gente acha diferente o cabelo dele.

Beija-flor: ele é uma pessoa bonita. (DC, 26 set 2018).

Os dreads e a pele de Mestre Lumumba são também a forma como ele se coloca e dialoga com o mundo. Assim como a de Beija-flor e Quero-quero, a pele retinta de Mestre Lumumba certamente já o impediu de ser muitas vezes em diferentes lugares. Vanda Machado (2013, p.?) nos diz: “é preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite”. Além da coragem para existir, buscamos lugares, existências, saberes, jeitos de construir mundos, educar, se educar, compartilhar e exercitar epistemologias fundadas por homens e mulheres com a pele da cor da noite.

A problemática do racismo deve preceder ou estar junto com qualquer proposta de mudança de paradigmas dentro de nossa sociedade.

Raça é elemento estrutural e estruturante nas bandas de cá. Porém, o Estado brasileiro, enquanto agência colonial, se nega em assumir o pressuposto como elemento que fundamenta a produção de injustiças cognitivas/sociais. O Estado, ao negar a raça como categoria que cinde a realidade entre negros e brancos, omite, mantém e reproduz as violências e desigualdades seculares direcionadas às populações negras, na medida em que também omite, mantém e reproduz privilégios, distinções e oportunidades para as minorias brancas. Neste sentido, raça não é pressuposto de subalternidade do negro, mas de construção de privilégios dos brancos. A nosso ver, o racismo opera, entre suas inúmeras faces, de forma mais

contundente de três maneiras: na impressão mais direta da cor da pele, na desqualificação dos bens simbólicos daqueles a quem o colonialismo tenta submeter e no trabalho cruel de liquidar a autoestima dos submetidos, fazendo com que os introjetem a percepção da inferioridade de si e de suas culturas (RUFINO, 2018, p.110).

Deste modo, para construir o pertencimento étnico-racial, precisamos desconstruir verdades, ou desconstruir histórias que nos são impostas como verdades. É nestas histórias únicas, brancas, eurocentradas que a ideia de inferioridade introjetada nas pessoas nasce e se sustenta. Quando Beija-flor diz: quando crescer quero ser branca, e quando ao ver a foto de mestre Lumumba as crianças riem de seus cabelos, temos aí a concretização da ideia de inferioridade introjetada pelo racismo. O que é imposto como belo e bom segue padrões que se diferenciam das estéticas de Beija-flor e Mestre Lumumba.

Mas espantemos o desencante evocando a vida. Assim como a professora Vanessa nos fala: eu não vou mudar a lógica só no projeto com a aula de capoeira, nós também não mudaremos a lógica *apenas* destacando estas epistemologias, ou nomeando homens e mulheres negras como heróis, mudaremos a lógica vivendo, nos encantando, incorporando epistemologias, belezas e existências fundadas nos saberes africanos. Por isso aqui estamos com a roda de jongo dentro da escola, buscando promover, neste encontro de saberes, possibilidades de transformações.

Viabilizar o contato com formas diferenciadas de ensino e aprendizagem, problematizar as referências, promover processos educativos gerados em vivências e práticas que priorizam histórias de pessoas e comunidades negras, exercitar outra ética, outros jeitos de racionalidade, de contar e conhecer as histórias, outros jeitos de construir conhecimentos na coletividade.

Nossa ética enquanto estudiosos, é concretizada em função dos nossos paradigmas, ou seja, dos quadros epistemológicos e das metodologias de que nos servimos. É aqui que exercemos a nossa capacidade de ação profissional e a nossa integridade, fazendo escolhas que são não apenas técnicas ou racionais, mas também morais e políticas (MAMA, 2009, p. 609).

Exerçamos então a ética enquanto existência com os Outros em diálogo com o mundo. Nossas escolhas determinam o caminho que percorremos e os estudos e lógicas que propagamos, o pensamento não é um exercício inocente. Os jongueiros e jongueiras sabem disso quando problematizam a vida e a existência na roda e nos mostram um outro jeito de construir e compartilhar conhecimento, a partir de uma filosofia do fazer, aprender junto, cantar, saudar os tambores, os mais velhos, evocar os que já se encantaram. A lógica das

existências dentro da educação jogueira promove o alargamento da compreensão de mundo à medida que reconhece no antepassado a sabedoria presente.

O corpo, neste caso, é a trajetória onde o mundo acontece. Se a família negra na televisão promove o surto, a não presença dos saberes negros nas escolas reforça o surto iniciado na escravização e rasurado na diáspora por meio rodas de jongo, nos cortejos da congada, nas giras de caboclos, nos terreiros de candomblé.

As culturas da diáspora africana promovem o pertencimento, portanto viabilizam a existência. Eu canto, eu danço, eu toco tambor, eu brinco, eu ensino, eu aprendo, eu sinto, eu jogo o verso na roda, eu pertenceo, então eu sou. Deste modo, a cultura eurocentrada, ao privilegiar apenas a razão como produtora de existências, mata quem existe nas brechas das sabedorias jogueiras, nos patuás, nas ruas, nos rios, nos encantados, nas festas e folias. O conhecimento é uma experiência individual, a sabedoria é um exercício de alteridade.

Então as sabedorias da diáspora se colocam mais uma vez como centrais em nossa roda sobre a problemática do pertencimento e do combate ao racismo. É desde estas sabedorias que aprendemos que “o corpo é o resultado do deslocamento de matérias ancestrais fornecidas pelos orixás, entendidos como princípios universais, e pelos antepassados, princípios clânicos. Esta integração forma o *ara-* o corpo” (SOUZA JÚNIOR, 2002, p.143). Então a compreensão do que nós somos, do que nos constitui como pessoa, pode variar, pode se assentar em diversas explicações de mundo.

As cosmosensações africanas tem no corpo o sentido da vida, o corpo é a integração de princípios universais a princípios do clã, da comunidade. Então, ao mesmo tempo em que o corpo é um universo, ele é uma singularidade (OLIVEIRA, 2007). Corpo é palavra, aquela que sela comprometer éticos com o Outro e com o mundo. Dar a palavra, se comprometer é fundamento das culturais ancestrais, “a palavra e todas as suas possibilidades de produção de linguagem e comunicação estão inscritas sobre os mesmos princípios e potências que versam acerca dos poderes do corpo e das suas produções não verbais” (SIMAS; RUFINO, 2018, p.52).

Quando reivindicamos o corpo como unidade potente de transformação nos processos de ensino e aprendizagem, travamos o embate contra a educação racista que muitas vezes não vê o corpo como potência e sim como lugar de controle e limites. Os ensinamentos das rodas são para a vida. Na roda de jongo, na roda de capoeira, no *xirê*, no tambor de crioula eu aprendo e ensino para a vida, pois compartilho cosmosensações fundadas nas corporeidades.

A escola, como é estruturada hoje, não valoriza e não consegue acolher a expansão, a criação, o improviso, o protagonismo que o Jongo potencializa, pois seu espaço físico objetiva corpos organizados nas filas e ordenados nas carteiras. Mas isso não significa que não devemos estar também e sobretudo nas escolas, entrar e ocupar as brechas, criar os espaços, inventar os jeitos. Com relação à questão do corpo, as crianças participantes da pesquisa têm entre seis e sete anos de idade, e, apesar dos conteúdos obrigatórios que precisam ser ensinados, Vanessa compreende que para uma criança desta idade permanecer quatro horas sentadas olhando a nuca do amigo e prestando atenção apenas no que ela escreve no quadro ou fala é inadequado.

Professora Vanessa: [...] eu digo eu entendo que vocês têm necessidades que este corpo precisa gritar, precisa brincar... muitas crianças passam o dia na TV e o lugar de brincar de socializar é na escola, aí eu quero que ele sente e faça lição [...] a escola uniformiza tudo... imagina colocar 30 adultos em uma sala e colocar atividades cada adulto vai reagir a esta atividade de um jeito diferente, agora imagina com as crianças [...] ah eu gosto de ciências, eu quero brincar, eu gosto de matemática [...]  
elas iam ver o trem imagina o trem com aquele barulho, aquele tamanho e aí a gente foi ajustando [...] então durante uns 3 meses foi isso porque entendo como uma necessidade [...]

Professora Vanessa: Porque essa é a lógica, como a escola surge? A escola surge neste contexto de militarismos, de fábrica, temos um sinal, a gente tem um sinal de fábrica, aquilo parece um presídio, a gente passa por portões, as crianças não podem ir ao banheiro e beber água na hora do recreio dos grandes (crianças maiores), elas não podem ir no gramado que fica isolado [...] as crianças ficam presas naquele pátio [...]  
aí tem o discurso tem que integrar as crianças com a natureza, precisam aprender a respeitar a natureza [...] aí dentro da escola tem um gramado enorme e as crianças não podem pisar. Por exemplo, um dia descemos e deixei todas as crianças subirem na árvore, todas as inspetoras desceram pra ver, todas, elas não me falaram nada, mas ficaram lá olhando [...] (10 out. 2018)

O espaço escolar encaixota e uniformiza, a fala da professora confirma o que muitas e muitos de nós já vivenciamos inclusive até hoje. O formato da escola não favorece as pedagogias africanas, podemos dizer isso em diálogo com a própria professora. As filas, a uniformização dos corpos e militarização, o que vemos nas Práticas Sociais como o Jongo a Capoeira, o Maracatu, o Samba de Coco e muitas outras é o contrário disso. Temos a roda como princípio fundante, mesmo as práticas como a Congada e o Maracatu, que acontecem em cortejos, observamos a interação na roda, junto com o outro, no corpo que expande, brinca, desafia, improvisa.

E agora? Fomos vencidas pelo espaço quadrado da escola? Certamente, não. O espaço deve ser problematizado enquanto acolhimento de práticas sociais que têm na brincadeira, na

roda, no jogo sua centralidade. Não nos furtaremos ao debate e à problematização, mas não colocaremos nas limitações físicas empecilhos para nossas ações. Ao final deste trabalho, indicamos como caminho interessante a construção de espaços escolares que viabilizem a prática da roda enquanto pedagogia que promove saberes em outras lógicas.

Para além do espaço, buscamos a mudança de mentalidades. Em uma passagem no livro de Simas e Rufino, a “Ciência Encantada das Macumbas”, eles relatam uma conversa que tiveram com o mestre jogueiro que, ao ir para a escola realizar atividade de jongo com as crianças, lançou a pergunta: “como se faz um negócio que é redondo em um lugar que é quadrado?” (SIMAS; RUFINO, 2018, p.76). Compartilhamos da mesma indagação. Esta inquietação a respeito do espaço nos mostra novamente o que é visto e reconhecido como saber valorizado, e como os espaços escolarizados veem o corpo. O corpo na escola é alvo do controle.

Professora Vanessa: [...] outro exemplo, fila no primeiro ano não dá, as crianças têm cinco, seis anos, o entendimento de corpo é outro não dá pra você querer que elas fiquem assim uma atrás da outra, aí a gente obriga e obriga pelo medo, pela ameaça, e aí a gente é extremamente contraditório, porque a gente diz assim: a gente precisa de um mundo com mais afeto, com pessoas criativas, um mundo que as pessoas saibam se socializar, só que a gente tá minando isso o tempo inteiro (DC, 10 out. 2018).

Na fala da professora Vanessa fica explícito como a escola compreende e se relaciona com o corpo. Se nas culturas da diáspora africana o corpo se organiza como protagonista, na escola ele se subalterniza, é condicionado a obedecer às filas, aos medos, à impotência. E a professora continua:

Professora Vanessa: [...] qual o maior limitante da sua pesquisa a meu ver: oferecer uma vivência de jongo em um espaço que não foi pensado pra isso, não pode fazer barulho, não pode atrapalhar a outra sala, estamos, por mais que a gente sente em roda, a gente tá fazendo jongo dentro de uma sala de aula, não estamos em um quintal, em um terreiro [...] levar uma prática do terreiro, da rua pra escola [...] (DC, 17 nov. 2018)

Estamos então nos limites, mas queremos e vamos transcendê-los. Não nos interessa nos conformarmos com os limites. Há séculos, as culturas da diáspora africana existem nos limites, entre a vida e a morte, e deste lugar promovem encanto para enunciar existências, pois será assim que continuaremos. Sabemos e vivenciamos estes limites em nossas experiências com estas pesquisas e em diálogo com professoras e professores como Vanessa, que buscam exercitar a roda dentro da sala da escola quadrada. Se é do miúdo que se faz o

grande, é de pouco em pouco que caminhamos para as transcendências. Sabemos que o fato de fazer a roda na escola já é, por si só, ato revolucionário. A roda promove o lançamento e acolhimento de olhares, sorrisos, eu posso olhar e ver meus companheiros e companheiras de jogo, posso me relacionar e ser vista por todos/as. A roda abarca outras possibilidades de interações que vão além da visão da nuca, do meu ou da minha colega, e da lousa.

O corpo quieto, obediente, sentado, atento, pronto aos desafios da lousa é diferente do corpo que quer ir ver o trem passar, que é curioso para olhar mais demoradamente para o urubu, que quer um abraço, que quer avançar os limites da placa que diz: “não corra nos corredores”<sup>104</sup>.

Professora Vanessa: tem crianças que eu tô dando aula e fico vendo: eu tô lá falando de matemática, número par e número ímpar, a criança está vendo o urubu no telhado [...]. Eles foram meus alunos ano passado, no primeiro ano eu estava nesta mesma sala e o trem passa lá, você imagina como foi a primeira vez que o trem passou? Eu fiquei 3 meses, o trem passava, todas as crianças iam pra janela ver o trem [...] eu podia fazer qualquer coisa que não tinha como [...] (DC, 10 out. 2018)

É com meu corpo que me reconheço e compreendo as coisas e é também por ele que reconheço o outro. Brincar, ver o trem passar, fazer a roda, correr, subir na árvore, pensamos que estas ações são tão importantes quanto aprender o conteúdo do livro. Não queremos priorizar apenas um conhecimento, mas desejamos trazer luz e foco para os conhecimentos e saberes que se fazem por meio das interações dos gestos, do movimento, da dança na roda, da interação.

Bento (2012) afirma que, a partir de outras cosmo-sensações, como a ameríndia, por exemplo, o corpo é centralidade na medida em que é nele que se inscrevem as mudanças e a identidade. A construção, decoração e transformação dos corpos giram em torno das mitologias, da vida cerimonial e da organização social. Nos povos ameríndios, assim como nas sociedades africanas, o corpo é compreendido, integrado à cosmologia e à sociedade. Deste modo, nos cabe promover reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural para que exista possibilidade de diálogo acerca dos diferentes grupos étnicos pouco evidenciados no ambiente escolar, como no caso dos africanos e indígenas (BENTO, 2012).

Maranhão (2009), em sua pesquisa realizada por meio de uma intervenção com jogos africanos em uma escola pública, nos apresenta o jogo como transcendência da dicotomia corpo e mente. O canto, o jogo de palavras, os sons, as experiências, o raciocínio lógico e o

---

<sup>104</sup> Placa afixada nos corredores da escola.

encanto presentes no jogo da vida se dão em unicidade, deste modo, o jogo se apresenta como possibilidade formativa na educação das relações étnico-raciais. Então, o trabalho colaborativo, a solidariedade, a ludicidade, a circularidade e as emoções vividas compõem o cenário do “ser” junto ao “outro”, do “ser” dentro do jogo.

A partir desta perspectiva, podemos retomar o diálogo com Senghor (1965) para arrematar a prosa, eu existo, eu sou em diálogo com o Outro. O ser é compreendido em coletividade, não negando ou menosprezando sua individualidade, pelo contrário, potencializando-a em diálogo com e na coletividade. Sujeito e objeto são confrontados dialeticamente no ato do conhecimento. Eu sinto, eu brinco, eu danço então eu sou.

Engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e essa vida nas coisas não tem nada de comum com a construção dos objetos científicos. Da mesma maneira, não compreendo os gestos do outro por um ato de interpretação intelectual, a comunicação entre as consciências não está fundada no sentido comum de suas experiências, mesmo porque ela o funda: é preciso reconhecer como irreduzível o movimento pelo qual me empresto ao espetáculo, me junto a ele em um tipo de reconhecimento cego que precede a definição e a elaboração intelectual do sentido (MERLEAU-PONTY, 2006, p.252).

As coisas coexistem comigo, e eu com elas, com o corpo reconhecemos as coisas do mundo e interagimos com elas, o conhecimento e a compreensão do mundo não podem ser reduzidos apenas à interpretação intelectual puramente. A valorização da razão como fonte única e sublime de compreensão, de explicação e de interação com o mundo não se sustenta quando nos propomos a outras pedagogias que, por sua vez, se alicerçam em saberes ancestrais que trazem no corpo conhecimento e ciência.

Após conhecerem o Jongo, as crianças o definiram como sendo muitas coisas juntas, estas coisas vão além da definição técnica ou intelectual, mas passam pela experiência vivenciada e compartilhada. Para cada pessoa, as vivências de jongo têm significados diferentes e assim também é nas rodas fora da escola, nas comunidades, pois o acontecimento é comum, mas a experiência é única (LARROSA-BONDÍA, 2000). O jongo como Prática Social promotora de processos educativos ganha diferentes definições a partir das perspectivas e experiências de quem o vive e o mantém vivo. As falas a seguir traduzem o que é o jongo na perspectiva das crianças.

Tesourinha: eu quero, o jongo é música, roda, dança, diversão [...]

Beija-flor: o jongo é uma brincadeira de muita gente junto, as crianças dançam o jongo, toca tambor e aí começa a festa do jongo.

Rolinha: o jongo é poesia.

Tico-tico: ficou responsável por explicar o que é o jongo]. O jongo é música é brincadeira, é dança, é palma, é calma, é alegria [...] é um montão de coisas especiais [...] você pode aprender quando você percebe que você guardou as coisas do jongo na lembrança, você já sabe o jongo.

Quero-quero: o jongo ajuda a nossa saúde fazer nossa respiração, o jongo ajuda a gente a não falar palavrão, a Vívian veio aqui ensinar o jongo pra gente aprender o jongo não pra gente ficar maltratando os outros [...] (DC, 03 dez. 2018).

As crianças nos ajudam a compreender o jongo em sua totalidade. Em acordo com Foganholi (2015, p.54), compreendemos também que,

A partir das perspectivas indígenas e africanas, a dança pode ser compreendida em sua relação com a totalidade do mundo e não apenas como uma habilidade técnica a ser adquirida. O princípio implícito nas danças de matrizes indígenas e africanas, às quais me refiro neste trabalho, é o de viver no corpo e pelo corpo as relações com o cosmos, as relações de pertença a uma comunidade ou grupo e, por conseguinte, promover a afirmação e garantir a existência de suas culturas.

As vivências de jongo geraram processos educativos relacionados à brincadeira, ao jogo, à criação coletiva, à dança, à interação e ao fortalecimento da palavra como poder. Sabemos que o jongo é também palavra certa, que dá o recado e promove o encanto.

Cheguei na escola no mesmo horário, entrei, a turma toda estava falando sobre as eleições, este assunto já tinha rondado nossos encontros, mas hoje foi o centro das conversas.

Caburé me perguntou: Vívian, você votou no Bolsonaro? Eu respondi que não, aí o assunto já tomou conta da turma... Beija-flor fala: ele não podia ter ganhado, ele não gosta de negros. Acauã: ele não gosta de índio. Sabiá: nossa, minha mãe falou que ele não podia ganhar... e, assim, o assunto das eleições tomou conta do momento... Beija-flor: não vai ter mais jongo? Porque ele não gosta de negros e o jongo é dos negros [...]

eu não soube responder essa pergunta [...] todo mundo estava visivelmente abalado, inclusive Vanessa. Aí nos sentamos e fomos conversar, as crianças falavam que o Bolsonaro ia matar negros, índios [...] falei: gente, e se fizermos uma música contando aqui este momento da nossa história, porque o Jongo conta a história do povo e nós podemos contar a nossa [...] a turma gostou da ideia e começaram a falar [...] Vívian vai escrevendo lá no quadro [...]

