

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

NATALI SELEGUIM CARRENHO

**A REINVENÇÃO DA RODA: MODOS DE CONHECER E
APRENDER DE MESTRAS E PROFESSORAS NA PRÁTICA
DE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS**

SÃO CARLOS-SP

2023

NATALI SELEGUIM CARRENHO

**A REINVENÇÃO DA RODA: MODOS DE CONHECER E APRENDER DE
MESTRAS E PROFESSORAS NA PRÁTICA DE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestra em educação.
Orientadora: Maria do Carmo de Sousa

SÃO CARLOS-SP

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Natalli Seleguim Carrenho, realizada em 30/05/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa (UFSCar)

Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes (UNICAMP)

Profa. Dra. Luana Costa Almeida (UFSCar)

Profa. Dra. Denizia Kawany Fulkaxó Cruz (UNIT)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Às Marias

Maria Caplica e Maria Guirado, minhas bisas (*in memoriam*)

Maria Felipa, Maria Bonita, Carolina Maria e tantas outras mulheres de luta

Maria Navalha, Maria Mulambo, Maria Padilha e todas as outras das giras e do axé

Também às Marias ribeirinhas, quilombolas, lavadeiras, ganhadeiras, capoeiras, faveladas...

Moradoras de assentamentos, dos movimentos sociais, dos cabarés, das encruzas...

Das aldeias, dos acarajés, do samba, do forró, dos cuidados com a casa e com as crias

Porque nós, mulheres, carregamos nossa sociedade no colo

E já passou da hora de ela ser entendida como matriarcal

Finalmente, à Helena, minha semente boa, tataraneta das minhas Marias.

AGRADECIMENTOS

Sou só gratidão...

À espiritualidade, que me deu sustentação nos momentos mais desafiadores nesses anos.

À ancestralidade, que me inspira todos os dias e faz guiança.

Às mestras e aos mestres que deixaram marcas profundas em meu ser, que por sua vez se reverbera por meio destes escritos.

Às manas e aos manos que estiveram comigo nesse caminhar de pesquisadora e nas andanças da vida.

À professora Maria do Carmo, minha orientadora, por acreditar no projeto desta pesquisa desde o início e por embarcar comigo nessa aventura decolonial de escrita.

Às crianças que tornam o meu fazer de professora-pesquisadora mais potente com seus saberes e sutilezas.

À cultura popular, à capoeira e ao forró, por me acolherem e abraçarem por onde eu vou. De maneira especial, às irmãs-caixeiras.

Finalmente, à Helena, por simplesmente sorrir todas as vezes em que eu precisava me ausentar do meu materno durante a pesquisa.

*Peguei meu berimbau
E sentei no chão de terra
Chamei pela minha mãe
As medicina que vem dela
Com coração eu disse
Mãe me ensina a caminhar
Com os mistérios dessa vida
Na volta que o mundo dá
Maria vai vadiar
Maria vai vadiar
Toda mulher é Maria
Toda Maria quer vadiar
Maria vai vadiar
Maria vai vadiar
Ora iê iê, odoya
Eparrey, salubá
Maria vai vadiar
Maria vai vadiar
Na roda de capoeira
As irmãs vão se encontrar
Maria vai vadiar
Maria vai vadiar
As filhas da leoa
Também querem vadiar
Maria vai vadiar
Maria vai vadiar
Ela chegou foi vivendo
Com o chicote encantava
O destino é o caminho
E seu corpo sua morada
Um passo atrás do outro
Aqui faz o caminhar
Na roda da capoeira
Aqui vamos se encontrar
Maria vai vadiar
Maria vai vadiar
Toda mulher é Maria
E toda Maria quer vadiar
Ê Maria, vai vadiar...
Ê Maria, vai vadiar..*