As crianças iam falando as frases e eu ia anotando no quadro [...]

Sabiá: a coisa tá feia.

Quero-quero: eu acho que tem que falar da violência, o Bolsonaro não vai ajudar os pobres, a gente vai perder um tanto de coisa [...]

Sabiá: a gente pode falar que pra nós não sobra nada, a gente só pega vento [...]

E fomos conversando, pensando juntos e chegamos a este ponto de jongo:

*A coisa tá feia, o Brasil tá violento, estão matando a natureza e a gente só pega vento i laiê ilaiê. Nós somos o Brasil, nós somos a criança, nós somos o povo, nós somos a esperança [...]* (DC, 29 out. 2018).

A criação do ponto de jongo com o tema baseado na insatisfação de parte das crianças se configurou como um processo criativo vivenciado e experimentado na coletividade. Nas rodas de Jongo, são cantados inúmeros pontos para contar as insatisfações pelas quais passam

os povos negros e as comunidades jogueiras. Em uma roda de jongo realizada em São Carlos pela comunidade Jongo de Tamandaré aprendi um ponto que diz: *com tanto pau no mato emabaúba é coronel, embaúba é coronel*<sup>105</sup>. Em conversas, depois, com as jogueiras e jogueiros mais velhos, compreendi que este ponto fala sobre os líderes sem competências, aqueles que estão no poder, mas não são bons.

A palavra é poder. Cantamos as vitórias, insatisfações, reclamações, louvações, agradecimentos. O jongo, a congada e diversas práticas culturais afro-brasileiras têm na palavra a demarcação do tempo, das re-existências, dos poderes do corpo. A vida acontece no canto, na palavra, no verso lançado na roda. Todo mundo aprende e ensina, quem canta, quem ouve e quem recebe. Ao criarem o ponto de jongo na sala do segundo ano A, as crianças nos mostraram suas preocupações e insatisfações, se colocaram no centro da roda, reafirmando que são o povo e são a esperança. Deram seu recado sobre, demos o nosso recado por meio da música, da poesia e da criação coletiva.

O encontro da escola com o jongo nos apresenta um lugar de tensões, desafios e disputas. Estamos inseridas na escola buscando fazer a roda, cantar a vida, tocar o tambor, encantar a palavra, construir conhecimento com fundamentos de ancestralidade. Nos encontramos, então, em uma encruzilhada (RUFINO, 2018), uma encruzilhada de possibilidades e desafios. As encruzilhadas se mostram como fatura de caminhos e possibilidades. De acordo com Rufino (2018) é nas encruzilhadas que se encontram as mudanças, as transformações.

Deste modo, compreendemos as encruzilhadas como lugares onde queremos e objetivamos estar, pois, se são nelas e por elas que se miram os movimentos, as transgressões e transformações, é assim que buscamos agir junto, com e na escola. Junto com as crianças e com a professora buscamos ressignificar a escola como espaço potente para as transformações que são urgentes. Não nos abalaremos pelas incoerências dos caminhos, pelo contrário, com nosso patuá recheado com inventividade, força, astúcia e alegria seguimos os caminhos sob a proteção de seu próprio dono, Exu.

Professora Vanessa: [...] o que é positivo e a gente viu, independentemente dessa limitação dos muros da escola, por mais que eu leve as coisas de relações raciais pra elas, elas não tinham a vivência do jongo e essas crianças aprenderam a tocar, a cantar, a fazer a roda, aprenderam o jongo. Claro que é diferente das crianças que

---

<sup>105</sup> Ponto de Jongo aprendido com a comunidade Jongo de Tamandaré em 2006.

vivem no jongo, mas elas sabem o que é o jongo, isso em um curto espaço de tempo, então a escola pode engessar, mas ela pode também dialogar. Por que que ela pode engessar? Por que que ela pode dialogar? Porque a escola também é um lugar de aprendizagem, as diferentes culturas estão lá, um lugar que as crianças estão lá, o problema é quando a escola não dialoga com isso. (DC, 10 out. 2018)

Então, ao mesmo tempo que a escola não é, ela é e pode ser lugar de transformação, pois as crianças estão lá, a diversidade está lá, o problema, como ressalta Vanessa, é quando a escola não dialoga com tudo isso. Não dialogar, neste caso, pode significar não olhar, silenciar e ser conivente com as práticas racistas. Mas desejamos o diálogo, e se a escola não nos acolhe, é nossa tarefa ocupá-la para atuarmos nas brechas e frestas, proporcionando vazões a este encarceramento de corpos, histórias e potências. Entendemos as brechas e frestas para além de lugares, mas também como jeitos de ser e estar de pessoas como a professora colaboradora da pesquisa. Dizemos isto pois é preciso identificar as parcerias de luta, e se as portas da sala de aula se abrem, lá dentro “quando vê já foi” (RUFINO, 2017, p. 210).

Assim, compreender o corpo como totalidade, como salvaguarda de memórias, de histórias, de saberes, como lugar de resistências, de existências, de dores, de transgressão, de conquistas, de vitórias de opressão, de potência, de transformação é compreender nosso lugar no mundo. Onde estamos e como dialogamos no e com o mundo.

A falta de problematização ou mesmo da abordagem da questão do pertencimento étnico pode acarretar consequências prejudiciais à formação da autoestima de crianças negras e não negras, pois não abordar a questão da convivência multiétnica pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores e, mais do que isso, pode resultar na construção de imagens negativas e inferiorizantes sobre si mesmos, prejudicando a formação das identidades e o fortalecimento da autoestima (DENZIN, 2018, p.161).

Problematizar o pertencimento étnico-racial na escola pode ajudar a amenizar as consequências do racismo em crianças brancas e negras. Esta problematização, como aponta Vanessa, deve ocorrer todos os dias, não necessita necessariamente de um projeto específico, mas é preciso “mudar a lógica”. Assim, as vivências de jongo junto com as crianças do segundo ano A, nos viabilizaram reconhecer o corpo como espaço-tempo e como possibilidade de interação de diferentes aprendizados.

Vale destacar o momento em que as crianças ganharam um tambor feito pelo Pedro Zanette. Este momento não estava previsto na intervenção, foi inserido no decorrer das vivências com as crianças. Pedro é percussionista e aprendiz de Mestre Lumumba. Pensamos em como seria importante viabilizar tambores para as crianças. Pedro colocou seus saberes à

nossa disposição e, com bambu gigante, cordas, couros e arames, confeccionou vinte e cinco tambores.

Chegando hoje em casa falei com Pedro, meu companheiro, se ele topava construirmos juntos tambores para as crianças, ele perguntou quantos? Eu disse 25! ele se espantou e fizemos um planejamento de trabalho, material e financeiro. Ele já tem experiência de fazer os tambores e sabe onde conseguir bambu e podemos ver os couros em lugares de atacado para melhorar o preço. Eu posso ajudar no processo de confecção. Pronto, vamos fazer os tambores para as crianças. O desejo de presentear as crianças com o tambor veio quando cheguei com o tambor que o Pedro fez para a turma e as crianças se mostraram interessadas em ter um tambor, em saber como se faz um tambor. Pensei que poderia ser um jeito de agradecer as crianças e que elas pudessem continuar tocando os tambores depois da finalização das nossas atividades (DC, 17 set. 2018).

Quero-quero, Rolinha, Tesourinha, Lavandeira fizeram um vídeo de agradecimento para o Pedro e Mestre Lumumba, eis a transcrição do que as crianças falaram no vídeo. Quero-quero: oi, mestre Lumumba, tá tudo bem? Eu gostei muito do que você fez aquele dia que você fez apresentação com a gente e você é muito legal, eu nunca tinha visto você na vida, mas um dia eu vi. Gostei que você ensinou como que toca o tambor e ensinou a gente a fazer o tambor, então, muito obrigado, eu ganhei um tambor do Pedro. Rolinha: oi, mestre Lumumba, eu gostei muito da sua visita quando você veio, eu tenho um tambor agora do Pedro e eu nunca mais vou esquecer aquele toque que você ensinou.

Tesourinha: oi, mestre Lumumba, eu gostei muito que você veio aqui na nossa sala, quando a gente foi pra quadra eu queria te dar alguma coisa, mas não tinha alguma coisa pra te dar, mas eu gostei muito. Lavandeira: fala pro Pedro que eu agradei ele pelo tambor, eu amei (DC, 10 dez. 2018).

Poder compartilhar com as crianças os saberes jongueiros foi uma experiência transformadora. A relação que elas estabeleceram com o tambor fortaleceu minhas compreensões de como os tambores são potentes pedagogias. O tambor se configurou como assentamento de nossas experiências compartilhadas durante a pesquisa e, sobretudo no dia de encontro com o mestre, reiteramos que “o tambor é discurso de vida” (SIMAS; RUFINO, 2018, p.58). Durante as semanas seguintes à entrega, os tambores compuseram as bolsas juntamente com os materiais escolares.

Assim, os moleques nos ensinam a nos lançar a um mundo dotado de diferentes sensações, percepções plurais que reivindicam outras maneiras de fazer e pensar integradas ao corpo. Porém, a questão que nos ata como demanda existencial é se, ao longo dos giros da lua, nós tocamos os nossos tamborzinhos ou esquecemos deles em algum lugar que não conseguimos mais resgatar (SIMAS; RUFINO, 2019, p.50).

Neste caso, não deixamos de tocá-los, os levamos para dentro da escola para que possam encantar o espaço e o Tempo. Crianças tocando tambores em casa, na escola, nas ruas, nos terreiros, nas escolas de samba são atos de encantamento, a criança brincante com o tambor na mão reivindica a vida, e na brincadeira de tambor re-inventa as pertenças.

Eu danço, eu jongo, eu canto, eu toco o tambor, eu entro na roda, eu aprendo, eu ensino, eu pertença, então eu sou. Eu sou tempo e espaço de saberes e aprendizagens, com meu corpo no mundo construo os caminhos de uma educação que brinca nas rodas de jongo, que ginga nos corpos dos capoeiras, que gira nas saias das *Yawôs*, que se fortalece na reza das benzedeadas.

### **C) Afeto e Escola: pesquisar com crianças e construir conhecimentos no convívio...**

Nunca havia feito pesquisa com crianças, não podemos afirmar que todas as pesquisas são iguais, sabemos que cada lugar e cada contexto guarda suas especificidades. No contexto desta experiência, aprendemos com as crianças a olhar o miúdo, ouvir com atenção, falar sem rodeios, com singeleza e acolher com amor. E nós, educadas e acostumadas com as manias de grandeza, acabamos não tendo repertório para compreender e ver na miudeza o caminho para chegar em outras aprendizagens.

Um ponto de jongo da comunidade Jongo Dito Ribeiro canta: *tem que ter jongueiro novo olê pois o jongo não pode acabar, cada jongueiro novo que nasce olê é o sol pronto para raiar*. Para o povo Bantu,

em particular, a chegada de uma criança na comunidade é o nascer de um novo e único “sol vivo”. É de responsabilidade da comunidade como um todo e do *Ndezi*, em particular, ajudar esse “sol vivo” a brilhar e crescer em seu estágio inicial.” *Kindezi*, a arte de cuidar de crianças, é uma arte antiga entre os africanos, em geral, e os *Bântu*, em particular. É basicamente a arte de tocar, cuidar e proteger a vida da criança e do ambiente, *Kinzungidila*, em que o desenvolvimento multidimensional da criança ocorre. A palavra *Kindezi*, um termo da língua “*Kikôngo*”, deriva do verbo raiz *leia*, que significa desfrutar de tomar e dar cuidados especiais. A filosofia que está na raiz da arte de *Kindezi* argumenta que para que os seres humanos compreendam a criança, o adulto, a comunidade e a totalidade da vida humana, é necessário que entremos no mundo das crianças, porque os seres humanos que são adultos são meramente as imagens crescidas do que eram quando crianças (FU-KIAU; LUKONDO-WAMBA, 2017, p.13).

Nas filosofias Bantu, a criança é a centralidade da comunidade. Todos e todas se preocupam em lhes proporcionar cuidados, pois o bem estar da comunidade depende também do bem estar das crianças desde seus nascimentos. Então, buscando aprendizagens desde as rodas de jongo, e os valores de educação fundados nas culturas africanas, compreendemos que as crianças são a ampliação das gramáticas e horizontes. Esta ampliação é imprescindível quando nos colocamos em luta por uma educação

como encanto. Os ensinamentos de miudeza e singeleza são fundamentais para o desenvolvimento, fortalecimento e aprendizado de todos.

Nesta pesquisa com as crianças, aprendi que o simples não se configura como desqualificado, é carregado de uma complexidade e de uma autenticidade próprias da pedagogia das presenças e da coragem.

Vivemos em um mundo em que somos assombrados pelos paradigmas de grandeza. Assim, desencantados pelos efeitos dessa obsessão não aprendemos os segredos que encarnam no miúdo. Para contrariar essa lógica haveremos de nos apegar negando os pressupostos arrogantes de determinadas formas de ser e saber que se julgam grandes (RUFINO, 2016, on-line).

Caputo (2018), em seus estudos com crianças de terreiro, nos apresenta a criança como fundamento vital para a compreensão da sociedade e amplia: as crianças colaboram com a desestabilização das lógicas coloniais. Em diálogo com Caputo (2018), trilhamos os caminhos desta pesquisa junto com as crianças, elas foram centralidade para construirmos caminhos para propormos uma educação jogueira que supere o desencante. Consideramos as crianças sujeitos de conhecimento, pertencimento e histórias, portanto, reforçamos seu protagonismo na construção de saberes.

Kramer (2002) problematiza a ética na pesquisa com as crianças, segundo a autora, por um lado, o anonimato das crianças nas pesquisas garante a proteção delas, mas por outro, tira delas a autoria dos estudos realizados. Vivemos, portanto, uma questão delicada em relação às pesquisas com crianças, elas como criadoras de mundos e produtoras de conhecimentos nos revelam segredos, contam histórias, problematizam conosco as temáticas, mas muitas vezes não são reconhecidas por não poderem ser identificadas como autoras. Em nossa pesquisa, vivemos este problema, as crianças participantes tiveram seus nomes substituídos por nomes de pássaros, as instituições que regulam as pesquisas com seres humanos não autorizam a publicação dos nomes verdadeiros nas pesquisas, deste modo, seguimos as orientações para concretizar o presente estudo.

Nesta empreitada, com as crianças vivenciamos caminhos e aprendemos a construir conhecimentos na coletividade. Nas culturas de matrizes africanas como o candomblé, por exemplo, as crianças ocupam lugares de destaque, pois são possibilidade de compreensão e construção de mundos. As crianças de terreiro “são reconhecidas como atores sociais ativos, não são incompletos receptáculos da vida adulta, aprisionadas e enfraquecidas num sempre

estágio de vir a ser. São vistas como o futuro do candomblé, continuação das casas e da tradição [...]” (CAPUTO, 2018, p.40).

As crianças nos convidam para um passeio em nós mesmas, somos chamadas a nos olhar, a nos rever. Me reconhecer incompleta e me permitir vivenciar o espaço sem os contornos da pesquisa foi fundamental para me re-conhecer. Me colocar na roda junto com as crianças foi um desafio para mim.

Cheguei na escola, subi entrei na sala e aí ouvi da Curió em tom de desagrado: ah, hoje você trouxe caderno e não trouxe tambor [...] Oi, Curió, sim hoje trouxe caderno, mas o tambor está aqui na mochila, depois vamos tocar! Curió: oba!! Tem perguntas na caixinha? A turma toda respondeu: sim!!!! E eu disse: que ótimo!! Então levarei para minha casa, vou responder e trago na quarta-feira. Ouvi um NÃO bem alto de todas as crianças, você pode responder agora, aqui. Vanessa me entregou a caixinha que estava cheia de perguntas [...] sentamos em roda e vamos lá. Que frio na barriga. (DC, 10 de set. 2018).

Neste dia, a roda de perguntas com as crianças me ensinou que eu devo estar sempre preparada. O candomblé, o jongo, a congada, o cacuriá também me ensinam isso. A brincadeira exige que estejamos sempre preparadas, não significa um preparo relativo à formação, graduação, mas um preparo de disponibilidade, de presença. As perguntas que habitavam a caixinha, nesse dia, eram as seguintes:

- Qual foi a primeira pessoa que fez um tambor? (Tiziu)
- Existe uma ordem de mestres do jongo? (Juriti)
- Porque os escravos praticavam o jongo? (Andorinha)
- Como se faz um tambor? (Cambacica)
- E se você fizer outro tambor pra gente tocar jongo? (Tesourinha)
- Tem algum dia para comemorar o jongo? (Tiziu)
- Porque as músicas do jongo são como são? (Rolinha)
- Quem pode brincar o jongo? (Beija-flor)
- Em que lugar do Brasil o jongo é feito? (Suiriri)
- Quem criou a dança e a música do jongo? (Caburé)
- Em que cidade o jongo nasceu? (Curió)
- Quantas músicas têm no jongo? (Pitiguari)
- Quem foi o primeiro mestre de Jongo? (Tiziu)
- Quem são seus mestres de jongo? (Beija-flor)
- Tem mestra de jongo? (Mutum) (DC, 10 set. 2018).

As perguntas das crianças abrem caminhos e caminhos abertos nos apontam mudanças. Não temos respostas para todas essas questões, assim como não temos respostas fechadas e acabadas para as questões postas neste trabalho. Aprendo nas rodas de jongo e aprendi com as crianças na escola, que a cisma, a dúvida, o desafio, a pergunta se tornam mais importantes que as respostas, pois as perguntas nos colocam em movimento. As dúvidas nos

mostram caminhos e possibilidades de irmos além, de não cristalizarmos as memórias e saberes.

Não buscamos as respostas acabadas, fechadas e inertes, desejamos a dúvida que gera implicação e comprometimento com a vida. Caminhos abertos são dádiva para a boa caminhada, como nos ensina Exu, as saídas são muitas, pelo menos sete, e são diversas em suas multiplicidades. Adilbênia Machado e Eduardo Oliveira, que realizam pesquisas em educação das relações étnico-raciais e filosofia africana, nos apresentam a Metodologia dos *Odus*. Esta metodologia fundamentada nos saberes vividos a partir de referenciais das culturas Yourubá, nos ensina que:

A Metodologia dos Odus é um exercício constante do não saber, ou seja, de entender o conhecimento como inacabado e em construção, assim, desconstrói-se os conhecimentos cristalizados, e entende que o mesmo está em movimento, desse modo, transformam-se, encantam-se e provocam outras experiências (MACHADO, 2019, p.167).

O desejo de querer saber faz com que nos encantemos e possamos vivenciar novas experiências. “Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!” (FANON, 2008, p.191). Viver o conhecimento como inacabado se torna, portanto, compromisso ético com a não cristalização dos saberes, das tradições, da ancestralidade. O exercício do não saber nos possibilita exercitar a fluidez dos saberes não encerrando possibilidades e, sim, ampliando e alargando as compreensões e existências. Com as crianças, pudemos vivenciar isso cotidianamente na escola. Os caminhos para elas não se encerravam, uma pergunta gerava outra, que gerava outra e desaguávamos em conversas infinitas de saberes e experiências múltiplas.

Estar na roda de corpo inteiro, disposta, encarnada no agora são condições fundamentais para o exercício do não saber, pois quando nos propomos a construir os caminhos enquanto caminhamos a presença é condição primeira. Não falamos da presença apenas como ocupar o lugar, mas estar definitivamente entregue em confluência com todas as pessoas da roda, pois a partilha dos saberes acontece de diferentes formas: no olhar, no dizer, no não dizer, nos silêncios e nas pausas, nas danças, nos versos, nos jogos, nos abraços e nos tambores.

Dentre tantos aprendizados construídos na convivência com as crianças, um dos que mais me marcou foi este: é fundamental estar. Estar inteira no jogo, na brincadeira, olho no olho, corpo presente, às vezes nem falar, nem perguntar, apenas estar. As crianças nos

mostram vastos mundos miúdos e complexos, quando chegamos com recortes elas ampliam, quando chegamos com amplitudes elas recortam com seu olhar miúdo e certo, nos apresentando diversos caminhos e polifonias<sup>106</sup>. Ainda temos muito que aprender com as crianças, sobretudo sobre como pesquisar com elas.

Promover encontros, conviver e compartilhar são fundamentos para uma educação libertadora. A educação enraizada no convívio e na generosidade é potente geradora de processos educativos relacionados ao afeto, ao abraço, ao carinho, posto que quem os pratica ensina e aprende.

As culturas africanas e afro-brasileiras como jongo, congada, samba de coco, maracatu e tantas outras são conhecidas em determinados lugares como brinquedos. A brincadeira como jeito, abertura e disponibilidade para viver o desconhecido sem respostas e sem caminhos prontos. Atravessar. Estar presente, se permitir a conhecer o outro lado sabendo as regras, mas sem conhecer previamente a travessia. Pesquisar com crianças é um pouco disso.

Pensando o Jongo como brincadeira, jogo, desafio e dança, ele se encontra localizado nas miudezas do mundo das crianças e elas nos ensinam que a brincadeira é séria. A busca por mudar a lógica e transformar o mundo, que é refém do racismo em todas as partes, é também a de se colocar na brincadeira séria junto com as crianças.

Cheguei mais perto das crianças para organizarmos a nossa roda, Tempera-viola diz: Vívian, você passou perfume? Me voltei a ele para responder e ele diz: você tá cheirando chá... dei risada... eu havia passado óleo essencial de alecrim e eucalipto [...] respondi a ele e ele disse: eu adoro chá, minha avó faz pra mim chá de hortelã [...] Tempera-viola, eu também adoro chá! (DC, 31 ago. 2018).

A fala do Tempera-viola sobre o *cheiro de chá* renderam boas risadas. A pergunta dele me chega e eu a ouço com o repertório e ouvidos de adulta. É comum algumas passagens com amigos ou conhecidos/as em que a gente diz: nossa, como você está bonita, ou como você está elegante e, até mesmo, nossa como você está cheirosa ou cheiroso. E, assim, ouvi a pergunta do Tempera-viola: você passou perfume? E eu me alegro e dentro do ouvido acostumado com as falas e elogios penso: que gentil, segundos depois ele me traz para a singeleza de sua constatação e coloca aquela conversa que, pra mim, seria mais uma das falas soltas, em um lugar do afeto, da aproximação, da troca simples e direta.

---

<sup>106</sup> Mighian Nunes, em sua tese “Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador”, nos atenta para a responsabilidade e comprometimento de, ao pesquisar com crianças, reconhecer a polifonia de suas vozes ao invés de considerá-las lineares, fixas ou diretas (NUNES, 2017).

A conversa, o desenho, a brincadeira com as crianças são caminhos para a construção dos laços, dos vínculos. Nossa vida adulta nos desacostumou a este processo, queremos chegar rápido, responder a pergunta, finalizar e ir embora. E assim também são os saberes centrados na oralidade há sempre que ter mais um tempo para mais uma prosa que, por vezes, nunca se finda.

A sabedoria nas culturas africanas é construída na escuta.

*“Mestre é o que aprende com as perguntas”*  
(MESTRE LUMUMBA, DC, 09 nov. 2018).

**Figura 05 - Roda de conversa com Mestre Lumumba na sala de aula**



**Fonte: Iana Lopes, 2018**

O tempo de conviver, de escutar a cada dia, está mais raro, vivemos em um tempo que exige cumprimento de metas, produção, estamos condicionadas a uma lógica que não favorece o convívio e a troca de saberes, que exige parar para conhecer. A escola está dentro

desta lógica e reproduz com as crianças o mesmo esquema da vida adulta. Apesar disso, a escola se mostra como lugar de afeto, de generosidade, de carinho, de confiança e de solidariedade. Foi possível perceber isso em diferentes momentos de nossas vivências. Ao perguntar para as crianças o que mais gostavam na escola, Sabiá respondeu:

- do abraço da professora, do carinho dela (DC, 22 ago. 2018).

Em uma das conversas com a Vanessa, ela mostrou o poema feito por Beija-flor e Sabiá:

*“Professora Vanessa, você é colorida, tem cor de flor de céu, cor de amor, de tristeza de uma laranjinha, de amarelo pra virar vagalume de mar, de vermelho um pouquinho quando você fica brava, você é cor de anel bonito, você é arco-íris”. - Beija-flor é uma menina que não sabe escrever ainda convencionalmente, mas ela falou e a amiga escreveu [...] (DC, 27 set. 2018).*

O convívio amoroso em reciprocidade colabora para viabilizarmos processos educativos fundados no respeito, na dialogicidade e no afeto. Nas comunidades jongueiras, congadeiras, nas comunidades de terreiro, ensinar e aprender acontecem no convívio, em um espaço recíproco de respeito e compreensão. A educação é vivida, compartilhada e experimentada no afeto, no abraço, na confiança.

Aprendi com Mestre Lumumba que confiar é “*fiar com*” o outro, então compreendo que a educação experimentada na confiança implica em tecer *com* as pessoas as tramas dos processos de aprender e ensinar. Maturana, mestre dos olhares de viver a educação como respeito no convívio com o outro, nos apresenta a educação como convivência, então compreendo conviver como *viver com* o outro em comunhão, reciprocidade e amor. Nos trechos acima, as crianças nos mostram amor e afeto construídos na convivência com a professora Vanessa.

[...] o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver na comunidade em que vivem (MATURANA, 1997. p.29).

Nas rodas de jongo, convivemos uns com os outros, nos transformamos, aprendemos e ensinamos. Na coletividade compartilhamos, brincamos e nos constituímos enquanto pessoa neste convívio de encantamentos, lutas, aceitação e respeito. Reconhecemos a minha aceitação por parte das crianças e da professora Vanessa como um gesto de carinho, generosidade e confiança. Elas me abriram a porta da sala para juntas conhecermos e construirmos este caminho de pesquisa. A presente categoria nasceu desta experiência de convívio e demonstra a relevância do afeto e da generosidade no ato construir conhecimento.

Confiar e reconhecer no outro possibilidades de interação como transformação, além de fortalecer os vínculos e as parcerias, mostram-se como ações potentes para a pesquisa com crianças na temática de educação das relações étnico-raciais.

Professora Vanessa: Além de muita confiança neste trabalho, eu estou dispondo de um tempo meu com as crianças para você, elas estão dispondo de um tempo delas para você, é firmar uma confiança, um vínculo, então, é difícil mesmo estabelecer uma relação de afeto [...] confiar em como você vai tratar as crianças [...] (DC, 27 set. 2018).

me coloquei no lugar dela e pensei que não deve ser fácil aceitar receber pessoas em sua sala e lidar com toda essa agitação causada pela novidade, pela mudança da rotina. Penso que é preciso generosidade e confiança para abrir a sala e estar disposta a encarar o que poderá vir de fora. (DC, 22 ago. 2018).

As pesquisas que buscam trabalhar com a temática racial devem ser encampadas em parceria, os trabalhos devem ser realizados em grupo, pois romper com posturas e estruturas historicamente naturalizadas requer esforço grandioso. Deste modo, o fazer *com* é fundamental para os estudos em educação das relações étnico-raciais, vemos que, nas culturas africanas e afro-brasileiras, o convívio e as trocas são fundamentais para a manutenção das comunidades, nenhum saber vale menos, cada um tem o seu valor.

Assim, nos terreiros, o “eu” dá lugar ao “somos”, a pertença, a memória, o ser e o saber são compartilhados comunitariamente. O fundamento da ancestralidade é o fiar cotidiano da partilha, da circulação de experiências, do passar adiante, da amarração do elo entre aquele que já fez o caminho e o outro que ainda irá caminhar. Ancestralidade é o alargamento do presente, é o não esquecimento, a vida pujante pela via do encante (RUFINO, 2016, on-line)

O eu deve dar lugar ao somos também em nossas pesquisas e ações para uma educação antirracista. Cada pessoa é fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

Uma pessoa é uma pessoa por intermédio de outras pessoas”. Precisamos de outros seres humanos para aprendermos a ser humanos, pois ninguém vem ao mundo

totalmente formado. Não saberíamos como falar, andar, pensar ou comer como seres humanos a não ser se aprendêssemos como fazer essas coisas com outros seres humanos. Para nós, o ser humano solitário é quase uma contradição (TUTU, 2012, p. 41).

Nos reafirmamos enquanto pessoas também no exercício desta pesquisa, valorizando o afeto vivenciado como ato de existir e re-existir. Isso nos empenha a exercitarmos um projeto de educação que valoriza as subjetividades e as intersubjetividades como atos revolucionários para a construção de conhecimentos em educação das relações étnico-raciais. Considerando que, dentro das filosofias africanas, o ser humano solitário é uma contradição, podemos dizer então que a construção de conhecimento, que busca valorização das histórias e culturas afro-brasileiras, deve ser feita coletivamente.

No dia em que Mestre Lumumba esteve na escola, pudemos experienciar o compartilhamento de conhecimentos alicerçados no amor e na solidariedade. De acordo com Maturana (1997), a centralidade da convivência humana é o amor.

Ele chamou todo mundo para perto, agradeceu e disse que o que tinha acontecido ali naquele dia era amor, as pessoas reunidas tocando, fazendo e brincando o jongo, aprendendo e ensinando, era amor. Ele agradeceu a oportunidade de estar ali e de aprender com as crianças, agradeceu à Vanessa e a parabenizou, disse como ele havia se lembrado carinhosamente da professora dele de quando ele era criança, Dona Domingas. Certamente, daqui a sessenta ou setenta anos, as crianças se lembrariam dela e daquele dia com afeto e carinho (DC, 09 nov. 2018).

**Figura 06 - Meninas com Mestre Lumumba**

**Fonte: Iana Lopes, 2018**

Conviver para compartilhar. A vivência com o Mestre nos possibilitou perceber a importância de termos encontros como estes. Precisamos estar junto com os Mestres e Mestras que mantêm vivos os saberes passados de geração em geração, nesta luta de combate ao racismo. Eles e elas, historicamente, vivem o conhecimento que falamos e que escolhemos buscar como novas bases epistemológicas. Seguindo com a presença do Mestre na escola:

Mestre Lumumba se sentou e as crianças fizeram muitas perguntas: você sabe jongo? Você sabe fazer tambor? Sabiá tirou uma moeda de vinte e cinco centavos e disse, olha mestre, é pro senhor pra pagar, porque você veio aqui hoje ficar com a gente. Mestre Lumumba pegou a moeda, agradeceu e disse que não precisava pagar, mas que ele aceitava de bom coração e que ia guardar a moeda. Sabiá disse: na hora do recreio você pode comprar uma paçoca. Mestre Lumumba disse: e você quer que eu me alimente, né? Você está cuidando de mim... gostei, para tocar e aprender a tocar e fazer tambor temos mesmo que cuidar uns dos outros (DC, 09 nov. 2018).

Cuidar uns dos outros, ensinamento valioso nas práticas educativas, sobretudo nas que buscam outras epistemologias fundadas na diáspora africana, que promovem a dobra na linguagem, exploram as possibilidades de se re-inventarem (RUFINO, 2019). Se alguém na comunidade não está bem, então a comunidade não está bem, não está saudável e, se a comunidade não está saudável, não podemos estar bem. A compreensão de comunidade a partir das cosmo-sensações africanas traz, em sua centralidade, a relação orgânica entre os membros: a comunidade existe em cada um e cada um existe na comunidade. Esta concepção é observada no provérbio “*eu sou porque nós somos, e uma vez que são, por isso eu sou*” (TEDLA, 1995, p.37).

Reconhecemos a educação jongueira como possibilidade de vivenciarmos e compartilharmos estes ensinamentos construídos em comunidade. Por outro lado, nas lutas para a construção de práticas educativas para a diversidade, ainda observamos experiências que se fundam apenas na crítica da escola e das professoras e professores, sem proposições para se construir coletivamente trabalhos que sejam eficazes. Em uma de nossas conversas, Vanessa apresentou percepções sobre a falta de solidariedade e de cuidado ao tecerem críticas relacionadas às professoras e professores.

Professora Vanessa: [...] por outro lado, a gente precisa sair desse lugar só de críticas aos professores e professoras, sei que tem que serem feitas essas críticas, mas entender por que acontece isso.

A escola é um ambiente que acolhe as professoras e professores? Não. As políticas públicas acolhem os professores? Não. Nós também somos tratadas como máquinas, conseqüentemente, a gente não consegue tratar as crianças diferente, se eu não recebo afeto e acolhimento eu não sei oferecer isso.

Vívian: Vanessa, e a academia o que você acha dela em relação a isso que você está falando?

Um exemplo, um dia fui no evento da ANPED, eu era a única pessoa que estava atuando na escola pública, as outras pessoas que estavam lá, no grupo que eu fiquei, estavam fazendo mestrado ou doutorado, teve uma hora que eu pedi a fala, porque eu falei, olha, gente, não tem condições... a escola é isso, a escola aquilo, as professoras isso, as professoras aquilo... eu falei: em qual momento vocês estiveram na escola? Por que vocês estão falando de qual lugar? Porque falar da escola de dentro da academia em uma pesquisa de doutorado é outro lugar. Agora estar lá no dia a dia com 30 crianças e fazendo e, tem hora que aquilo lá é um inferno, é outra história e, então, academia vai lá, faz um recorte e diz, olha, as professoras não fazem isso, não fazem aquilo e precisam fazer tal coisa, ainda passam o que precisa ser feito. Em nenhum momento nós somos ouvidas (DC, 27 set. 2018).

O cuidado de uns com os outros na comunidade, como nos ensina o mestre, precisa ser vivenciado também na comunidade escolar. Só é possível dar afeto e acolhimento se eu sei o que é e se recebo afeto e acolhimento. Mudar o caminho, buscar outros saberes, construir

conhecimentos na convivência das rodas e dos terreiros, passa por reconhecermos o outro com afeto, generosidade, amorosidade.

Professora Vanessa: [...] porque não é o caso de falar “a escola é um horror, a academia é um horror”, não é isso, precisa dialogar, compreender o tempo, levar as crianças pra ver o jongo, ficar, estar com as crianças. Ir para escola neste outro lugar, neste outro tempo... tem que ter paciência para o raciocínio da criança. Como ouvir a criança, quem fala primeiro é ela, não dá pra eu fazer primeiro a pergunta, elas é que fazem, *elas sinalizam o passo, o tempo da conversa* (DC, 17 nov. 2018).

O tempo da pergunta, saber fazer a pergunta, não fazer a pergunta e só ouvir. Estes são aprendizados solidariamente compartilhados na pesquisa com as crianças e a professora ouvir e estar com elas é primordial para que haja uma escuta justa. A escuta justa se alicerça em bases epistemológicas do afeto, que consideram a fala da criança. Mas, como dito nos capítulos anteriores, nossa lógica adultocêntrica<sup>107</sup> acaba por nos impedir de mergulharmos com as crianças no desconhecido, nos mares de questões que não se findam, não tem repostas prontas, é preciso olhar pra dentro pra depois olhar pra fora. Simas e Rufino (2019, p.49, grifo nosso) nos presenteiam com a pergunta e em seguida apresentam arremate: “Afiml o que somos? Em um mundo orientado pela lógica da produtividade, acúmulo, competição e individualismo, assistimos, pouco a pouco, o nosso tempo ser alterado e *vamos nos perdendo da nossa condição de ser criança*”. Para colaborar com os pensamentos de Simas e Rufino, Ailton Krenak diz que:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover (KRENAK, 2019, p.13).

Então, podemos aprender com as crianças para não nos perdermos na nossa condição de existir, para não perdermos o prazer de estarmos vivas. Combatamos as ausências em nome das presenças. Junto com as crianças, vivemos o agora, espaço e tempo de experimentarmos a vida, pois nós também somos pequenas constelações de gentes que, dos nossos lugares, brincamos e fazemos chover.

---

<sup>107</sup> Neste caso, o termo adultocêntrico se aproxima do termo: etnocentrismo. Uma visão de mundo é tomada como central e os outros são compreendidos segundo os valores pautados pelo grupo que se vê enquanto centralidade. Nesse caso, o modelo central é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo sua ótica, o adulto é o centro (NUNES, 2017).

Tiziu: Quando a gente falar tudo e prometer tudo, a gente vai poder brincar essas brincadeiras? (DC, 20 ago. 2018).

Tiziu se refere ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesse dia, criamos coletivamente as combinações para a realização da pesquisa. Depois de firmarmos o termo, fomos brincar o jongo.

Algumas crianças começaram a gritar: - oba vamos brincar o jongo!!! (DC, 31 ago. 2018).

Brincar promove encontros, criação de mundos, invenções, possibilidades. Quando brincamos, aprendemos, ensinamos, “comungamos as pertenças e os devires” (SIMAS; RUFINO, 2019, p.48). A brincadeira é caminho a ser vivido e aprendido na busca por uma educação construída na convivência e com afeto. Em acordo com Maturana (2004, p.245), “acreditamos que para recuperar um mundo de bem estar social e individual – no qual o crime, o abuso o fanatismo e a opressão mútua não sejam modos institucionalizados de viver, e sim erros ocasionais de co-existência- devemos devolver ao brincar o seu papel central na vida humana”.

Tico-tico: Vívian, você já é adulta, deveria estar trabalhando ao invés de vir aqui brincar com a gente. Você tem professora? Você não é criança.

Eu disse: sim Tico-tico, sou adulta, mas o meu trabalho é esse, também, venho aqui realizar um trabalho com vocês.

Tico-tico: não, você vem aqui brincar com a gente, cantar, tocar.

Eu disse: Sim, esse é o meu trabalho.

Tico-tico: Entendi, e você um dia vai se formar? Vai trabalhar assim em alguma coisa de adulto? O que é um trabalho de adulto? Ah secretária, professora, alguma coisa dessas aí, arrumar a casa...finalizamos a conversa eu e Tico-tico e fomos encaminhar a nossa atividade (DC, 31 ago. 2018).

Eu brinco. De acordo com Tico-tico, eu, como adulta, não deveria estar brincando. Esta é uma ideia sobre o que é ser sério e o que não é sério. O adulto sério não brinca, é comum em algumas passagens da vida, quando somos questionadas sobre algo, ouvirmos: *you só pode estar de brincadeira*. Podemos dizer, em diálogo com Maturana (2004), que se estivéssemos brincando certamente estaríamos exercitando o bem estar social e individual.

E quem disse que a brincadeira não é séria? A diáspora africana em sua complexidade promoveu a vida, e, com ela, o encanto, a inclusão, o amor, a alteridade, a ancestralidade e tudo isso brincando jongo, samba de coco, cacuriá e tantas outras práticas culturais.

Entramos na sala, colocamos os tambores no centro da roda, nos sentamos e conversamos mais um pouquinho. As crianças agradeceram de novo.  
 Rolinha disse: eu nunca mais vou esquecer do senhor, eu hoje conheci um mestre.  
 Quero-quero: o senhor é bonito e agora é nosso mestre também né?  
 Beija-flor: eu posso te chamar de vô?  
 Mestre Lumumba: disse que podia sim [...] e o sinal tocou [...] todos correram para abraçar o mestre (DC, 09 nov. 2018).

O afeto foi fundamento para o aprendizado. Em contraponto ao abuso, ao fanatismo e à opressão, buscamos o encantamento junto com as crianças e com o mestre na escola. Neste espaço, então, alargamos a compreensão do que é implementar a Lei 10.639/03, experimentamos saberes de presença, vivenciados na roda, ao som dos baldes e tambores. No entrelaçar das existências e no convívio, construímos conhecimentos.