Canto da capoeira, composição da minha mana Felícia

RESUMO

O fim da Guerra Fria não determinou o fim do colonialismo, mas deu início à colonialidade. As leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino das culturas africana e indígena no currículo brasileiro, são um marco para a implementação de práticas decoloniais nas escolas, no entanto desenvolver práticas decoloniais e antirracistas nas escolas de educação básica é um desafio para muitas professoras. O grupo de professoras envolvidas nesta pesquisa relatou que não teve esses temas em sua formação docente. Este estudo pretendeu investigar como são os modos de conhecer e aprender de mestras e professoras, durante as vivências de autoformação, para a implementação de práticas decoloniais. Teve como objetivos específicos: acompanhar o envolvimento de um grupo de estudos na implementação de práticas de pedagogias decoloniais na educação básica; e compreender as marcas nas experiências vivenciadas com mestras enquanto desenvolviam práticas de tradição oral com professoras da educação básica de diversas áreas do conhecimento. Com base no material produzido pelo movimento das duas análises, refletiu-se sobre a seguinte questão de pesquisa: como são os modos de conhecer e perceber de mestras e professoras para a implementação de práticas em pedagogias decoloniais na educação básica? Paralelamente, o questionamento perpassou pelo memorial da pesquisadora e sua prática docente como professora de Cultura, Identidade e Lugar, um componente curricular específico das escolas de educação integral da rede municipal de Campinas (SP). Dessa forma, tradição oral e cultura popular passaram a ser o centro da roda, numa perspectiva política de inversão do currículo, tendo a ancestralidade e a identidade como focos principais. A pesquisa teve abordagem qualitativa e fez uso de dois instrumentos: entrevistas semiestruturadas com os/as mestres/as e narrativas reflexivas docentes. Trata-se de uma pesquisa inspirada na perspectiva sociológica, pelo fato de a pedagogia decolonial prover do saber popular e das lutas sociais. O estudo, na medida do possível, procurou romper paradigmas como o rigor da linguagem científica, evidenciou a não hierarquização dos componentes curriculares na educação integral e, por realizar-se no ambiente natural, considerou as narrativas dos sujeitos, contribuindo para o não apagamento histórico-social. Os resultados indicam que a abordagem das pedagogias decoloniais, durante os encontros do grupo de estudos, produziu inflexões pessoais e profissionais em nossas coautoras. Para algumas, foram as primeiras experiências em aulas vivenciais, bem como encontros com pessoas indígenas e visitas aos pontos de cultura da cidade de Campinas, situações e partilhas que por si só já são saberes, mas também que inspiraram suas práticas docentes. Entendendo que os modos de conhecer e aprender de professoras e mestras são individuais, mas convergem para um ideal político-pedagógico coletivo, concluiu-se que se faz necessário educar o olhar, saber ouvir para desenvolver práticas decoloniais na educação básica e que viver práticas de tradição oral é fundamental nesse processo. Tais práticas devem estar estruturadas pelo viés decolonial e colocar no centro da roda as pessoas oprimidas. Ou seja, o que importa é o pensamento que fundamenta a prática. Esta pesquisa mostrou algumas dessas pedagogias e caminhos a serem trilhados nesse sentido, com base na experiência vivida pelas coautoras e narradas pela professora-pesquisadora.

Palavras-chave: pedagogias decoloniais; tradição oral; narrativas reflexivas.

ABSTRACT

The end of the Cold War did not mean the end of colonialism, but it did give rise to coloniality. Laws no. 10.639/2003 and no. 11.645/2008, which deal with the mandatory teaching of African and indigenous cultures in the Brazilian curriculum, are a milestone for the implementation of decolonial practices in schools. However, developing decolonial and anti-racist practices in basic education schools is a challenge for many teachers. The group of teachers involved in this research reported that they did not have these themes in their teaching training. This study intended to investigate how the ways of knowing and learning of masters and teachers are, during the experiences of self-training, for the implementation of decolonial practices. Its specific objectives were: to monitor the involvement of a study group in the implementation of decolonial pedagogy practices in basic education; and to understand the marks in the experiences lived with female teachers while developing practices of oral tradition with basic education teachers from different areas of knowledge. Based on the material produced by the movement of the two analyses, the research question was: what are the masters and teachers's ways of knowing and perceiving the implementation of practices in decolonial pedagogies in basic education? At the same time, the questioning permeated the researcher's memorial and her teaching practice as a teacher of Culture, Identity and Place, a specific curricular component of comprehensive education schools in the municipal network of Campinas (SP), Brazil. In this way, oral tradition and popular culture became the center of the circle, in a political perspective of curriculum inversion, with ancestry and identity as the focus. The research had a qualitative approach and made use of two instruments: semi-structured interviews with teachers and reflective narratives by teachers. It is an investigation inspired by the sociological perspective, due to the fact that decolonial pedagogy provides popular knowledge and social struggles. The study, as far as possible, sought to break paradigms such as the rigor of scientific language, evidenced the non-hierarchization of curricular components in comprehensive education and, as it took place in a natural environment, considered the narratives of the subjects, contributing to the historical-social erasure. The results indicate that the approach to decolonial pedagogies, during the study group meetings, produced personal and professional inflections in our co-authors. For some, these were the first experiences in experiential classes, as well as meetings with indigenous people and visits to cultural points in the city of Campinas, situations and sharing that in themselves are already knowledge, but also that inspired their teaching practices. Understanding that the ways of knowing and learning of teachers and masters are individual, but they converge to a collective political-pedagogical ideal, it was concluded that it is necessary to educate the look, know how to listen to develop decolonial practices in basic education, and that living practices of oral tradition is fundamental in this process. Such practices must be structured by a decolonial bias and place oppressed people at the center of the circle. That is, what matters is the thought that underlies the practice. This research showed some of these pedagogies and paths to be taken in this regard, based on the experience lived by the co-authors and narrated by the teacher-researcher.