Construímos conhecimento e *kuendamos* o carregó. Em um dia com as crianças, estávamos nos preparando para realizar a atividade de jongo com a sala do segundo ano B. Estávamos conversando sobre como iríamos fazer.

Professora Vanessa: se a gente vai fazer uma atividade com a professora Gisele, a gente precisa se organizar para gente saber como vamos fazer lá com a turma. Então, a Vívian vai fazer junto com vocês o planejamento e ela vai anotar aqui no quadro...  
 Vívian: combinado, eu vou anotando aqui.  
 Professora Vanessa: então, vamos lá, qual a primeira coisa que a gente vai fazer?  
 Tico-tico: a gente vai ensinar o jongo e tem que ter educação e respeito  
 Sabiá: *coragem!*  
 Caburé: *responsabilidade*  
 Tico-tico: *e também não pode ser carrancudo*  
 Vívian: e onde a gente vai fazer a atividade?  
 Todo mundo junto: na quadra  
 Tico-tico: agora a gente escolhe o que a gente vai falar pra turma, eles podem ter uma própria música pra eles do jongo, a gente pode conversar com eles sobre ideias de música [...]  
 Tesourinha: a gente precisa ensinar a tocar o tambor  
 Lavandeira: dizer o que é jongo [...] (DC, 05 dez. 2018).

Neste momento, foi importante aprender que para ensinar o jongo é preciso ter coragem, responsabilidade, e não pode ser carrancudo! As crianças me ensinaram sobre comprometimento. Para a ação de aprender e ensinar, precisamos ter responsabilidade. Penso que esta responsabilidade é também comprometimento *com* quem aprendo e *com* quem ensino, e mais, comprometimento *com o que* ensino e *o que* aprendo. O processo de ensinar e aprender requer responsabilidade mútua.

A seus modos, as crianças me ensinaram sobre Paulo Freire, retomaram as bases fundamentais do pensamento do educador para ensinarem o jongo. Jongo e Paulo Freire dialogam por uma educação libertadora fundada no amor, no comprometimento,

responsabilidade e na coragem. O educador e educadora progressista, comprometidos com suas responsabilidades, promovem uma educação libertadora. Não pode haver educação sem amor, já que o amor é um compromisso com os homens, e se a educação é um ato de amor é também um ato de coragem (FREIRE, 2008).

Quando falamos que construímos conhecimento e *kuendamos* o carregó é para, como ensinou Tico-tico, não podemos ser *carrancudos* para ensinar o jongo. Pensamos que a carranquice ou carranquismo advém também da falta de amor. De acordo com o Dicionário Online de Português (2019), carrancudo pode significar: “mau humor, estado de espírito carregado, sombrio, quem possui um semblante tenso, pesado ou sombrio; fechado; aborrecido, amuado, emburrado ou mal-humorado”.

Deste modo, carrancudo não combina com uma prática educativa libertadora e de encanto. Afeto, amor, coragem vão abrindo caminho contra o carrancudo; enquanto o carrancudo promove o desencante e a descrença, a coragem promove uma prática educativa com amor e afeto. Podemos dizer que o carrancudo é herança do carregó colonial, por isso façamos *kuendar* o carregó e o carrancudo de uma vez por todas. Paulo Freire também nos mostra ser contra a prática educativa carrancuda:

[...] a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p.160).

Simas e Rufino (2018, p.230), ao falarem, nos convocam para “a obrigação em termos ancestrais, de despachar as obsessões cartesianas”. Despachados os carregos e carranquices, seguimos em encantamento. Todas estas dimensões mágicas de aprender e ensinar nos impulsionam a uma prática educativa reivindicadora de presenças. Nos tambores, rodas, rios, montanhas, *xirês*, poesias, brincadeiras, no verso encantado e cantado na escola ou no terreiro, estamos em processo de encantamento em diálogo uns com os outros, já que assim como educar, encantar é um exercício de alteridade.

Pesquisar com crianças é construir conhecimento em movimento, é ter nossos passos firmados em desafios constantes. Nós precisamos aceitar o desafio de nos desconstruir juntamente com as crianças, elas nos ensinam a fazer isso. Elas podem colaborar para que

deixemos o eixo adultocêntrico onde se forja toda nossa falsa confiança de que nós adultos sabemos mais do que as crianças simplesmente pelo fato de sermos adultos.

As crianças são uma categoria geracional produtora de conhecimento, de visão de mundo, de desejos, de conquistas, limites e potencialidades que constroem a lógica adultocêntrica. A todo momento, as crianças produzem ações que desestabilizam a opressão, desafiam a lógica imposta, reivindicando outras lógicas, outros caminhos, outros jeitos. Esta categoria, particularmente, nos ensinou a parar para ouvir e para ver os caminhos que as crianças nos apresentaram no decorrer dos dias que passamos juntas. O afeto partilhado nas vivências, nos permitiu olhar com novos olhos para os processos de aprender e ensinar a partir do convívio.

Então, ver, ouvir, olhar o pequeno, a miudeza é um desafio enorme para nós que vivemos em uma sociedade que não reconhece nossas crianças como seres inventivos, desafiadores, encantados e produtores de conhecimento. Stela Caputo (2018) nos chama a ver, ouvir, reconhecer, a narrar e aprender com o miúdo, com o *ará kekeré* – corpo pequeno, o *imó kekeré* – conhecimento miúdo, e o *emi kekeré* - a fala miúda, a fala das crianças. Junto com as crianças vamos tecendo as tramas de saberes erguidos na presença, na confiança e no afeto.

#### **D) Tempo de aprender e ensinar**

Antes de irmos aos dados diretamente, gostaríamos de apresentar nossa compreensão de Tempo em diálogo com as cosmo-sensações africanas. É importante dizer que esta categoria é pilar fundamental para a sustentação de nossa caminhada até aqui. Sem romantismos atemporais, ou alusões a uma África mítica, chamamos a atenção para pararmos, olharmos, sentirmos, saborearmos, percebermos Tempo como existência e implicação da vida. Tempo de agora, de ontem, de amanhã, tempo que nos tece na teia da ancestralidade. Deste modo, sentir e perceber o Tempo enquanto categoria de vida deve ser nossa centralidade para o exercício de uma educação antirracista.

Em prol de um tempo que é mercadoria, o ocidente tenta nos escravizar ainda hoje, mas vamos na contramão deste dismantelo. Firmadas mais uma vez na roda de jongo, experimentamos a presença, a reinvenção e o encantamento que nos mantém de pé, pois continuamos dinamizando a vida como continuidade e cura, como nos ensina Fanon (2008, p.189), “o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção da existência. No mundo que me

encaminho, eu me recrio continuamente”. Nos reinventamos e nos recriamos neste e noutros Tempos de múltiplas existências, no Tempo como divindade e fluidez em seus acordos próprios.

Dito isso, reforçamos nossa pisada, queremos compreender o Tempo junto com as sociedades africanas e com o povo ameríndio. Para estas pessoas o Tempo é sagrado, é entidade, mas não é sagrado em termos de preciosidades acumulativas como dita o capital, ou como algo intocado, Tempo não é dinheiro, Tempo é preciosidade vivida. Tempo não é linear. Tempo é movimento e cura.

O Tempo para o povo Kongo é uma “coisa” cíclica. Não tem um começo nem um fim. Graças aos “*Dunga*” (acontecimentos), o conceito de tempo é entendido e pode ser compreendido. Esses “*dunga*”, sejam naturais ou artificiais, biológicos ou ideológicos, materiais ou imateriais, constituem o que é conhecido como “*n'ka-mamia ntangu*” em Kikongo, que significa “represas do Tempo”. São essas represas do tempo que tornam possíveis tanto o conceito quanto a divisão do tempo entre os Bantu-Kongo. Assim, o tempo é, ao mesmo tempo, concreto e abstrato. No nível abstrato, o tempo não tem começo nem fim. Ele existe por si só e flui através dele mesmo, com seus próprios acordos. No entanto, em nível concreto, são os “*dunga*” (acontecimentos) que fazem com que o tempo seja perceptível, provendo o fluir interminável do tempo, com específicas “represas”, acontecimentos ou períodos de tempo (FU-KIAU, 2001, p. 23).

O Tempo é sentido, concebido e compreendido através dos acontecimentos da vida. Nas cosmosensações africanas, o Tempo é um saber. Para o povo Bakongo, o Tempo é experimentar a vida caminhando em suas represas. O Tempo, sendo concreto e abstrato, promove ensinamentos de mesma natureza, é no e com o Tempo que construímos nossos saberes, é no e com o Tempo que aprendemos e ensinamos para a vida. O Tempo se alarga, se encurta, faz o ontem ser amanhã. “O Tempo dos ancestrais, se encarna no agora.” (RUFINO, 2017, p.36). Na espiral do Tempo, estamos sempre em movimento, ocupando diferentes lugares nesta espiral, e a cada lugar aprendemos, ensinamos, compartilhamos. É na esteira do próprio Tempo que aprendemos sua grandiosidade, sua potência de existência, de fazer perdurar, de atravessar, Tempo é uma pedagogia, é fundamento de aprendizados.

A relação que alguns grupos e comunidades estabelece com o Tempo é de respeito, louvação e troca. Kitembo é o rei da Nação Angola, a divindade Tempo. Na Nação Ketu, Tempo é Iroko, guardião das florestas e da ancestralidade, é representado por árvores de grande porte como por exemplo a Gamaleira Branca que em seus galhos abriga as divindades e os ancestrais. Existe um ditado que diz: “o Tempo dá, o Tempo tira, o Tempo passa e a folha vira!”. Dentro das casas de santo tudo tem seu tempo: o tempo de colher a folha, o tempo dos

rituais de recolhimento, o tempo de aprender e ensinar determinadas coisas. Vale dizer que este tempo não se mede cronologicamente. A relação de encanto e poesia com esta divindade também pode ser observada em algumas músicas como “Oração ao Tempo”, de Caetano Veloso, e “Tempo Rei”, de Gilberto Gil.

De acordo com os mais velhos: *para quem sabe vivê-lo o Tempo é dádiva! E tudo e todos têm o seu Tempo!* Saber viver neste caso pode ser compreendido como estar em equilíbrio com o nosso ser em nossa integralidade. O Tempo como dádiva é também um exercício de alteridade. Para que eu possa desfrutar do bem viver é necessário que os Outros, com quem compartilho a vida e o mundo também possam estar em equilíbrio com seu ser total. Esta concepção de vida contrária, portanto os sistemas coloniais capitalistas, que tem em suas bases o individualismo.

Na visão de mundo africana, somos seres de complementariedade, “somos criados para uma rede delicada de relacionamentos, de interdependência com os nossos companheiros seres humanos, com o restante da criação” (TUTU, 2012, p.42).

A complementaridade, a interdependência, o equilíbrio, a harmonia, a reciprocidade, e o amor são valores fundantes do bem viver. O bem viver se sustenta na convivência harmoniosa entre todos os seres.

O Bem Viver é uma filosofia em construção, e universal, que parte da cosmologia e do modo de vida ameríndio, mas que está presente nas mais diversas culturas. Está entre nós, no Brasil, com o teko porã dos guaranis<sup>108</sup>. Também está na ética e na filosofia africana do ubuntu – “eu sou porque nós somos”. Está no ecossocialismo, em sua busca por ressignificar o socialismo centralista e produtivista do século 20. Está no fazer solidário do povo, nos mutirões em vilas, favelas ou comunidades rurais e na minga ou mika andina. Está presente na roda de samba, na roda de capoeira, no jongo, nas cirandas e no candomblé. Está na Carta Encíclica *Laudato Si'* do Santo Padre Francisco sobre o Cuidado da Casa Comum. Seu significado é viver em aprendizado e convivência com a natureza, fazendo-nos reconhecer que somos “parte” dela e que não podemos continuar vivendo “à parte” dos demais seres do planeta. A natureza não está aqui para nos servir, até porque nós, humanos, também somos natureza e, sendo natureza, quando nos desligamos dela e lhe fazemos mal, estamos fazendo mal a nós mesmos (ACOSTA, 2016, p.14).

É Tempo de aprendermos e construirmos uma nova forma de vida. É Tempo de re-inventar, de promover processos educativos que reivindicam a presença e o encantamento. É

---

<sup>108</sup> Teko porã é a tradução literal em guarani da expressão kichwa *sumak kawsay*. Teko se refere à vida e à existência em comunidade; porã pode ser traduzido como belo, bonito, bom. No livro, para se referir ao Bem Viver na língua guarani, Alberto Acosta emprega o termo *nhandereko*, mais comum entre os guaranis, e que também pode ser grafado como *yande reko* ou *ñandereko*. O sentido de *nhandereko* remete a “nossa forma de vida” e encerra um conjunto de valores específico dos povos guaranis que resistem no que resta de seus territórios no Brasil, Argentina, Bolívia e Paraguai (ACOSTA, 2016, p.14).

tempo de ampliar os sentidos da vida, aprender e ensinar de outros jeitos para superarmos a morte imposta pelas epistemologias dominantes. O Tempo é nosso fundamento, pois tem nos ensinado a buscar, experimentar e promover uma educação humanizadora e de bem viver.

Pai Euclides, babalorixá fundador e responsável pela casa de Tambor de Mina Casa Fanti Ashanti, em São Luis do Maranhão, canta o Tempo na cantiga de Baião de Princesas: “o tempo foi o meu mestre que me ensinou a curar passei três dias de bruços debaixo do humaitá quando eu me alevantei ô no tempo eu tô pra curar.” Em outra cantiga, agora do candomblé Angola se canta: “Tempo não tem casa, Tempo mora na rua, a morada de Tempo é o clarão da lua.”. Tempo é cura, equilíbrio, entrega, diálogo, interação, dedicação, comprometimento. Tempo é concretude, objetividade e subjetividade.

Como nos ensina Makota Valdina<sup>109</sup>:

A gente vive o tempo todo num processo de autocura e interagindo com o outro. Curando e sendo curado. Então, quando se joga capoeira, quando se dança o candomblé, quando se dança o samba a gente tá interagindo e a gente está segurando, esse é um processo de cura. A gente, mesmo que a gente diga assim: ah, estou saudável, não preciso de médico, mas a gente tá doente porque a gente vive num ambiente doente. Todo ambiente que tem injustiça, que tem discriminação, que tem exclusão é um ambiente doente. O mundo é doente. O mundo é doente quando não agrega, quando poucos têm muito e muitos não têm nada. Isso é doença, isso é desequilíbrio, isso é a falta do equilíbrio do Kalunga [...] (DEPOIMENTO DE MAKOTA VALDINA CONCEDIDO AO CANAL TPSM CONEXÃO, 2018, online).

Quando dançamos candomblé, quando fazemos jongo, quando jogamos capoeira alargamos as represas do Tempo, promovemos um processo de cura, em um tempo dedicado à nossa existência, um tempo dedicado à recriação e à reinvenção junto com as nossas ancestralidades. Esses saberes de cura e de acolhimento precisam brotar nas práticas educativas dentro dos espaços escolares.

Não estamos dizendo que as escolas deverão inserir obrigatoriamente rodas de jongo ou rituais próprios do candomblé. Estamos dizendo que estes saberes, assentados em propósitos de vida, considerados e vivenciados como alargamento das existências dentro de suas multiplicidades e das suas diversidades devem ser incorporados como explicações e

---

<sup>109</sup> Makota Valdina de Oliveira Pinto, pertencente ao Terreiro Tanuri Junsara. Makota é um cargo de hierarquia no candomblé, assessora da Yalorixá, Mãe-de-Santo. Com a iniciação, recebeu seu nome de origem africana, tornando-se a Makota Zimewaanga. Makota Valdina educadora, filósofa, referência importante para a educação antirracista, fundamentada na cultura bantu, ela nos ensinou a viver a vida com amor brilhantismo, como ela mesma dizia “todos nós somos um raio de sol e nascemos para brilhar”, aô makota amada. Makota Valdina fez a passagem para a ancestralidade no ano de 2019.

experimentações de mundo. Concordamos com Makota Valdina que todo ambiente onde exista discriminação e exclusão é um ambiente doente, portanto é Tempo de nos curarmos e conseqüentemente curarmos as nossas práticas e fazermos com que elas rumem para caminhos inventivos, de afetos, presenças, amor e possibilidades.

Então, *nosso Tempo é agora*, parafraseando Mãe Estela de Oxóssi<sup>110</sup>, entendemos que o Tempo é espaço de vida, de aprendizagens, ensinamentos e transformações. O Tempo é subjetivação, é nele que existimos e nos tornamos sujeitos, ele é o assentamento de transformações, é em sua existência e dinâmica espiralada que propomos e vivemos as mudanças. O Tempo é agora. É tempo de viver bem e aprender vivendo. Este foi um dos ensinamentos que compartilhamos na ocasião da presença de Mestre Lumumba na escola. O tempo de aprender e ensinar é um tempo de compartilhar experiências, não pode ser medido em horas e minutos, ele deve ser vivido e experimentado.

Mestre Lumumba se sentou e as crianças fizeram muitas perguntas: você sabe jongo? Você sabe fazer tambor? Como faz o tambor? Quem te ensinou a fazer tambor? Como você aprende um tanto de coisas? E as perguntas foram feitas tão rapidamente, uma atrás da outra, que o Mestre nem tinha tempo para responder [...] Vanessa pediu que esperassem um pouco para ele ir respondendo [...].  
Mestre Lumumba disse: mestre é o que aprende com as perguntas, todas essas perguntas de vocês estão me ensinando agora [...]  
Quero-quero: mas como você aprende tanta coisa?  
Mestre Lumumba: eu aprendo vivendo [...] (DC, 09 nov. 2018).

O tempo de viver é o tempo de aprender e ensinar. Nas culturas de matrizes africanas, os aprendizados acontecem por meio do fazer. Em seus estudos sobre o candomblé, Souza Júnior (2002, p.142) afirma: “aprendem-se lições novas a cada instante e a cada pergunta, a dançar, a comer, a se comportar, a trocar bênção, axé e, sobretudo, a respeitar as tradições”. Quando mestre Lumumba diz que aprende vivendo, ele nos conta que a própria vida é o lugar de construir e compartilhar experiências e saberes, são conhecimentos que fazem sentido e são vivenciados.

---

<sup>110</sup> Maria Stella de Azevedo Santos, Mãe Stella de Oxóssi, Odé Kayodê, Yalorixá que comandou o Ilê Axé Opó Afonjá de 1976 até 2017, ano de sua passagem para a ancestralidade. Mãe Stella de Oxóssi foi liderança importante não só dentro do candomblé, mas grande referência como educadora, filósofa, escritora e engajada na luta contra o preconceito e para o reconhecimento e respeito à cultura africana e afro-brasileira. Mãe Stella de Oxóssi ocupou a Academia de Letras da Bahia e é dona de uma vasta produção literária, onde compartilhou muitos ensinamentos para a vida. *Aô Ya* amada! Gostaria de ressaltar a dificuldade de transcrever em tão poucas palavras, nestas notas de roda pé, a grandiosidade dessas mulheres, e o que elas representaram para a nossa luta, sendo inspirações de força, fé e encantamento. Nosso respeito, admiração e agradecimento pela presença delas em nossa caminhada de aprendizados. Axé!

Aprender vivendo é o que Silva (s/d) nos apresenta como sendo o processo de construção da própria vida. Aprender e ensinar se referem também “ao processo de construir a própria vida, que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências” (SILVA, s/d).

A educação é fenômeno experimentado na vida, portanto experimentado no Tempo. Freire (1996) nos convida à reflexão sobre o saber de experiência feito, este saber vivido e praticado a partir do contexto no qual estamos inseridas. O saber de experiência feito pode nos possibilitar a superação dos desvios existenciais causados pelo racismo, por exemplo, esta superação pode ser exercitada dentro de práticas sociais que promovam a valorização de outros saberes e que reconheçam a diversidade epistemológica como caminho emancipador. É valioso vivermos as nossas experiências não como figuras de linguagem, mas como existência que promove encantamento e são a significação de nossos mundos.