Keywords: decolonial pedagogies; oral tradition; reflective narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Curva da vivência griô	60
Figura 2 – Triângulos de encantamento e vivência	62
Figura 3 – Compreendendo o movimento espiral	63
Figura 4 – Entrevista com Nikita Guarani Nhandeva	97
Figura 5 – Colares de afeto.....	97
Figura 6 – Roda de conversa com Nikita Guarani Nhandeva e o Grupo de Estudos Antirracista na Emefei/EJA Raul Pila, Campinas (SP).....	101
Figura 7 – Registro após a roda de conversa, com parte da equipe docente do grupo de estudo	102
Figura 8 – Primeiro encontro com Mestre Alcides	103
Figura 9 – O instrumento musical corá	104
Figura 10 – Encontro do grupo de estudo com Mestre Alcides no Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira, São Paulo (SP).....	106
Figura 11 – Benção à Mestra Cristina Bueno.....	107
Figura 12 – Postagens do grupo para divulgação em mídias sociais	109
Figura 13 – Prosa com Mestre TC na Casa de Cultura Tainã	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização do tempo pedagógico docente nas escolas municipais de educação integral de Campinas (SP)	71
Tabela 2 – Organização de docentes por componente curricular no Grupo de Estudos Antirracista	73
Tabela 3 – Organização das aulas por componente curricular nas escolas de educação integral do município de Campinas (SP)	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos membros do Grupo Colonialidade/Modernidade	41
Quadro 2 – Distribuição das propostas de narrativas ao longo da pesquisa	83
Quadro 3 – Roteiro semiestruturado	87
Quadro 4 – Caracterização das pessoas envolvidas na pesquisa.....	92

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI	15
1.1 MEMORIAL	15
1.2 ELABORANDO A QUESTÃO DE PESQUISA E SEUS OBJETIVOS	21
2 ESTUDOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI	28
2.1 ACHADOS BIBLIOGRÁFICOS: O QUE FOI PERCORRIDO ATÉ AQUI	28
2.1.1 Tradição oral: a palavra é sagrada e tem força vital	30
2.1.2 O pensamento decolonial	35
2.2 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: ENCONTRANDO FISSURAS E FRESTAS	50
2.2.1 Contexto social atual	55
2.2.2 A pedagogia griô	59
3 OS FAZERES QUE CONSTITUÍRAM O ESTUDO	66
3.1 DESCRIÇÃO DE PARADIGMA	66
3.2 COMO AS INFORMAÇÕES FORAM TECIDAS	70
3.3 CONFIGURAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	81
3.4 A ESCOLHA PELAS NARRATIVAS ESCRITAS E ORAIS	85
3.5 CARACTERIZAÇÃO DAS PESSOAS QUE COMPARTILHAM A COAUTORIA DA PESQUISA	91
3.6 COMO AS INFORMAÇÕES FORAM TECIDAS	94
4 TECENDO AS INFORMAÇÕES	96
4.1 MESTRAS E MESTRES	96
4.1.1 Mestre Nikita Guarani Nhandeva.....	96
4.1.2 Mestre Alcides de Lima.....	102
4.1.3 Mestre Cristina Bueno	106
4.2 MANAS E MANOS	108
4.2.1 Alberto Eugenio de Medeiros Nasiasene	110
4.2.2 Andrei Felipe Campanini.....	128
4.2.3 Caio Gueratto.....	132
4.2.4 Cristiane França	136
4.2.5 Elias Kopcak	137
4.2.6 Gustavo da Silva Diniz	140
4.2.7 Luana Aparecida de Oliveira	143

4.2.8 Mariana Soares Leme	146
4.2.9 Renan Porrete	150
4.2.10 Truká	152
4.2.11 Yuri	154
4.3 PAUSA PARA O CORPO SENTIPENSANTE	162
4.4 DIALOGANDO TEORICAMENTE COM AS INFORMAÇÕES: MODOS DE CONHECER E PERCEBER DE MESTRAS E PROFESSORAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS EM PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	162
4.4.1 Identidade/ancestralidade.....	163
4.4.2 Cultura popular, oralidade e resistência	167
4.4.3 Profissão docente, pedagogias decoloniais e o esperançar.....	177
5 CAMINHANDO PARA O FIM DA PROSA	185
REFERÊNCIAS.....	191

APRESENTAÇÃO

Esta apresentação tem como objetivo orientar você, leitora ou leitor, sobre o que encontrará nesta dissertação, de modo a guiar sua leitura e torná-la mais eficiente. Dito isso, informo também que a questão de pesquisa se encontra na seção 1. Boa leitura! Bons estudos!

Na seção 1, “Caminhos que me trouxeram até aqui”, trago caminhos que eu trilhei até aqui, perpassando pelo meu memorial de formação, para convergir na justificativa e problematização deste estudo.

Já na seção 2, “Estudos que me trouxeram até aqui”, trato da fundamentação teórica, ou seja, apresento os caminhos que foram percorridos pelas pesquisadoras e pesquisadores que vieram antes de mim e como esses trabalhos dialogam com o que intento pesquisar. Abordo a tradição oral, as pedagogias decoloniais e a educação integral na rede municipal de Campinas (SP).

A seção 3, denominada “Os fazeres que constituíram o estudo”, objetiva apresentar o diálogo com os leitores sobre as escolhas metodológicas feitas, tais como a abordagem qualitativa, mais especificamente as narrativas reflexivas docentes e as entrevistas semiestruturadas com as mestras, bem como sobre os instrumentos escolhidos com o intuito de se aproximar ao máximo das pessoas envolvidas na pesquisa. O diálogo com as informações ocorreu com base em eixos temáticos, de modos vertical e horizontal. Foram elencados três eixos temáticos: identidade e ancestralidade; cultura popular, oralidade e resistência; e profissão docente, práticas decoloniais e o esperançar. O estudo foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (número 62850722.4.0000.5504) da instituição.

Na seção 4, “Tecendo as informações”, com base no referencial teórico apresentado, detalho como as informações desta pesquisa foram construídas e analisadas teoricamente.

Na última seção, “Caminhando para o fim da prosa”, aponto as considerações finais desta pesquisa.

1 CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

Esta seção teve como objetivo introduzir as temáticas principais da pesquisa, perpassando pelo memorial da pesquisadora e trazendo autores e autoras que a justificam. Também descreve como a escrita da pesquisa foi guiada, intencionalmente, prestando saudações à tradição oral e aos cantos da cultura popular brasileira. É subdividida entre o meu memorial e a justificativa da pesquisa, mas entendo que ambos os trechos dialogam entre eles.

*Pisa ligeiro, pisa ligeiro
Quem não pode com a formiga
Não assanha o formigueiro*
(Canto indígena nordestino do povo xucuru¹).

1.1 MEMORIAL

*Eu sou*² Natali Seleguim Carrenho, nasci em Jundiaí (SP) e já moro em Campinas (SP) há mais tempo do que morei em minha terra natal, cidade de onde saí, ainda jovem, cheia de sonhos, recém-concursada, para exercer a minha docência. Sou mulher, filha, neta, irmã de sangue de apenas uma mulher, mas também a mana de muitas manas, que conheci ao longo da vida e com quem aprendi, as quais estão presentes nestas linhas entrelaçadas. Porque, na real, sou muitas em uma só: professora, pedagoga, umbandista, mãe, educadora griô, capoeira, caixeira e forrozeira. Afinal, quem não é?