O jongo tem sua prática e contextos educativos próprios, que se baseiam nos processos de compartilhamento de experiências únicos, que acontecem nas rodas, nos encontros, no convívio e no fazer coletivo. Quando ensinamos e aprendemos jongo, ensinamos mostrando e aprendemos fazendo. Nas atividades com as crianças, eis o que se passa ao perguntar para elas como podemos ensinar o jongo para outras crianças que não o conhecem:

As crianças terminaram a atividade e fizemos a roda sem afastar muito as carteiras, eu perguntei, gente como a gente aprende e ensina o jongo?  
 Papagaio: fazendo o jongo  
 E como a gente faz para ensinar o Jongo Papagaio?  
 Papagaio: a gente faz a roda, toca, dança [...] (DC, 03 out. 2018).

Para aprender e ensinar o jongo, precisa fazer o jongo, precisa vivenciar, compartilhar e conviver pois, de acordo com Beija-flor:

o jongo é uma brincadeira de muita gente junto, as crianças dançam o jongo, tocam tambor e aí começa a festa do jongo (DC, 31 ago. 2018).

Roda, jogo, brincadeira de muita gente junto, isso também é o Jongo. A seguir podemos ver algumas falas registradas pela professora Vanessa,

Professora Vanessa registrou as falas das crianças a partir da pergunta: como podemos ensinar o jongo?

Beija-flor - ensina com paciência com colaboração -

Quero-quero - mostra o tambor apresenta o toque e ensina a dança-  
 Acauã- se você sabe o que é, dá pra ensinar, se sabe o jongo, dá pra ensinar –  
 Sabiá- faz a mesma coisa que a Vívian faz –  
 Rolinha - vai de geração para geração –  
 Caburé - tem que repetir até eles entenderem –  
 Lavadeira- fazer a roda com quem sabe o jongo mais do que a gente –  
 Beija-flor- aprender aos poucos –  
 Sabiá- vai aprender a perceber, aprender a escutar -  
 Rolinha- se divertir com a família e com os amigos e pode ensinar para qualquer um  
 –  
 Tico-tico- o mundo inteiro vai adorar conhecer o jongo, porque é uma coisa legal de  
 aprender-  
 Tiziu -tem que ter paciência, explicar como faz, com carinho, respeito -  
 Andorinha- tem que ter calma, carinho e amor –  
 Tesourinha- ensina a tocar e a aprender -  
 Bacurau- quando a gente ensina, a gente aprende, fica mais fácil ensinar –  
 Quero-quero - tem que cantar as músicas mais de uma vez (DC, 26 set. 2018).

Ter paciência, calma, amor, esperar, perguntar, escutar, repetir, ensinar e aprender são fundamentos para aprender e ensinar o Jongo na perspectiva das crianças. Interessante ver que o processo de aprender é intrínseco ao de ensinar e vice versa. Sabemos que para vivenciarmos e valorizarmos todos estes processos educativos fundados na escuta, no afeto e na generosidade enfrentamos grandes desafios. A maioria destes desafios se encontra em viabilizar o diálogo de saberes, considerando que o Tempo de aprender e ensinar praticado hoje, nos espaços escolares, ainda se encontra distante das concepções de Tempo das culturas africanas e ameríndias.

Professora Vanessa: O tempo na escola é um, o tempo do currículo é outro, o tempo das crianças é outro [...].  
 a escola não tem esse tempo de vivenciar, ela tem o tempo da produção, eu tenho que ensinar uma coisa, ela tem que fazer um produto, por exemplo, este projeto do pantanal, o projeto vem pronto e ele tem um produto final, as crianças não estão muito interessadas neste produto final, por exemplo, a gente vai estudar a anta, o tuiuiú, o jacaré e a onça. Então vem dois textos da anta e depois já muda pra onça, mas as crianças querem saber mais coisas sobre a anta, elas não querem fazer uma ficha técnica da anta, elas querem saber da anta e aí o ganho é muito maior mas a escola não tem esse tempo (DC, 27 de set de 2018).

De acordo com a professora Vanessa, na escola existe a escassez do tempo destinado à vivência. O tempo da produção atropela qualquer tentativa de se demorar em algum acontecimento ou experiência. E as crianças não se interessam no produto final, o que as move é a curiosidade, a vontade de mergulhar em cada momento, em cada atividade. Como, por exemplo, a atividade sobre os animais do Pantanal, certamente a onça, o tuiuiú, o jacaré e a anta são animais diversos em suas constituições, o que fazem, como vivem, o que comem, como caçam, enfim, uma diversidade de curiosidades emergem a cada informação, mas o

tempo da escola não permite e não estimula a vivência, ela preza pela informação. Fazer uma ficha técnica de cada animal é o objetivo da atividade, mas o que cada animal desse nos desperta deve ser mais uma vez guardado na caixinha das desimportâncias do currículo escolar.

Na fala da professora percebemos que, eventualmente, para a escola, vale mais estar informado do que construir sabedorias mergulhadas nas nossas experiências. A falta de tempo nos assola, a lógica acelerada deste projeto de sociedade enaltece os produtos, as quantidades e as informações em detrimento das experiências. Neste aspecto, dialogam Vanessa e Larrosa (2012), quando nos ensinam sobre a importância de nos demormos em cada experiência, na importância de valorizarmos as janelas que os olhos da curiosidade e do desejo de saber mais nos abrem.

a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA BONDÍA, 2002, p.23).

A atividade relatada na fala da professora Vanessa dialoga com Larrosa Bondía, que nos mostra a raridade da experiência como consequência da falta de tempo, retomando a fala da professora Vanessa:

[...] vem dois textos da anta e depois já muda pra onça, mas as crianças querem saber mais coisas sobre a anta. (27 set, 2018)

A atividade é dada na forma de choque, de vivência instantânea. E as crianças reivindicam a experiência, elas querem se demorar com a anta, saber verdadeiramente da anta. Para construirmos sabedorias que versem sobre as antas, onças, tuiuiús, tambores, capoeira, jongo, maracatu, jogos precisamos:

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar

aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p.24).

Este é um desafio demasiado grande para nós que buscamos viver o Tempo como fundamento de aprendizagens. A lógica de vida baseada na produção compreende o Tempo como mercadoria, e nós reivindicamos o Tempo como divindade que promove saberes enraizados nas ancestralidades. Então,

pensar as formas de ritualização da ancestralidade redimensiona a interpretação das problemáticas filosóficas acerca do ser, da realidade e do tempo para a emergência de disponibilidades conceituais assentes nas múltiplas performances aqui praticadas. Umbanda, candomblé, capoeira, jongo, samba são práticas fundamentadas no princípio da ancestralidade, todas essas, entre muitas outras não citadas, reivindicam no não esquecimento a potência de avivamento, reinvenção e inacabamento do ser. O tempo, nesse caso, remete-se ao alargamento do presente como um espiral multitemporal que imbrica princípio e inacabamento, e que lança as existências ao campo das soluções disponíveis, ou seja, as possibilidades (RUFINO, 2017, p.510).

Ritualizar a ancestralidade nos proporciona reinterpretções do que compreendemos como tempo, o não esquecimento praticado nestes rituais é a base de continuidade e da cosmosensação de inacabamento na espiral da vida, um tempo que não é linear, com começo, meio e fim, mas sim começo, meio, começo, recomeço, e assim seguindo. Professora Vanessa nos questiona sobre o tempo, fazendo uma reflexão que contrapõem o que nos apresenta Rufino (2017). Como é o tempo para as crianças? Como é este tempo vivenciado na escola? Este tempo que não se alarga, mas pelo contrário, se estreita, se aperta para fazer caber conteúdos e descartar experiências.

Professora Vanessa: o tempo, esta é uma questão de algum momento você falar, porque como é o tempo para as crianças? Por exemplo, o jongo com elas, como é ensinar... por exemplo, as crianças que estão vivendo cotidianamente o jongo, a congada lá na rua, tocando, dançando... Então o Tempo está em outra escala, essa coisa do tempo do afeto... quando eu sento com uma criança, pego no colo, é um outro tempo... então é também liberar a sala, liberar as outras crianças, confiar é estar atenta nisso, entender o tempo deles de resolverem as coisas, é também dar um tempo, sair do adulto, entender que eles também podem resolver as coisas, que você pode direcionar, mas as crianças também tem o tempo delas de sacar, de resolver as coisas [...] (17 de nov. de 2018).

Problematizar o Tempo é fundamental para propormos uma educação fundada nas bases do convívio, do amor e da reciprocidade. Cada vez passamos mais tempo em escolas, universidades, cursos, especializações e não temos tempo de conviver e vivenciar experiências que necessitam de um outro tempo, diferente do tempo cronológico. O tempo nas dimensões da vida em comunidade é um tempo, como já dissemos, vivido, encarnado, sentido

e compartilhado com demora, paradas, delicadeza, com suspensão de juízos. As culturas da diáspora africana estão na contramão deste tempo. Elas desafiam o *cronos*, promovem encontros entre os vivos e os antepassados, desatam os nós do futuro com as sabedorias de ontem.

O Tempo nas culturas africanas é fundamento, território, é concretude e ao mesmo tempo é subjetividade. O Tempo é orixá, é também ancestral que ensina na roda de jongo, no ponto soprado, no toque do tambor, o Tempo é onde tudo ou nada pode. O tempo de aprender e ensinar é único para cada pessoa. Cada pessoa tem o seu Tempo vivido e interpretado dentro de uma mesma lógica, a lógica do convívio, da troca, da construção do caminho que se constrói no fazer e não se finda. É a espiral do Tempo, onde se assentam nossas experiências e se constroem nossos aprendizados. Nossa luta contraepistemológica se baseia, portanto, nestas novas formas de olhar, aprender e interagir com as formas de saberes das ancestralidades.

Estamos apresentando a contradição como potência para a transformação, pois quando a professora Vanessa nos diz que o tempo da escola é outro em relação ao tempo das vivências de jongo e congada, por exemplo, ela nos mostra um território de tensões para o trabalho que buscamos e queremos desenvolver. Quando Vanessa fala que as crianças não querem fazer apenas uma ficha técnica da anta, identificamos que as crianças buscam poder viver experiências que tenham um alargamento do tempo de poderem ser afetadas pelo acontecimento. A sabedoria é construída devagar, não compartilha das ideias de grandeza, quando miúda ela é densa, concentrada e potente.

Não nos interessa saber um milhão de coisas, mas sim poder mergulhar em uma coisa que tem um milhão de sentidos. O tambor, por exemplo, cada tambor é um universo, uma complexidade, cada um apresenta infinitas possibilidades sonoras. Quem sabe sobre os tambores do jongo não necessariamente vai saber sobre os tambores do maracatu, cada um é um, cada um é um universo de possibilidades e singularidades. Reivindicamos os saberes miúdos, não só aqueles pequenos em tamanhos, mas reivindicamos poder nos aninhar, ficar, permanecer, demorar naquilo que nos é apresentado. Queremos nos banhar demoradamente nas represas do Tempo e, com ele, aprender os encantamentos que moram nas demoras e nas permanências.

Então, se o nosso Tempo é agora, vamos ocupar a escola e encantá-la com o Tempo das experiências vividas. Em uma aula, na UFSCar, no ano de 2009, Professora Petronilha nos disse que, para trabalharmos em diálogo com a escola por uma educação que almeja combater

o racismo, precisaremos ter comprometimento, engajamento, coragem e Tempo! Segundo ela, se a comunidade escolar nos abre as portas e se conseguimos colocar um pé dentro da sala de aula, já podemos nos sentir vitoriosas, e aguardar, ali, com o pezinho firme segurando a porta aberta. Depois de um Tempo, conseguimos avançar um pouco mais e colocar a perna toda, depois os braços e, assim, em um exercício de comprometimento, coragem e Tempo, estaremos de corpo inteiro dentro da sala de aula junto com as crianças e com a professora ou professor. Sabemos que este é um exercício de sabedoria e paciência, a professora Petronilha nos ensina que a luta por uma educação antirracista não é fácil e é preciso insistir.

Acreditamos nisso e temos o encanto como inspiração para a insistência e para a existência. Junto com Simas e Rufino (2018) e Krenak (2019), alargamos as gramáticas, e ampliamos nosso horizonte existencial para que possamos ter sucesso nesta função de propor uma pedagogia de vida e de encanto junto *com* a escola.

As sabedorias assentadas em experiências da diáspora africana têm seus próprios Tempos. O tempo de conhecer, de saber, de compreender, às vezes, leva uma vida toda. Os conhecimentos ancestrais não se findam, assim como os caminhos para chegarmos até eles.

Por isso, vamos olhar os vazios, os pouquinhos, as disponibilidades, as beiradinhas. Explorar as brechas, usar as inteligências, o jogo de corpo, aprender a existir nas frestas, na miudeza para ocuparmos os espaços em que ainda possam brotar os encantos.

Apequenar-se na gramática do jogo de corpo tem efeito de mandinga. É no fazer miúdo que se praticam as frestas e se reinventa a vida. As vivências nos terreiros seguem as orientações das sabedorias miudinhas. [...] As filosofias ancestrais que fundamentam as práticas de terreiro transbordam os limites de nossas experiências enquanto sujeitos e daquilo que julgamos apreender enquanto conhecimento. Isso se dá porque o terreiro é lajeiro, é campo formoso e nossas passagens nas “voltas que o mundo dá” correm feito pedras miúdas. Como nos diria Vó Biu, mestra versada nos encantos da Jurema Sagrada: na ciência do encanto a gente, nasce, cresce, morre e nunca chega ao fim. Assim, nos terreiros, o “eu” dá lugar ao “somos”, a pertença, a memória, o ser e o saber são compartilhados comunitariamente. O fundamento da ancestralidade é o fiar cotidiano da partilha, da circulação de experiências, do passar adiante, da amarração do elo entre aquele que já fez o caminho e o outro que ainda irá caminhar. Ancestralidade é o alargamento do presente, é o não esquecimento, a vida pujante pela via do encanto (RUFINO, 2016, on-line)

Tomemos a escola como lajeiro, como possibilidade de cultivar outros Tempos, como espaços de mandinga, tambores, afetos, presenças, façamos *kuendar* o carrego e a carranquice. As crianças, dentro do espaço escolar, teimam em existir, promovem encantamento e vida no espaço quadrado com as fichas e currículos opressores. Coloquemos mais sentido: há séculos, as crianças rasuram a lógica colonial da escola. Em sua pesquisa

com crianças negras, Nunes (2017) define a mandinga<sup>111</sup> como jeito que estas crianças criam e elaboram para que dentro das situações adversas possam ser. As mandingas se configuram como jeitos, estilos de ação que colaboram diretamente para que elas possam “aprender a conduzir a própria vida” (SILVA, s/d, p.181).

O saber de experiência se dá entre o conhecimento e a vida humana. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento. Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (LARROSA BONDÍA, 2002, p.19).

Valorizar e reconhecer perspectivas de aprendizagens baseadas no saber de experiência nos ajuda a construir com as crianças possibilidades de mudar os caminhos. Nas vivências na escola, eu sempre me remetia aos mestres e mestras para falar sobre o Jongo, mas eu nunca havia definido um mestre dizendo o que é, até porque acreditamos ser impossível definir alguém. Em um dia, em uma roda de conversa após fazermos o jongo, eu falava sobre o Mestre Gil,

Suiriri perguntou: mestre é o que ensina as coisas pra você?  
 E eu disse sim, o que ensina as coisas pra mim. Mestre é quem já teve muitas experiências de vida e ele compartilha conhecimentos, no jongo tem os Mestres e Mestras, vamos voltar aqui para o jongo, quem são essas pessoas?  
 Caburé: você!  
 Vívian: eu não, eu ainda estou aprendendo.  
 Rolinha: eu queria conhecer um Mestre, alguém que criou o jongo.  
 Beija-flor: o mestre é que nem a professora, ela ensina tipo ela é um mestre pra gente ela ensina as coisas...  
 Vívian: isso Beija-flor, ela compartilha os saberes dela, né?  
 Lavandeira: e você?  
 Vívian: eu estou estudando ainda... vocês estão me ajudando com meu estudo...  
 Tesourinha: seu mestre, ele te ensina a amarrar as cordas do tambor ele fala japonês?  
 Vívian: o Mestre Gil me ensina sobre Jongo e tem o Mestre Lumumba que me ensina a fazer e amarrar os tambores, ele não é samurai...  
 Beija-flor: você tem seus Mestres, cada um tem um mestre, pra aprender as coisas... tem mestres pra aprender a falar línguas, pra lutar, tem mestre que serve pra aprender a escrever a ler, aprender de tambor, tem mestre sabe aquelas estátuas de madeira? Então, tem mestre que também ensina isso... que faz sapato, cozinheiro, que faz roupas...  
 Vívian: o mestre tem o quê?  
 Papagaio: tem tambor

---

<sup>111</sup> Assim como Nunes (2017), compreendemos mandinga como jeito de viver. Mandinga é fundamento de sabedoria ancestral.

Rolinha: o Mestre tem ensinamento, tem inteligências, eles ensinam, ele mostra como faz, assim ele vai ensinando, aprende e ensina os outros, cada um vai passando, tem mestre de paciência [...] (DC, 12 set. 2018).

A definição que Rolinha nos apresentou dizendo que os Mestres tem inteligências no plural, ilustra a compreensão de como a multiplicidade de saberes é fundante nas culturas ancestrais. Ao contrário do especialista, o Mestre, a partir da experiência de vida que possui, vive e pratica inteligências. A compreensão dela do que é ser um mestre é expressada em sua fala, o saber de experiência feito: “mostra como faz, ensina, aprende e ensina os outros.” A partir das nossas vivências e conversas, ela sintetizou a compreensão sobre o que é ser mestre. O que Rolinha nos apresenta dialoga com o que Mestre Pastinha diz, “O mestre reserva segredos, mas não nega explicação” (ABIB, 2004, p.62).

Beija-flor nos diz que temos mestre para aprendermos as coisas, a professora Vanessa é uma mestra, não apenas no sentido de ter se formado pedagoga e feito mestrado, mas ela é mestra com saber de experiência construído na esteira do Tempo com as crianças na escola. Nos momentos de convívio com as crianças e com a professora Vanessa, pude perceber que ela busca promover experiências que ampliam os conhecimentos e percepções para além do conteúdo versado no currículo. As suas posturas, bem como suas escolhas de livros para a leitura e o acolhimento a esta pesquisa, nos mostram seu comprometimento e coragem para o exercício de uma pedagogia que busca promover vida e afeto dentro da sala de aula. Em diálogo com Oliveira (2007), compreendemos que aprender e ensinar no tempo da escola deve ser uma tarefa de contínua sensibilização e encantamento.

O convívio com as crianças, com a professora e com David durante este tempo me possibilitou concretizar conhecimentos por meio do fazer. Não categorizar, não estancar, não fechar, foi desafiador para o processo de pesquisa. Junto com as crianças aprendi o Tempo de aprender e ensinar.

Mestre Lumumba explicou o toque do jongo, mostrou com palmas a divisão rítmica, falou da relação da música com a matemática e as crianças foram tocando com ele, ele explicou que o silêncio, o intervalo entre um compasso e outro também fazem parte da música, o respiro que tem entre uma nota e outra no tambor... e a quadra estava tomada por crianças, baldes, tambores, cantos, palmas, couro, corda, bambu, e o mestre Lumumba conduzindo tudo (DC, 09 nov. 2018).

Silenciar, olhar, estar junto isso permite aprender e ensinar. Então, percebemos que é possível construir conhecimentos com e por meio do afeto. Reconhecer saberes ancestrais, valorizar o saber que está no giro, na gira, nas mãos, na rima, no canto, entre os compassos,

no couro do tambor<sup>112</sup>, nas tradições, requer ter um bocado de amor pra dar a liga. Parar. Ouvir. Escutar. Abraçar. Trocar. A aderência do conhecimento, do saber está naquilo que nos afeta, naquilo que nos emociona, no que nos impulsiona para luta. Está em nossas experiências vividas com o nosso corpo e nossas subjetividades.