*Pra começo de conversa*³, peço a benção aos *meus mais velhos e minhas mais velhas*⁴, que vieram antes de mim, por tudo o que fizeram e me ensinaram, mesmo sem nenhum deles ter sequer cursado o ensino superior. Especialmente às Marias, minhas ancestrais, bisas, que eu não conheci, mas sei que, casando-se com seus Josés, viveram histórias que chegaram até mim pela prosa em família e me inspiraram a estar aqui. Maria Guirado e Maria Caplica, que tiveram seus sobrenomes perdidos ao longo do tempo, assim como tantas outras mulheres, pois era necessário receber o sobrenome do marido ao se casar e somente este era passado aos filhos e às filhas. Uma herança patriarcal que recebemos. Enfim, por último, e não menos

¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/GuajajaraSonia/videos/893980668134748>. Acesso em: 20 ago. 2023.

² Afirmação da identidade, presente nas rodas de benção, um dos rituais de vínculo e aprendizagem de pedagogia griô.

³ Frase que inicia diálogos na tradição oral.

⁴ Forma carinhosa de se referir aos ancestrais.

importante, meu avô Orlando Seleguim e minha avó Aparecida Seleguim, por me ensinarem sobre o amor.

Peço também licença e benção aos mestres e às mestras, por guardarem os saberes indígenas, afro-brasileiros, das rodas, das danças, do cultivo, dos rezos, das contações, dos cantos e zelarem por eles... Essa é a tradição viva.

Com afeto e gratidão por suas partilhas, sempre generosas, peço licença a Lílian Pacheco e Márcio Caires (BA), criadores da pedagogia griô⁵. Também a Nádia Akawã Tupinambá, liderança indígena da Aldeia Tucum (BA), que me ensinou a cuidar do meu sagrado feminino; ao mestre Bill, artesão de berimbau mais antigo em Campinas e que segue semanalmente comigo na vadiagem. Essas pessoas não são coautoras da pesquisa, no entanto estão diretamente ligadas a ela, pois ao cruzarem seus caminhos com os meus deixaram marcas profundas em mim que se reverberam por essas páginas.

De maneira especial, às mestras e aos mestres coautores deste estudo: ao mestre Alcides de Lima (SP), capoeira, tocador de *kora* e representante do congado de Minas Gerais, hoje morador de São Paulo, a quem entreguei meu *worô*⁶ no ritual de formação em pedagogia griô; à mestra Cristina Bueno, minha mestra no coletivo de mulheres Caixeiras das Nascentes, também de Campinas, que me ensinou a espiritualidade de rua; e finalmente à minha, hoje grande amiga, Nikita Guarani Nhandeva, mulher indígena e militante do movimento no contexto urbano, nascida na Aldeia de Porto Lindo (MS), hoje moradora de Valinhos (SP).

Com essas pessoas vivenciei a tradição oral, aprendi sobre a vida, de forma poética e sensível, e sou aprendiz. Elas são meu porto seguro!

Assim como fui semente de meus ancestrais um dia, hoje tenho minha semente plantada: Helena, minha filha de 5 anos. Parte desta pesquisa começou quando ela ainda estava em meu ventre. Por isso, também peço licença a ela, para escrever sobre algo que me é tão caro, nossa ancestralidade. Peço licença também para escrever, porque, para inspirá-la com esta pesquisa, não foram raras as vezes que deixei de estar com ela para estudar, escrever, ler, pesquisar e abastecer-me de saberes que findaram por influenciar diretamente no meu materno. Mais uma boniteza dos atravessamentos pelos quais as minhas versões de mim

⁵ Pedagogia decolonial criada por Lílian Pacheco, inspirada na pedagogia de Paulo Freire. O saber aqui se dá pela tradição oral. Para além disso, evidencia o saber popular nas escolas, bem como os rituais de vínculo e aprendizagem.

⁶ Objeto de significado importante para a educadora griô, que é dado de presente ao mestre que vai guiar seu caminhar nessa pedagogia. No meu caso, era uma pedra do jardim da minha casa, representando força e um pedacinho de mim.

se convergem. Filha, com você aprendo muito mais do que ensino e, por tudo o que vivemos juntas, sou grata por você em minha vida, como sou!