O Tempo de aprender e ensinar é múltiplo, diverso e não contraditoriamente único e individual. Esta caminhada nas represas e espirais do Tempo não se faz em caminho reto, linear, com começo, meio e fim. O tempo de ritualizar a vida requer demora na tarefa, parar, sentir, saborear, fazer a volta, escutar, apalpar o couro do tambor, silenciar enquanto a n'goma se afina no calor do fogo. Tempo é a nossa cura. É no e com o tempo que podemos *kuendar* o carregio, soprar pra longe a dor e o assombro dessa chibata que nos fatia em horas de produtividade em troca de nossa vida.

É no e com o Tempo que podemos sentir os pés enraizados no aqui e firmados no canto de ontem, é na circularidade que o tempo me permite existir com aquelas e aqueles que habitam minha ancestralidade. Tempo é força motriz de transformação de jeitos de ser e estar no mundo. Como podemos dimensionar o tempo se não em nossa própria existência espiralada em começo, meio, recomeço. Esta categoria se faz central em nosso trabalho, pois, se não há tempo não há existência, já que “o espaço, o tempo, o corpo são as tessituras da existência” (MACHADO, 2019, p.185). “O tempo é o espaço onde somos, de onde viemos, para onde vamos. O tempo é a natureza que nos tece, que nos borda” (MACHADO, 2019, p.189).

Logo, se reivindicamos vida, necessariamente, reivindicamos tempo como categoria de vida, para existirmos nas rodas, versos, abraços, partilhamento de afetos e saberes dentro das escolas. Almejamos que neste campo de batalha possamos bordar nossas histórias nas represas de Tempo e nos orgulhar por embelezar, encantar o mundo com fazeres e vivências que nos enredam com as nossas ancestralidades.

Aprendi com todo este processo de pesquisa que envolveu: cursar disciplinas, redigir textos, elaborar trabalhos, fazer a pesquisa de campo, ter reuniões de orientação, transcrever áudios, estar na escola, tocar, cantar, receber o mestre, elaborar o texto de qualificação, passar pelo processo do exame de qualificação, continuar a escrita por um momento mais solitária e, por fim, dar o arremate e lançá-la ao Tempo. Apesar das durezas e desencantes que por ventura assombraram os caminhos, fomos e somos capazes de manter nossas subjetividades,

---

<sup>112</sup> Todas as crianças ganharam um tambor feito pelo Pedro.

nossas poéticas de existência e seguir firmes, alimentadas em nossa ética de comprometimento com o mundo.

## Capítulo 5 - Comunicando nossas experiências...

Cachuêra! Depois dos pontos cantados, dos versos lançados, do encante, da roda, dos sons dos tambores, depois de brincarmos neste terreiro, é chegada a hora de girar o mundo. O grito “Cachuêra!” não significa o fim, apenas um intervalo até a próxima poesia ser lançada e entrelaçada nas rodas. Recebemos os desafios e nos lançamos a eles, certamente ainda precisamos de Tempo, sabedoria e muitas prosas para que eles sejam arrematados. Nas beiradinhas de nossas compreensões, nas miudezas potentes compartilhadas nos encontros com as crianças e com a professora aprendemos e ensinamos para a vida.

Abrimos a roda de jongo para compreender como os processos educativos decorrentes da intervenção realizada em uma escola da cidade de São Carlos com crianças de seis e sete anos podem contribuir para viabilizar a implementação da lei 10.639/03. No decorrer dos caminhos, vimos que este trabalho vai além de nossos desejos de implementar e garantir a política pública concretizada na lei citada. Ele nos abriu portas, alargou horizontes para escarafuncharmos becos, frestas e vielas onde se forjam saberes e histórias que, desde sempre, ensinam. Aprendemos que descolonizar é movimento e que para isso é fundamental estarmos comprometidas com pedagogias outras que contrariem este sistema colonial.

O que tecemos, até aqui, não se trata apenas de um trabalho acadêmico, mas sim de caminhos e possibilidades anunciadas com responsabilidade e comprometimento. Caminhos versados nas rodas de jongo na escola, com as crianças e com a professora, que nos mostraram possibilidades de exercermos uma educação em defesa da vida, transgredindo as amarras e barreiras impostas pelo projeto colonial.

Afirmamos nossa tese de uma educação jongueira como educação promotora de vida, de presença e de encantamento, que versada no cruzo de saberes e em diálogo com a escola nos dá fundamento para exercermos diferentes princípios explicativos de mundo fundamentadas na pluriversalidade de saberes. É importante poder compartilhar este texto e dizer que fomos arrebatadas pelo próprio feitiço que lançamos. Como nos pontos de jongo, estamos entrelaçadas na tessitura desta tese e com coragem nos lançamos ao desafio do movimento, propomos um projeto pedagógico antirracista fundamentado nos passos construídos até aqui.

Acreditamos que a educação, como práxis re-criadora, pode colaborar com os caminhos de reconhecimento e valorização das práticas culturais de matrizes africanas

enquanto criadoras, mantenedoras e regeneradoras de saberes. Portanto, movidas pelos saberes assentes nas miudezas, seguimos nossa função de praticar o encantamento para propormos uma educação justa, dialógica, libertadora que humaniza e re-inventa as existências. Por isso, na ética de comprometimento com a vida, com as lembranças, com as presenças, com as existências, com o amor, com a fartura, com a alegria, com os tambores, com os terreiros e com as crianças nos lançamos nas aprendizagens, tendo como guia a busca por uma educação que promova vida, presença e encantamentos. Nossa tarefa enquanto educadoras se fortalece na prática do mundo como terreiro (SIMAS; RUFINO, 2019), com muitas outras possibilidades de ser, não queremos a universalização, a normatização de um único de jeito de existir, almejamos infinitos jeitos e maneiras de existir, de ensinar, de aprender de estar no e com o mundo, pois afirmar nossas diferenças cotiadamente mostra que o projeto colonial não venceu.

Buscando o exercício de uma educação humanizadora, a construção deste trabalho se sustentou nos pilares das sabedorias jongueiras, nas pedagogias das encruzilhadas, nos tambores, e no compartilhamento de saberes fundamentados no afeto junto com as crianças e com a professora.

Aprendemos com as crianças que para viver é preciso estar em jogo, encantadas, sempre prontas e dispostas ao diálogo e à brincadeira, que é sempre séria! Das brechas, do miúdo, as crianças ampliaram nossos horizontes, nos mostraram que para pesquisar com elas devemos nos colocar à disposição da vida, das experiências compartilhadas, das perguntas apressadas que exigem respostas olho no olho, nada de ir para a casa pensar o *script*, está sempre valendo, assim como na roda de jongo: palavra lançada não se volta atrás.

Aprendemos que o afeto e a reciprocidade se constroem no convívio, em uma relação fundada na ética do comprometimento e da nossa responsabilidade com o mundo. Aprendemos que para praticar uma educação humanizadora foi preciso abandonar o roteiro e abrir caminhos fundados em outras perspectivas, que nos promovem um alargamento de compreensões acerca do que é aprender e ensinar jongo na escola.

Aprendemos com a professora que a luta no campo de batalhas da sala de aula requer encanto e poesia. É preciso ser cor de arco-íris e ter os poderes de forjar sabedorias nas janelas que nos mostram trens de ferro e urubus. Vanessa nos ensinou que abraçar e acolher são preceitos de vida para uma educação libertadora. Algumas professoras são iguais a nascentes de rios: pequenas, contínuas, miúdas, às vezes escondidas sob a imponência das florestas ou

sob as quadradezas dos prédios escolares, mas, de qualquer modo, são potentes em promover continuidades. A possibilidade de estar junto com a Vanessa e com as crianças do segundo ano A foi condição ímpar para realização deste estudo. Por isso, antes de findar as linhas desta tese, reivindicamos a escola como lugar de potências e transformações, onde precisamos estar para, antes de mais nada: aprender. Aprender e compartilhar conhecimentos para que em coletividade possamos reivindicar a escola também como lugar de encanto.

A partir da sistematização de experiências, metodologia proposta para trilharmos este caminho de pesquisa, pudemos comprovar e ampliar a dimensão da colaboração que esta tese traz ao campo de educação das relações étnico-raciais. Os processos educativos vivenciados com as crianças e com a professora, por meio das vivências de jongo, apresentaram-se como caminhos metodológicos potentes para a implementação da Lei 10.639/03. As vivências de jongo viabilizaram o compartilhamento de saberes e repertórios da prática cultural jogueira. Isto colaborou para a construção de práticas pedagógicas e metodológicas para os trabalhos em educação das relações étnico-raciais.

Além de possibilitar o contato com a prática do jongo semanalmente na escola, onde cantamos, tocamos, criamos, fizemos rodas de conversa, aprendemos a construir tambor, a intervenção possibilitou o diálogo de saberes que foi exercitado na realização das atividades. Pudemos estruturar caminhos para elaboração de atividades práticas e reflexivas experimentadas junto com as crianças e com a professora semanalmente nos nossos encontros.

Na ocasião do exame de qualificação, o Professor Luiz Rufino nos chamou ao pé do tambor e lançou desafios e soprou palavras de encanto e ensinamentos que ampliaram nossas compreensões sobre a construção da tese. Naquele momento, então, ele, em conjunto com Professor Luiz Gonçalves Júnior, Tatiane Cosentino Rodrigues e Simone Gibran Nogueira, nos desafiaram a pensar a educação a partir do jongo. Acolhemos o desafio e depois de escarafunchá-lo, o lançamos em forma de caminhos que podem nos possibilitar ações para uma educação antirracista.

Apresentamos a educação jogueira como educação humanizadora, libertadora, recriadora de existências e que desloca centralidades epistêmicas fincadas nas bases coloniais do racismo. Trata-se de uma educação que possibilita experiências educativas assentadas na ancestralidade, na corporeidade, no encanto e no convívio. Uma educação imbricada em arte, vida e conhecimento, que reconhece existências e possibilita criarmos novos mundos.

Esta tese não está fechada. A roda de jongo não foi finalizada. O ponto cantado, o verso lançado ainda continuará ecoando e atravessando Tempos, corpos, rodas, escritas e experiências, assim como fomos e continuaremos sendo atravessadas por este trabalho. Desejamos que a educação jogueira, aqui apresentada e defendida como uma educação que reivindica a vida, seja inspiração e potência de labor coletivo, confluyente para todos os seres que buscam uma educação fundada no encantamento como implicação da vida.

Sentimos que para exercitar a educação jogueira não é necessário ser jogueiro ou jogueira, mas sim estar comprometido ou comprometida com a vida, com um fazer pedagógico que não negocia a nossa humanização, pelo contrário, um fazer pedagógico que seja pluriversal e que reconheça e respeite a humanidade que há em todos os seres. A educação jogueira é um marco dos valores civilizatórios afro-brasileiros, logo, para além de saber tocar e cantar é importante que saibamos evocar a vida, promover existências e reconhecer a nossa pluriversalidade.

A partir destas compreensões, propomos como ação um projeto pedagógico antirracista e em favor da vida. As bases que alicerçam este plano de ações pedagógicas estão no cruzo dos saberes jogueiros com os saberes escolares. Esta proposição se inspira na roda, como pedagogia de vida, compartilhamento, comensalidade e convívio. Para abrir a roda, pedimos licença e nos lançamos a mais este desafio! *Laroyê!*

***Conhecer, receber e partilhar: o conhecimento vivido como luta antirracista;***

Voltar ao passado, revisitar nossas histórias, compreender com as culturas das diásporas as dimensões de re-encante da vida é processo fundante deste plano de ações pedagógicas. Exercitarmos, junto com as crianças, a sabedoria de Sankofa: nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás. Nunca será tarde para conhecermos e reconhecermos as nossas histórias, que os livros não nos contam. Histórias que são forjadas em corpos que dançam, cantam, atravessam o Tempo, re-inventam a vida. É preciso vivenciarmos as sabedorias assentadas na ancestralidade, a reconhecendo como categoria ética de inclusão, reverência e reconhecimento. Assim, enquanto cantarem e louvarem nossos nomes, estaremos presentes, portanto, nossas sabedorias ancestrais são potentes re-criadoras de mundos e possibilidades.

***Corporeidade e pertencimento: o corpo como porto, espaço e tempo de aprendizagens;***

Aprendemos que nosso corpo é tempo e espaço de aprendizagens, reconstruímos nossas pertencas na roda e na brincadeira. Construimos coletivamente novas compreensões acerca do nosso corpo, como lugar onde se inscrevem nossas histórias e que nós podemos re-inventar. Nas rodas, com os tambores brincamos, tocamos, cantamos, criamos ponto de jongo e vivenciamos saberes de troca e partilha. Na companhia do Mestre, fortalecemos nossas presenças, e transformamos algumas compreensões que o racismo naturaliza e nos impõe. A presença do Mestre na escola promoveu reconhecimentos, valorização e o exercício de pertencimento étnico-racial. Neste ponto, problematizamos o racismo e pudemos rever nossas referências de educação, de sabedorias, de beleza e de existência. Durante as nossas experiências, não buscamos substituir um conhecimento pelo outro, buscamos vivenciar saberes fundados na dança, na música, na interação dentro da roda, ou seja, em outras bases epistemológicas. Esta vivência viabilizou deslocamentos em nossas compreensões de aprender e ensinar.

***Afeto e Escola: pesquisar com crianças e construir conhecimentos no convívio;***

O afeto é fundamental neste processo. Construir conhecimento em comunidade envolve amor, respeito e reciprocidade. Buscamos exercitar, nesse espaço, os preceitos das filosofias Bantu, fortalecer a criança e reconhecê-la como fundamental para a ampliação de nossas visões de mundo. Nas congadas, jongsos, maracatus, candomblés e tantas outras culturas da diáspora, as crianças existem e são reconhecidas em suas potencialidades: elas tocam, cantam, dançam, ensinam e aprendem e exercem os papéis que lhes forem designados. Nestas práticas culturais, adultos e crianças convivem em reciprocidade, e a visão adultocêntrica não é priorizada ou fortalecida, pois as crianças são atores sociais ativos. Aqui, fazemos valer o provérbio Yorubá: *a mão de uma criança não consegue alcançar uma prateleira, a mão de um adulto não entra em uma cabaça.*

***Tempo de aprender e ensinar***

Neste momento, nos propusemos a rever nossas compreensões de Tempo. Aprendemos que a escola, as crianças, o currículo, cada um tem seu tempo, assim como o jongo também tem o seu. Podemos dizer que neste ponto reside o nosso maior desafio, que é promover uma

prática educativa baseada nos saberes jongueiros dentro do tempo cronológico escolar. Mas não nos furtamos a ele, sabemos que o caminho se faz caminhando e temos como fundamento pedagógico o encanto para nos mantermos inspiradas e seguir a caminhada. Nos propusemos a olharmos os vazios, as disponibilidades, as beiradinhas, exploramos e ocupamos as brechas. Aprendemos a existir nas frestas e na miudeza para ocuparmos os espaços em que ainda possam brotar os encantos. Silenciar, olhar, estar junto, isso permitiu aprender e ensinar. Percebemos que foi possível construir conhecimentos com e por meio do afeto junto com as crianças, desafiando os Tempos.

Estes quatro pontos sustentam a cumeeira do projeto pedagógico proposto a partir das experiências compartilhadas na construção desta pesquisa. Estes pontos são anúncios de possibilidades de ações que podem ser experimentadas por pessoas que desejam praticar uma educação antirracista e decolonial.

Como contribuições para o avanço científico da área de estudo, destacamos a escolha de outras bases epistemológicas para proposição de estudos e construção de conhecimento. A partir desta perspectiva, apresentamos a excelência dos saberes jongueiros e as suas potencialidades para colaborar na proposição de práticas educativas decoloniais e antirracistas. Esta contribuição pode ser ampliada para toda a sociedade brasileira na medida em que este estudo apresenta a filosofia jongueira como pedagogia de vida em detrimento da morte promovida pelo sistema colonial.

Considerando que as culturas da diáspora são potentes criadoras e recriadoras da vida, este estudo colabora para repensarmos ações em diversos âmbitos, que vão além de espaços escolares. Podem abarcar, por exemplo, a construção de políticas públicas que visam o bem estar social, políticas culturais, de saúde, programas de formação continuada, criação de espaços de fortalecimento e valorização das culturas da diáspora.

As crianças puderam conhecer uma prática de vida, de existência, promotora de encantamentos e inventividades. Certamente, esta experiência colaborou não só para o fortalecimento das crianças que participaram da pesquisa, mas também com suas famílias que foram sistematicamente envolvidas por elas durante as vivências na escola. A pesquisa colaborou também com o espaço escolar, promovendo o conhecimento e o reconhecimento desta prática como fundadora e mantenedora de saberes. A escola foi embalada por toques de tambores e cantigas que versaram a liberdade de existir e criar outros mundos. Os tambores encharcaram as brechas com a musicalidade fundada na vida, que as crianças compartilharam

por meio do jongo. Cantamos os desencantos de um país violento, mas ressaltamos que somos o povo e também somos a esperança, fortalecidas no jongo e encantando a escola.

Com fins metodológicos, nos cabe apontar também os limites que, por ventura, tenham surgido neste processo. Destacamos que a formação fundada em bases racistas e coloniais, por vezes paralisa e nos coloca em colapso. Colapso existencial epistemológico, pois estamos lutando contra nós mesmas para que possamos deslocar as compreensões e encampar com coragem a função de viver as sabedorias jogueiras. Não é fácil juntar as partes compartimentadas pela moral ocidental cristã, não é fácil trazer para o papel o que vivemos na roda, mas seguimos nos esforçando. Salientamos que os limites encontrados no decorrer da pesquisa foram transpostos pelo som dos tambores, pela força das palavras, pela aliança com o Tempo e pelo amparo da ancestralidade, pois nosso compromisso também é com ela.

Desejamos que a educação jogueira possa ser inspiração, potência e possibilidade para que muitas pessoas possam experimentar a criação de outros mundos, e o exercício de pedagogias outras. Brincamos e nos divertimos muito. Fizemos poesia, tocamos tambor, aprendemos que os saberes ancestrais são emancipadores.

Nossa luta continua para reconhecermos, valorizarmos e experimentarmos os saberes que estão no giro, na gira, nas mãos, na rima, no canto, entre os compassos, nos silêncios, no couro do tambor, nas tradições, em tantos lugares e gentes que uma só existência não é capaz de sentir e conhecer. Saímos desta experiência fortalecidas, sabendo que a aderência do conhecimento está naquilo que nos afeta, naquilo que nos emociona, no que nos impulsiona para luta. Está em nossas experiências vividas com o nosso corpo e com as nossas intersubjetividades na espiral do Tempo e em nossos inacabamentos, portanto reivindicamos a roda não apenas como organização do espaço, mas como existência.

## REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Jungers. Os Velhos Capoeiras Ensinam Pegando na Mão. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n.68, p.86-98, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2019.

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade**. Campinas: Papyrus, 2005.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Juvenal. Cartografias em educação infantil: o espaço de diáspora. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. et al. (Orgs.). **Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica- Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015.

ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA Lúcia Maria Barbosa, SILVÉRIO Valter Roberto (orgs) **Educação como prática da diferença**. Campinas – SP. Armazém do Ipê 2006.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária-Elefante, 2016. Disponível em: <<https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Bemviver.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ALVES, Elizabeth Conceição. **Educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal formação e prática das professoras**. Sorocaba, 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba – SP (UFSCAR), São Carlos, 2018.

ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria. W.; SOUSA, Fabiana R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2014. p. 46-112.

BÂ, Amadou Hampanté. **A tradição viva**. In. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

BARROS, Juliana de Lima. **Makena: a prática educativa de uma professora de música em Jaboatão dos Guararapes e a educação das relações étnico-raciais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

BELMONTE, Maurício Mendes. **Futebol Callejero: processos educativos decorrentes de uma motricidade emergente**. São Carlos, 2019. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2019.