Bem, como já contei no começo da prosa lá em cima, quando mencionei a minha vinda para as terras campineiras, sou professora desde os 18 anos de idade, pois fiz magistério. Desde antes disso, eu já havia me encantado pelos estudos do mestre Paulo Freire, ainda na adolescência. Lembro-me de frequentar assiduamente a biblioteca e sair carregada de livros. Esse mestre é a inspiração da minha prática cotidiana na escola pública, onde atuo desde o meu primeiro ano de docência. Concordo com ele sobre a importância da prática dialógica como estratégia libertadora dos oprimidos contra os opressores. Enquanto escrevo grande parte desta dissertação, visto com orgulho uma camiseta com uma de suas frases mais famosas: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”.

Trilhei muitos caminhos, deixei minha cidade natal, pois passei em meu primeiro concurso público com 19 anos de idade e fui morar em Campinas, à época trabalhando na rede estadual. Fiz graduação em Pedagogia, depois especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola e segui estudando, sempre. Eu sabia que faltava algo em minha formação, mas ainda não havia identificado o que era.

Foi na atuação na escola pública que eu reconheci a minha branquitude, onde aprendi com as histórias narradas pelas crianças e suas famílias. Então, eu decidi compreender com maior amplitude questões como: meritocracia, direitos sociais, racismo, machismo, todo tipo de (pre)conceito, violências, direitos sociais, política (no sentido mais amplo e no que está em nosso cotidiano) e movimentos sociais. Com isso, passei a entender a importância de me posicionar politicamente na vida, seja participando de greves e atos de manifestações que concordam com os meus princípios e valores, seja assinando petições ou apoiando movimentos sociais das mais diversas formas. Em suma, reconhecendo-me e estando na luta ao lado dos oprimidos.

Apesar dessa caminhada, da busca constante por estudos e de ter encontrado muitas companheiras e companheiros de luta, tanto nas escolas por onde passei como fora delas, eu ainda sentia uma lacuna em minha carreira docente, mas até então eu não havia conseguido identificá-la.

Meu primeiro contato com a pedagogia griô se deu quando eu ainda estava grávida. Isso tornou a experiência ainda mais forte para mim. Foi quando participei de uma primeira aula vivencial griô com Cintia Birocchi, também professora da rede de Campinas. O ano era 2017. Já vivíamos um momento político delicado em nosso país. No ano seguinte, tivemos um

processo eleitoral muito difícil. Eu, já com Helena em meus braços, pude, em lágrimas, vivenciar a subida da extrema-direita ao poder. Sabia que anos difíceis viriam e narro isso aqui, neste memorial, pois esses anos também serviram para me darem mais certeza do que acredito e quero em termos de país e sociedade para minha filha e todas as crianças com as quais atuo diariamente ou não.

Com tantos acontecimentos durante e após a eleição de 2018, ano em que Helena nasceu, repito, que mexeram muito comigo, optei por dedicar-me o máximo possível ao materno, diminuindo minha jornada de trabalho e dando uma pausa nos estudos nos primeiros anos de vida de minha filha. Foi um momento importante, necessário e fundamental para o meu crescimento, para o desenvolvimento dela e nosso elo fortemente regado dia a dia. Hoje, para além do materno, quero ser exemplo para ela, de uma mulher que não desiste de seus sonhos e ideais – talvez utopias?

A pandemia foi um novo desafio para a minha trajetória docente. Eu não podia ser incoerente com tudo o que já havia feito e construído com meus estudantes. Precisava seguir pensando em propostas acolhedoras, críticas e libertadoras, visando à autonomia. Esses e outros questionamentos sobre mim, a educação e a sociedade estavam muito latentes. Nessas reflexões, voltei a pensar muito a respeito da aula vivencial griô, que eu havia experienciado, e também percebendo conexões entre essa pedagogia e minhas vidas pessoal e profissional. Por esses tempos, eu comecei a atuar também como professora de Cultura, Identidade e Lugar e precisava construir uma nova prática pedagógica com as crianças. Reinventar a roda!

Nesse contexto, passei a buscar possibilidades de atuação com as manifestações populares no ensino remoto. Foi quando encontrei a formação em pedagogia griô⁷, na modalidade de ensino a distância (2020–2022), com encontros mensais exclusivamente não presenciais, síncronos, por meio de plataformas virtuais de videoconferência.

No curso, tive certeza de que isso complementava minha práxis pedagógica e, ao mesmo tempo, sabia que esse seria o meu objeto de estudo para fins acadêmicos.