BENTO, Clovis Claudino. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais**. São Carlos, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

**BRASIL**. Leis e Decretos. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2019.

**BRASIL**. Leis e Decretos. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.288%2C%20DE%2020%20DE%20JULHO%20DE%202010.&text=Institui%20o%20Estatuto%20da%20Igualdade,24%20de%20novembro%20de%202003.>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.288%2C%20DE%2020%20DE%20JULHO%20DE%202010.&text=Institui%20o%20Estatuto%20da%20Igualdade,24%20de%20novembro%20de%202003.>)>. Acesso em: 30 jun. 2019.

**BRASIL**. Leis e Decretos. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2019.

**BRASIL**. Leis e Decretos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2019.

**BRASIL**. Leis e Decretos. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2019.

**BRASIL**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2012.

**BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

**BRASIL**. Parecer CNE/CP/003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. **Coleção primeiros passos**, n.13, 2 ed. Tatuapé: Brasiliense, 2001.

CAMPOS, Silmara Elena Alves de. **Congada de São Benedito em Ihabela: processos educativos entre participantes**. São Carlos, 2017. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2017.

CAPUTO, Stella Guedes. Reparar miúdo narrar Kékeré: notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. **Revista Teias**, v.19, n.53, abr./jun. 2018.

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

CARDOSO, Paulo César. **Pelos caminhos do jongo em Barra do Piraí: cenário e práticas escolares**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET, Rio de Janeiro, 2015.

CARDOSO, Ivanilda Amado. **Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar**. São Carlos, 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2016.

CARNAVAL, Eneida de Oliveira. **Casa de família: parentesco advindo por meio da fé**. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Rio de Janeiro, 2017.

CASTIANO, José P. **Referenciais da filosofia africana: em busca da intersubjetivação**. Maputo: Editora Ndjira, 2010.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; DIAS, Lucimar Rosa. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **Educ. rev. [online]**. 2017, p.103-113.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

COMUNIDADE DE JONGO DITO RIBEIRO. **Ações de atividades do Jongo de Campinas**. Disponível em: <<https://comunidadejongoditoribeiro.wordpress.com/>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar**. São Carlos, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2014.

COREZOMAÉ, Lennon Ferreira; GONÇALVES JÚNIOR, Luiz. Etnomotricidade de Povos Indígenas educando na e para as relações étnico-raciais na educação física. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Lazzareti William. (Orgs.). **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba: CRV, 2016.

COREZOMAÉ, Lennon Ferreira. **Educação escolar do povo indígena balatiponé-umutina: compreendendo processos educativos da escola julá paré**. São Carlos, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2017.

CHEMANE, Orlando Daniel. **Paulo Freire e África: colonialismo, libertação e educação em Moçambique**. Rio de Janeiro, 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense

(UFF), Rio de Janeiro, 2017.

CRUZ, Luiz Paulo da. **O jongo e o moçambique no Vale do Paraíba (1988 – 2014):** cultura, práticas e representações. São Paulo, 2015. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), São Paulo, 2015.

DELFINO, Jair. **Ifá e Odús:** interdisciplinaridade, lógica binária, cultura e filosofia africana. Fortaleza, 2016. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2016.

DEL MONACO, Graziela. **Encontro entre o saber de referência dos estudantes e os conteúdos de ciência no currículo da educação de jovens e adultos.** São Carlos, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2014.

DENZIN, Aline de Souza. **Educação das relações étnico-raciais:** processos educativos decorrentes de uma intervenção com africanidades. São Carlos, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2018.

DENZIN, Aline de Souza; GONÇALVES, Júnior Luiz. Africanidades para e na educação das relações étnico-raciais. **Rev. SPQMH**, v.2, n.2, 2018.

DIAS, Paulo; TRONCARELLI, Maria Cristina; KISHIMOTO, Alexandre. **O Jongo de Tamandaré:** Guaratinguetá São Paulo. Associação Cultural Cachuera, 2012.

**DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUES.** 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

DUSSEL, Enrique. Cultura Imperial, Cultura Ilustrada e Libertação da Cultura Popular. *In:* \_\_\_\_\_ (Org.). **Para uma ética da libertação latino-americana, t. III:** erótica e pedagógica. São Paulo - Piracicaba: Loyola-UNIMEP, 1982.

ELA, Jean-Marc. **Investigação Científica e Crise da Racionalidade.** Edições Mulemba e Edições Pedagogo, Angola e Portugal, 2015.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Sankofa.** 2ªed. 2018. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sankofa-2a-edicao-2018>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

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

FAUSTINO, Deivison Mendes. **“Por que Fanon? Por que agora?”:** Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. São Carlos, 2015. Tese (doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2015.

FERREIRA, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Eduardo. **ESTÉTICA DA LIBERTAÇÃO:** deriva, travessia e outros itinerários. *In:* SANTOS OLIVEIRA, Eduardo David de, ARAÚJO, Leonor Franco de, SANTOS, Luiz Carlos Ferreira dos; MATOS, Rejane Souza Costa (Orgs.).

**Perspectivas contemporâneas:** filosofia da libertação e filosofia africana. Ituiutaba: Barlavento, 2019.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v.11, n.1, p. 3-10, jan./jun., 1986.

FIORI, Ernani Maria. Educação Libertadora. In: \_\_\_\_\_. **Textos Escolhidos, Vol. II, Educação e Política**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. p.105-119.

FOGANHOLI, Cláudia. **Educar e educar-se na diversidade:** uma relação com as danças das culturas populares no Brasil e em Moçambique. São Carlos, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2015.

FU-KIAU, K. Kia Bunseki. **African cosmology of the bantu-kongo:** principles of life and living. Tradução de Mô Maiê. 2.ed. Nova Iorque: Athelia Henrietta Press, 2001. Disponível em: <<http://terreirodegriots.blogspot.com/2017/03/os-quatros-ciclos-do-cosmograma-bakongo.html>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FU-KIAU, K. Kia Bunseki; LUKONDO-WAMBA, A. M. **Kindezi:** a arte do Kongo de cuidar de Crianças. Tradução de Mo Maiê. 2017. Disponível em: <<http://terreirodegriots.blogspot.com/2017/09/kindezi-arte-kongo-de-cuidar-de.html>>. Acesso em: 18 dez. 2019

**FUNDAÇÃO PRÓ MEMÓRIA DE SÃO CARLOS.** Disponível em: <<https://www.promemoria.saocarlos.sp.gov.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FRAZÃO, Dilva. Martin Luther King: Ativista norte-americano. **Ebiografia**. 2019. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/martin\\_luther\\_king/](https://www.ebiografia.com/martin_luther_king/)>. Acesso em: 23 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Vila das Letras, 2007.

FREITAS, Neide; QUEIROZ, Sônia. **Vissungos cantos afrodescendentes em Minas Gerais**. 3ª ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Viva Voz - FALE UFMG, 2015. Disponível em: <[http://www.lettras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/vivavoz/Vissungos.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Vissungos.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2019.

GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antônio Novaes (Orgs.). **Africanidade afrobrasileiridades e processo (des) colonizador:** contribuições a implementação da Lei 10.639/03. João Pessoa: UFPB, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de

atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154. Disponível em: <[http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9\\_Munanga\\_K\\_org\\_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei no 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n.47, p.19-33, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2019.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil. 2003.

HENRIQUE, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Prefácio à 2ª edição (2005). In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-13. Disponível em: <[http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9\\_Munanga\\_K\\_org\\_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2019.

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

IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Parecer nº001/GI/DPI/IPHAN**. Registro do jongo no livro de registro das formas de expressão do patrimônio cultural de natureza imaterial. 2004. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/JongoParecer.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Aplicada, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2020.

JARA-HOLLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. 2ª Ed. Brasília: MMA, 2006.

SABEDORIA ANCESTRAL. **Jongo da Serrinha: 60 anos**. [2002?]. Disponível em: <<http://jongodaserrinha.org/>>. Acesso em: 27 out. 2018.

KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África Metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2 ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

KOPENAWA, Davi Albert Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**.

Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorizações: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.41-59, jul. 2002.

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

LANDER, Edgard. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set.. 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. jan./fev./mar./abr. 2002.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Nei. **Kitábu**: o livro do saber e do espírito negro-africanos. Editora Senac Rio, 2005

LOROUN, Kalila Loroun. **Cadernos de Pesquisa**. v.46, nº160, p.484-502, abr./jun. 2016.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá**: Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira. Salvador: EDUFBA, 2013.

LUIZ, Maria Fernanda. Concepções docentes: reconhecimento e valorização da história e cultura do povo negro nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SANTOS, Fernanda Vieira da Silva; CARDOSO, Ivanilda Amado; CORREA, Lajara Janaína Lopes. (Orgs.). **Experiências em formação para a docência em educação das relações étnico-raciais**. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

MACHADO, Adilbência Freire. Filosofia africana: ética de cuidado e de pertencimento ou uma poética de encantamento. **Problemata: R. Intern. Fil.** v.10. n.2. p. 56-75. 2019

MACHADO, Elaine Roberta Silvestre. **No caminho de Tikorô, um lagarto cartografias do percurso do cuidado na educação**: aprendendo com o povo Dagara e a filosofia ubuntu. Sorocaba, 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba – SP (UFSCAR), São Carlos, 2016.

MAGALHÃES, Paulo. Saberes da Kalunga – pensando o mundo contemporâneo a partir da epistemologia bakongo. **EDGARDIGITAL**, 2018. Disponível em: <<http://www.edgardigital.ufba.br/?p=6464>>. Acesso em: 12 jan. 2020

MAMA, Amina. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 603-634.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física**:

processos educativos das relações étnico-raciais. São Carlos, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2009.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas. **Desvelado para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural.** São Carlos, 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2015.

MACHADO, Vanda. **Pele da Cor da Noite.** Salvador: EDUFBA, 2013.

MATURANA, Humberto. **Ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 1997

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Carlos Drummond de Andrade-Instituto francês no Brasil, 2018.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELLO, Roseli Rodrigues. et al. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível.** São Carlos: EDUFSCar, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MESTRE CURIÓ. **Depoimento do Mestre Curió.** [2011?]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LICMehqfCkE>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MONTEIRO, Elaine; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688369>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MUNANGA, Kabengele **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil identidade nacional versus identidade negra.** 3 edição. Belo Horizonte Autêntica, 2008.

NOGUEIRA, Simone Gibran. **Processos Educativos da Capoeira Angola e Construção do Pertencimento Étnico-Racial.** São Carlos, 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2007.

NOGUEIRA, Simone Gibran. **Psicologia crítica africana e descolonização da vida na prática da capoeira Angola.** São Paulo, 2013. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade

Católica (PUC), São Paulo, 2013.

NOGUEIRA, Simone Gibran; GUZZO, Raquel. Que educação das relações étnico-raciais queremos no século XXI? Uma leitura psicossocial e crítica da desumanização eurocêntrica e racista. **Revista da ABPN**. v. 9, n.22. mar./jun. 2017. p.409-431.

NOGUEIRA, Simone Gibran. **Liberação, descolonização e africanização da psicologia**: breve introdução à psicologia africana. São Carlos: EdUFSCar, 2019.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Mandingas da infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). São Paulo, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), 2017.

OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. **Educação das relações étnico-raciais**: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil. São Carlos, 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. **Cantos, danças, rodas e resistência na comunidade Trovadores do Vale**. São Carlos, 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2019

OLIVEIRA Gilmar Araújo de. **Pena de Ouro**: escrevendo processos de educar e educar-se na roda de capoeira. São Carlos, 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46

ONG TEIA CASA DE CRIAÇÃO. **Quão negros somos**. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t1nJeuVji3w&t=1s>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ONG TEIA CASA DE CRIAÇÃO. **1º Fuzarca** – Encontros de Culturas Populares de São Carlos. 2011. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=nGnDZ-PfI3c>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. **Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV Para o Campo da Educação Matemática, História e Cultura Africana**. Fortaleza, 2016. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PORTAL GELEDES. **Kalunga e o direito: a emergência de um direito inspirado na ética afro-brasileira**. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/kalunga-e-o-direito-emergencia-de-um-direito-inspirado-na-etica-afro-brasileira/>> Acesso em: 12 de jan. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura S; MENESES, Maria Paula Gutierrez. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p.73-117.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula Gutierrez (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.

RANGEL, Gleisiele Saraiva. **No movimento do Jongo: a educação física e as relações étnico-raciais na escola**. Espírito Santo, 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Espírito Santo, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O Que é Lugar de Fala?** Belo Horizonte - MG: Letramento, 2017.

ROCHA, José Geraldo. **Teologia e Negritude**. Santa Maria, Pallotti, 1998.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. São Carlos, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2011.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. et al. Desafios da implementação da Lei no 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. **Rev. educ. PUC-Camp**. Campinas, p.281-294, set./dez. 2016.

RODRIGUES JÚNIOR, Luiz Rufino. **“Ah meu filho o Jongo tem suas mumunhas”**: um estudo com os jongueiros e suas narrativas. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013. 110f.

ROSA, Ellen Aparecida de Araujo. **Rekhet, a filosofia antes da Grécia: colonialidade, exercícios espirituais e o pensamento africano na antiguidade**. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ROUSSEF, Dilma. O golpe de 2016: a porta para o desastre. **Brasil de fato**, 2019. Disponível em : <<https://www.brasildefato.com.br/2019/04/17/o-golpe-de-2016-a-porta-para-o-desastre-por-dilma-rousseff/>>. Acesso em 13 de janeiro de 2020.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2017.

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

RUFINO, Luiz. Performances afro-diaspóricas e decolonialidade: o sabre corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas. **Revista Antropolítica**, n.40, Niterói, p.54-80, 1ºsem. 2016.

RUFINO, Luiz. A Miudeza da Ancestralidade. **Facebook**, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/luiz.rufino.12/posts/962572517187913>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SANTOS, Ademir Barros dos. **Fundamentos da circulação de saberes nos espaços religiosos de matriz africana**: análise no Ilê Alaketu Asè Omô Logundédè. Sorocaba, 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba – SP (UFSCAR), São Carlos, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p.31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos Estudos 79 Novembro 2007. p 71-94.

SANTOS, Inaicyrá Falcão dos. **Corpo e Ancestralidade**: uma proposta pluricultural da dança-arte-educação. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SANTOS, Maria Ângela dos. **Quilombo na fronteira oeste Mato-Grossense**: memória social e processos educativos não escolares nas comunidades Exu e Pita Canudo. Mato Grosso, 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos. Modos e Significados**. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

SARAIVA, Luís Augusto Ferreira. **Sobre veias d'águas e segredos da mata**: filosofia ubuntu no terreiro de tambor de mina. Brasília, 2018. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Metafísica - Universidade de Brasília (UNB), 2018.

SENGHOR, Leopold Sedar. **Um Caminho do Socialismo**. Rio de Janeiro: Record distribuidora, 1965.

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

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato, a Ciência Encantada das Macumbas**. Rio de Janeiro: Móruloa, 2018.

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

SILVA, Ana Beatriz. **Mulheres na capoeira: resistência dentro e fora da roda.** São Carlos, 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BERNADES, Nara Marua Guazzelli. Roda de conversas: Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação.** Porto Alegre, n.01, p.53-92. jan./abr. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais. **Educação.** Porto Alegre, v. 63, n. 03. p. 489-506. Set/dez. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O trabalho Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista,** Curitiba, v.34, n.69, p.123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9\\_Munanga\\_K\\_org\\_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf). Acesso em: 12 out. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Africanidades. **Revista do Professor,** PortoAlegre, p.29-30, out./dez. 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves; OLIVEIRA, Maria. Waldenez. **Iniciação de educadores sociais à pesquisa científica.** São Carlos: NEAB/UFSCar, 2000.(mimeografada).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos.** São Carlos: NEAB-UFSCar. s/d. (mimeografada).

SILVA, Gilberto Augusto. **Jongo de Piquete: um novo olhar.** Piquete - São Paulo: Ed. do Autor, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. A palavra é... africanidades. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v.15, n.86, p. 42-47, mar./abr. 2009.

SILVA, Vívian Parreira. **Do chocalho ao Bastão: Processos Educativos do Terno de Congado Marinheiro de São Benedito – Uberlândia-MG.** São Carlos, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2011.

SOUZA JÚNIOR, Vilson Caetano de. **As representações do corpo no universo afro-brasileiro.** São Paulo: Papyrus, 2002.

TAVARES, Júlio Cesar de. Educação através do corpo. **Revista do Patrimônio: Negro Brasileiro Negro,** n.25, 1997.

TAVARES, Julio Cesar de. Diáspora africana: a experiência negra de interculturalidade.

Cadernos Penesb, Rio de Janeiro, n.10, p. 77-86, jan./jun. 2008/2010. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-13.

TEDLA, Eleni. **Sankofa, african thought and education**. New York: Peter Lang, 1995.

TPSM CONEXÃO. **Entrevista com Makota Valdina**, 2018. Disponível em: <[https://www.youtube.com/results?search\\_query=TPSM Conex%C3%A3o%7C+Seja+mestr+e+de+si+-+makota+valdina](https://www.youtube.com/results?search_query=TPSM+Conex%C3%A3o%7C+Seja+mestr+e+de+si+-+makota+valdina)>. Acesso em: 15 jun. 2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação infantil. **Valores afro-brasileiros na educação**, 2008. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

TUTU, Desmond. **Deus não é cristão e outras provocações**. Rio de Janeiro: Tomas Nelson Brasil, 2012.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Ewé: O Uso das Plantas na Sociedade Ioruba**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

**VISSUNGO**: Fragmentos da tradição oral. Minas Gerais: Confra Filmes, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1HmSXcVqaWg>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

## APÊNDICES

## APÊNDICE I

### TERMO DE ASSENTIMENTO – MODELO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu,

---

Aceito e quero participar do projeto de pesquisa de doutorado da Vivian Parreira da Silva intitulado: Processos educativos presentes em vivências de Jongo e suas contribuições para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Sei que o projeto tem como objetivo compreender e analisar os Processos Educativos decorrentes da intervenção a ser realizada junto a nossa turma do segundo ano na Escola Estadual Péricles Soares localizada na cidade de São Carlos. Sei que posso a qualquer momento deixar de participar da pesquisa. A pesquisadora nos informou que faremos rodas de conversa, rodas e brincadeira do Jongo. Ela irá gravar em áudio e vídeo e registrar com fotos e em diário de campo as atividades. Sabemos que este trabalho será importante.

São Carlos,

## APÊNDICE II

### Termo de Consentimento – Modelo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676  
 Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356  
 CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil  
 e-mail: [secdpge@ufscar.br](mailto:secdpge@ufscar.br)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O seu filho/filha está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado sob o título: **PROCESSOS EDUCATIVOS PRESENTES EM VIVÊNCIAS DE JONGO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA IMPLANTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08**. O objetivo central deste estudo é compreender e analisar os Processos Educativos decorrentes da intervenção a ser realizada junto com as crianças e professora responsável pela turma. A intervenção será realizada no período de aula em datas a serem combinadas com a professora responsável pela turma. A intervenção consistirá em leituras coletivas de histórias sobre o tema pesquisado. Para realização da coleta de dados serão feitas rodas de conversa com as crianças e com a professora. Todas as rodas de conversa serão gravadas em áudio e vídeo, a pesquisadora registrará todos os encontros em caderno de campo. Para melhor compreensão dos dados obtidos nas rodas de conversa e registros do caderno de campo, a pesquisadora realizará entrevistas em profundidade com a educadora e crianças participantes das rodas de conversa. Os dados coletados consistirão na transcrição dos áudios e vídeos e registros em diário de campo feitos através da observação participante. Você poderá a qualquer momento informar a existência de participação do seu filho ou filha na pesquisa, sem qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Os participantes da pesquisa tem o direito a indenização caso ocorra algum dano referente a sua participação de acordo com a Resolução CNS 466/2012. (Item IV.3-h). Todos os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, possibilitando a divulgação dos resultados da tese em congressos, palestras e outros eventos científicos. Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são de eventual constrangimento durante a coleta de dados, mas cuidados como a discrição, o respeito e o sigilo estão sendo e serão tomados para evitá-lo. A participação de seu filho ou filha é voluntária e não haverá compensação em dinheiro por esta pesquisa. Poderá haver benefícios participativos de seu filho ou filha na pesquisa no sentido de produção de conhecimento e metodologias para o trabalho com a diversidade e na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Deste modo, esta pesquisa poderá trazer benefícios para os campos da Educação, Culturas Afro-brasileiras e diversidade. Sugerimos que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e que os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, assegurando o sigilo sobre a participação do seu filho ou filha. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação e meu filho ou filha na pesquisa, como o participante da pesquisa, e concordo com a participação dele no Projeto de Iniciação em Pesquisa. O Projeto de Iniciação em Pesquisa de seu filho ou filha foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCAR. O Projeto de Iniciação em Pesquisa de seu filho ou filha foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCAR que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da



Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 -  
Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço  
eletrônico: cephumanos@ufscar.br  
Pesquisadora Responsável: Vivian Parreira da Silva  
Aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSCAR  
Orientada pela professora Dra. Aida Victoria Garcia Montrone  
Endereço: Rua Assis Chateaubriand, 107 São Carlos/SP  
Contato telefônico: 16 981148586  
E-mail: [vivian@teia.org.br](mailto:vivian@teia.org.br)

Local e data:

\_\_\_\_\_  
Vivian Parreira da Silva  
Pesquisadora Responsável

Nome da mãe/pai/responsável pelo participante da Pesquisa:  
(RG: \_\_\_\_\_ / CPF: \_\_\_\_\_ / Tel.: \_\_\_\_\_)

\_\_\_\_\_  
Assinatura



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Processos educativos presentes em vivências de Jongo e suas contribuições para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

**Pesquisador:** VIVIAN PARREIRA DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 91088618.3.0000.5504

**Instituição Proponente:** CÉCH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.752.225

#### Apresentação do Projeto:

O presente projeto realizará uma pesquisa qualitativa, de cunho participante junto a turma de segundo ano do ensino fundamental da Escola Estadual Pêricles Soares na cidade de São Carlos SP. A pesquisa envolverá 25 crianças com idade entre sete e oito anos e a professora responsável pela turma. Será realizada uma intervenção que contará com atividades de dança, música, exibição de documentários com enfoque no Jongo, prática cultural brasileira de matriz africana. Como procedimentos metodológicos serão realizadas rodas de conversa que serão gravadas em áudio e vídeo, e registros em diário de campo.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Cabe dizer aqui sobre dois objetivos o da pesquisa e o da intervenção, a intervenção terá como objetivo desenvolver, junto com a professora e os educandos e educandas, atividades de dança, canto e toque de tambores com foco no Jongo. O objetivo geral da pesquisa será compreender e analisar os Processos Educativos decorrentes desta intervenção.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA  
**UF:** SP  
**Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9683

**CEP:** 13.565-905

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS

Continuação do Parecer: 2.752-225

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são de eventual constrangimento durante a coleta de dados.

**Benefícios:**

Esta pesquisa poderá trazer benefícios para os campos da Educação, Culturas Afro-brasileiras e diversidade bem como colaborar para a construção de metodologias de trabalhos para implementação das leis 10639 03 e 11.645 08.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa pertinente.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram apresentados de acordo.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P PROJETO_1145036.pdf	28/05/2018 20:35:01		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_vivian.pdf	28/05/2018 20:33:14	VIVIAN PARREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	autorizacao_professora.jpg	28/05/2018 20:32:52	VIVIAN PARREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	carta_autorizacao_pesquisavivian.jpg	25/05/2018 16:43:43	VIVIAN PARREIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_final_VIVIAN_2018.pdf	25/05/2018 16:42:35	VIVIAN PARREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	termo_consentimentovivian.PDF	25/05/2018 16:39:30	VIVIAN PARREIRA DA SILVA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA  
UF: SP  
Município: SÃO CARLOS  
Telefone: (16) 3351-9683  
CEP: 13.565-905  
E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS

Continuação do Parecer: 2.752.225

Ausência	termo_consentimentovivian.pdf	25/05/2018 16:39:30	VIVIAN PARREIRA DA SILVA	Aceito
----------	-------------------------------	------------------------	-----------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

NÃO

SÃO CARLOS, 03 de Julho de 2018

Assinado por:  
Priscilla Hortense  
(Coordenador)

<b>Endereço:</b> WASHINGTON LUIZ KM 235	<b>CEP:</b> 13.565-905
<b>Bairro:</b> JARDIM GUANABARA	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SÃO CARLOS
<b>Telefone:</b> (16)3351-91683	<b>E-mail:</b> cephumanos@ufs.car.br

## APÊNDICE IV

### Autorização da Escola Para Realização da Pesquisa



Coordenadoria de Ensino do Interior  
 Diretoria de Ensino – Região de São Carlos  
 Escola Estadual Péricles Soares  
 Rua: Dr. Alderico Vieira Perdigão, 1123 Jardim Cruzeiro do Sul  
 Fone (016) 3375-2392 – Fax 3375-5224 - CEP 13572-060 - São Carlos - SP  
 E-mail: e916183a@educacao.sp.gov.br

#### AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu Maria Luiza da Silva Manoel diretora de escola, RG Nº 17.353.658, CPF Nº 071519148-90 AUTORIZO a estudante de doutorado Vivian Parreira da Silva portadora do RG: 10760695 CPF: 044.878.536-64 a realizar sua pesquisa junto a Escola Estadual Péricles Soares localizada a Rua Dr Alderico Vieira Perdigão nº 1123. Para tanto declaro saber que:

O projeto de pesquisa intitulado Processos educativos presentes em vivências de Jongo e suas contribuições para implementação das Lcis 10.639/03 e 11.645/08, tem como objetivo compreender e analisar os Processos Educativos decorrentes da intervenção a ser realizada junto às crianças e à professora responsável pela turma. A metodologia da pesquisa será qualitativa, por meio da pesquisa participante. Será realizada uma intervenção que contará com atividades de canto, dança, brincadeiras e leituras coletivas de histórias sobre o tema pesquisado. Para realização da coleta de dados serão feitas rodas de conversa com as crianças e com a professora. Todas as rodas de conversa serão gravadas em áudio e vídeo, a pesquisadora registrará todos os encontros em caderno de campo. Para melhor compreensão dos dados obtidos nas rodas de conversa e registros do caderno de campo, a pesquisadora realizará entrevistas em profundidade com a educadora e crianças participantes das rodas de conversa.

Deste modo

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a pesquisa somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os/as participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizara as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira.

São Carlos, 21 de maio de 2018.

Maria Luiza da S. Manoel  
 DIRETOR DE ESCOLA  
 RG 17.353.658

## APÊNDICE V

### Carta de Autorização

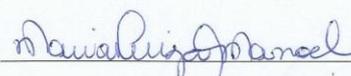
#### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da EE Péricles Soares, informo que o projeto de pesquisa intitulado Processos educativos presentes em vivências de Jongo e suas contribuições para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 apresentado pelo (a) pesquisador (a), Vivian Parreira da Silva e que tem como objetivo principal compreender e analisar os processos educativos decorrentes da intervenção a ser realizada junto às crianças e à professora responsável pela turma, a metodologia da pesquisa será a qualitativa, será realizada uma pesquisa participante foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

**“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.**

Assinatura:



Maria Luiza da S. Manoel  
DIRETOR DE ESCOLA  
RG 17.353.658

---

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar / Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos,  
Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil.  
Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

## APÊNDICE VI

### Exemplo de Diário de Campo

#### SÉTIMO ENCONTRO COM AS CRIANÇAS

10/09/2018

Cheguei na escola as 09:30. Subi entrei na sala e ai ouvi da Curió em tom de desagrado: ah hoje você trouxe caderno e não trouxe tambor..Oi Curió sim hoje trouxe caderno mas o tambor está aqui na mochila depois vamos tocar! Curió: oba!! Tem perguntas na caixinha? A turma toda respondeu sim!!!! e eu disse que ótimo!! então levarei para minha casa vou responder e trago na quarta feira. Ouvi um NÃO bem alto de todas as crianças, você pode responder agora aqui. Vanessa me entregou a caixinha que estava cheia de perguntas...sentamos em roda e vamos la. Que frio na barriga. Sentamos nos organizamos na roda e comecei tirei uma por uma, Beija-flor disse sorteia e assim seguimos a manhã toda.

primeira pergunta: quantos anos o jongo tem? Papagaio perguntou

o jongo é uma dança, uma brincadeira muito antiga que foi feita aqui no Brasil pelas pessoas que foram escravizadas aqui no Brasil.

Beija-flor: escravizadas significa escravos as pessoas vieram da África, os escravos foram feitos de escravos pelos brancos, porque os brancos maltratavam eles...

Caburé: queria ver se os brancos estivessem no lugar deles

Papagaio: eu fiz uma pergunta boa?

Vivian: podemos continuar?

Beija-flor: sorteia as perguntas!

Vivian: Beija-flor eu estou sorteando, vou pegar uma...

como se amarra o tambor? Tesourinha fez essa pergunta

vivian: os tambores são diferentes, depende da comunidade, do grupo de jongo...existem tambores que são feitos de troncos de árvores, existem tambores feitos de barrica ( parece barril, igual este tambor aqui mostrei o tamborzinho), existem tambores feitos de bambu gigante, e ai as amarrações são feitas de diversas maneiras. Tem tambores que são feitos sem corda, prega o couro com prego ou com pitote que são pregos feitos de madeira...

Caburé: e cola com cola quente?

Vivian não com cola quente não...

Caburé cola quente não existe?

Vivian cola quente existe mas, acho que não segura o couro na madeira não sei nunca vi um tambor feito com cola quente...

Vivian: eu vou trazer um tambor feito de amarrações de corda para vocês verem como amarra?

Tesourinha: ai você da ele pra gente?

Vivian ah vocês querem um tambor?

Todo mundo: sim queremos queremos

Quero-quero: eu queria muito ter um tambor

Vivian tá bom vamos continuar posso pegar a outra pergunta?

Beija-flor: sim sorteia

Papagaio: vai dar sorte

vivian: tem alguma casa de jongo em algum lugar? Essa pergunta é da Curicaca. Sim Curicaca tem as casas das pessoas que fazem o jongo, a casa das pessoas das comunidades jongueiras, as casas que guardam os tambores e que são responsáveis por fazer o jongo, então existem as casas dos mestres jongueiros.

Quero-quero: e as mestras jongueiras

Rolinha: mas assim como é que eles fazem... até hoje o jongo existe...eles estão fazendo jongo agora?

Vivian: sim Rolinha o jongo existe ainda hoje, não sei se agora eles estão fazendo jongo mas eles fazem sempre nas festas, quando querem fazer...

Rolinha: então hoje a noite eu vou chamar toda a minha família e convidar para fazer jongo

Vivian: que bom Rolinha depois conta pra gente como foi!

Beija-flor: eu vou falar com meu pai se ele sabe alguma coisa sobre o jongo ou se ele quer saber alguma coisa sobre o jongo...

vivian: que bom Beija-flor...depois nos conte...posso pegar outra pergunta?

Todos: sim!

Vívian: o que tem de especial no jongo? Pergunta do Tempera viola

muitas crianças falam juntas ao mesmo tempo: as pessoas, o tambor, a música, a dança, o tambor...

Rolinha: a música, o respeito, a alegria, a diversão, e várias coisas

Beija-flor: o que tem de especial é todo mundo se divertir

vivian: eu concordo com vocês e posso dizer que também além de tudo isso o que tem de especial é a história de muitas pessoas que fazem o jongo, ele é a vida de muitas pessoas.

Todo mundo: pega outra pega outra

Vívian: você já conheceu alguma pessoa que criou o jongo? Pergunta da Rolinha

Vívian: Rolinha eu conheço pessoas que continuam o jongo, acho que elas criam o jongo sempre...mas quem fez a primeira vez não conheço. Então eu conheço alguns mestres e mestras que fazem o Jongo.

Papagaio: quantas pessoas precisam pra fazer o jongo?

Todas Juntas: duas, muitas, mil, trilhões, mil e trilhões, dez...

vivian: vamos pensar juntos...na roda de jongo geralmente tem dois ou três tambores, quantas pessoas ficam no meio da roda dançando?

Todas juntas: duas!

Então ai já deram quantas?

Todas juntas: cinco!

Vivian: pra fazer a roda, para revezar a dança precisa de mais quantas?

Todos: umas quatro...

vivian: o Jongo é uma brincadeira coletiva então pro jongo acontecer precisa de ter muitas pessoas

todo mundo: sete? Umas nove?

Vivian: é acho que umas nove já da...posso pegar outra pergunta?

Todos: sim

Vivian: no jongo tem violão? Pergunta do Quero-quero ; eu conheço o Jongo da Serrinha que usa o violão no jongo

Quero-quero: e chocalho?

Caburé: e guitarra?

vivian: vou falar a próxima pergunta: quando você era criança você participava do jongo?

Pergunta da Curió

vivian: eu não participava Curió porque eu não conhecia quando eu tinha a idade de vocês eu não sabia que o jongo existia

Rolinha: mas como você sabe agora?

Vivian: ai quando eu já era adulta eu conheci

Papagaio: na internet?

Vívian: não eu conheci algumas pessoas que fazem o jongo, alguns grupos eu gostei muito e quis conhecer melhor, eu amo fazer jongo. Eu me encontro com o povo que faz o jongo e aprendo e faço jongo. Antes de eu chegar aqui vocês já conheciam o Jongo?

Todas: não

Tesourinha: eu sabia eu já tinha feito jongo...

todos: mentira mentira...

Rolinha: eu pensei que você ia falar que encontrou uma amiga que é a pro e ela te falou sobre jongo

Papagaio: vocês suas são irmãs?

Quero-quero: vocês são amigas?

Rolinha: desde criança?

Vanessa gente vamos lá ver qual será a próxima pergunta

vivian: quem criou o jongo? Juriti

Rolinha: vamos respeitar os amigos, quando as perguntas das outras crianças estavam sendo respondidas o Juriti ficou quietinho, agora é a pergunta dele.

Vivian: sim Rolinha...vamos continuar; quem criou o jongo?

Muitas ao mesmo tempo: os africano, os reis, o rei do jongo, os mestres do jongo, os escravos,

Beija-flor: eu sei! O primeiro que nasceu na África

muitas ao mesmo tempo: não não foi, fui eu,

vivian: gente por favor me ouçam; Sabiá...gente Sabiá falou, o jongo é brasileiro, o jongo foi criado aqui. Lembra que a Beija-flor disse que as pessoas espiavam pra ver se os brancos tinham ido dormir pra fazerem o jongo?

No dia da leitura da história sobre o Jongo, Beija-flor explicou sobre como achava que era feito o Jongo e hoje em nossa conversa com a caixinha de perguntas ela retomou dizendo: é assim é assim: se eles fossem fazer o jongo primeiro, eles viam se o homem que maltratava eles foi dormir, eles davam uma espiada tem que dar né? Porque se for fazer o jongo e não da uma espiada depois eles fazem o jongo o homem vê e bate neles ou pode, tem algumas coisas que o moço que maltrata os escravos podem bater neles, igual na novela, o homem tem um chicote que bate neles e ele vendia os escravos...amarrava eles no pau.

Tesourinha: eu vi um filme que era contra o jongo porque os homens escravos ficavam sempre acordados e eles não conseguiam fazer o jongo e quando eles iam fazer o jongo achando que os outros homens estavam dormindo mas ai eles batiam neles...

Vivian: é um filme?

Papagaio: é uma novela

Vivian: Juriti respondemos sua pergunta?

Juriti: sim

Vivian: quando o jongo foi criado? Pergunta da Tiziu

todo mundo ao mesmo tempo: muitos muitos muitos mais de 500, 900 anos...

vivian: podemos passar para outra pergunta?

Todo mundo: sim

Continuamos a conversa, e as crianças continuaram a falar durante o “sorteio” das perguntas.

Beija-flor: porque os brancos não deixavam os negros fazerem o jongo? Pergunta da Beija-flor

Caburé: porque eles eram diferentes

Beija-flor: os brancos se achavam e eles odiavam os negros, odiavam as coisas deles e os brancos se acham melhor eles achavam que só eles podiam fazer as coisas

Acauã: porque eles eram diferentes, a cor da pele deles é diferente

Sabiá: porque as cores deles era diferente dos brancos, por exemplo: o Papagaio é branco e ele não faz nada de maldade com a gente...

Curió: eu acho que é porque os brancos não gostavam da cor deles, se achavam melhor e queriam mandar em tudo

Papagaio: os morenos eram escravos também?

Vívian: moreno? Como é moreno?

Papagaio: moreno é igual uma massa

Vanessa: lembra que a gente já conversou sobre isso? Moreno existe?

Caburé: é castanho

Beija-flor: é uma cor igual a minha

vanessa: moreno existe ou existem pessoas brancas e pessoas negra?

Sabiá: eu sou castanha

Vanessa: lembra de quando estudamos o livro da rosa parks e do marthing luterking?

Todo mundo ao mesmo tempo: sim tinha racismo

Curió: eles tratavam os negros muito mal, não podiam sentar junto no ônibus, nem beber água no mesmo lugar

Beija-flor: a rosa ela foi sentar no banco da frente tinha uma pessoa branca ai a pessoa branca mandou ela sentar lá no fundo , mas a rosa falou que não ia sentar ai chamou o motorista e a rosa foi pra cadeia

Vanessa e ai a gente conversou das coisas que aconteciam aqui no brasil...

todo mundo ao mesmo tempo: sim era racismo

Tiziu: eu assisti um filme que era sobre os escravos e os brancos que passa na globo...os negros eles...

vivian: tem uma pergunta aqui do Acauã Pitiguari: existem tambores diferentes para dançar o jongo?

Vívian: sim Acauã, lembra que eu falei sobre os tambores de corda, e alguns que não são com amarração de corda? Eu vou trazer os tambores pra vocês verem.

Vivian: o que vocês acham que a gente tem que fazer para que o jongo e outras brincadeiras afro-brasileira sejam conhecidas e brincadas na escola?

Vou deixar a pergunta na caixinha?

Todo mundo: sim!

Caburé: mas você vai encher a caixinha de perguntas?

Sabiá: a pode ser umas seis...

vanessa: lembra que eu falei que a vivian não conseguiria responder todas as perguntas hoje?

Caburé: acertou em cheio...

vivian: eu vou responder no próximo encontro...

### Observações/Reflexões

a experiencia de hoje foi deliciosa e desafiadora, a sensação de frio na barriga quando eu cheguei e as crianças disseram que era para eu responder la com elas e as perguntas tinha sido feitas por elas e escritas pela professora Vanessa. Peguei a caixinha e me sentei e parecia que estava diante de uma avaliação...ufa mas foi bom eu gostei. Reforcei o aprendizado do aqui e agora com as crianças. A cada pergunta lida o grupo todo interagiu, foi um processo coletivo de aprendizagem a partir das dúvidas e curiosidade das crianças. Quando eu pensei na caixinha de perguntas pensei que ela seria um recurso que me ajudaria a perguntar para elas, mas hoje vi que ao ver e responder as perguntas delas um caminho se coloca para mim, a

construção da pergunta me ajudou a compreender o que é importante para elas nas experiências de aprender e ensinar o jongo. Ainda não deixei pergunta na caixinha ainda faltam algumas para serem respondidas. Hoje dialogamos e aprendi mais de jongo com as crianças. Ouvindo o áudio agora penso que para algumas perguntas talvez eu pudesse ter outras respostas.