Como eu já tinha tido contato com a pedagogia griô, primeiramente fui buscar nela minhas referências. Formei-me como educadora griô, e essa pedagogia constitui a base deste estudo, porém não a única. Afinal, como professora-pesquisadora que sou, ao longo desse caminhar, pude conhecer outras tantas pedagogias que se complementam e me

⁷ Termo foi abrigado por Lillian. Inspira-se nos músicos, genealogistas, poetas e comunicadores sociais, mediadores e embaixadores, bibliotecas vivas das histórias, lutas e glórias do seu povo africano, antes da diáspora.

complementam. Sei que academicamente não podemos abarcar tudo, precisamos fazer recortes. No entanto, assim como minhas muitas versões constituem a boniteza do meu ser, entendo que as diferentes pedagogias decoloniais se misturam e se aprofundam. Uma não exclui a outra. Pelo contrário, elas dizem as mesmas coisas e têm as mesmas preocupações. Apenas têm seus dizeres de forma diferente, assim como ocorre na cultura popular.

Por isso, entendendo que não seria possível abarcar todas elas, como já dito, e buscando um aprofundamento de quem nos lê nessa conversa-estudo, houve um recorte para a pedagogia griô, que é sobre a qual eu, enquanto professora-pesquisadora, tenho maior propriedade para falar e exercer. Porém, em alguns momentos, trago as bonitezas de tantas outras.

Atualmente, após quase duas décadas de docência na rede pública de Campinas, encontro-me realizada e atuando na mesma escola em que ingressei, na rede municipal, via concurso que prestei logo depois de me formar na graduação. Aprendi tanto com essa comunidade escolar e sou grata a ela. Nessa trajetória, fiz uso de inúmeros autores da literatura infantil em minhas rodas, tais como Daniel Munduruku, Denízia Kawany Fulkaxo Cruz, Emicida, Lázaro Ramos, bell hooks, Tânia Alves, Matthew Cherry, Lia Minapoty e muito mais. Finalmente, tive a inspiração das obras de artistas como Patrice Lumumba, Tay Cabral, Daiara Tukano, Denilson Baniwa e Jaider Esbell, podendo contemplá-las com as crianças.

Para você, que está lendo nossa conversa-estudo, explico que optei por descrever minha trajetória docente e acadêmica tentando traçar uma linha do tempo – digo tentando, porque tenho pensado que o pensar não é linear. Prova disso é que em vários momentos os fatos de minha vida se confundiam em tempo e espaço ao organizá-los para este memorial. Essa *linha do tempo* permeia questões pessoais, tais como a minha mudança de cidade e o nascimento de minha filha, e acontecimentos políticos do Brasil, pois elas são indissociáveis. Visto que as relações que busquei e estabeleci em minha vida mobilizaram os meus estudos, as minhas pesquisas e o meu trabalho, é pela forma como vejo e vivo o mundo que eu cheguei até aqui e sou muito grata por todas as experiências vividas.

Foi com um anteprojeto de pesquisa com essa temática que ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Saliento ainda que, ao longo da pesquisa, encontrei outras pedagogias, estudos e pesquisas que me acalentaram, e todos eles me constituem hoje, ainda que apareçam de modo mais sutil ao longo desta escrita.

1.2 ELABORANDO A QUESTÃO DE PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

A pedagogia griô lida com questões que já faziam parte da minha prática como professora; sempre fui escuta ativa e desenvolvi práticas democráticas, identitárias e libertárias, como já mencionei em meu memorial. Por isso, penso que esse encantamento já existia, mas agora meus horizontes na pesquisa com a *identidade* e a *ancestralidade*⁸ ficaram mais latentes.

Podemos afirmar que essa pedagogia é decolonial, pois coloca a cultura popular brasileira no centro da roda, enaltecendo nossas mestras e nossos mestres, que foram e são resistência no processo de colonização e colonialidade⁹. Concomitantemente, é contra-hegemônica, não eurocentrada, voltando-se para os saberes dos povos do Sul. Foca nos direitos sociais, na prática dialógica, visando à consciência comunitária para combater quaisquer injustiças e desigualdades sociais.

Por falar em roda, você pode estar se perguntando qual é a reinvenção da roda que intitula esta pesquisa. Esse nome foi inspirado no livro de Pacheco (2006), criadora da pedagogia griô. Inicialmente, esse livro é um compilado de experiências pedagógicas vividas no âmbito da educação não formal, na Associação Grãos de Luz e Griô, em Lençóis (BA), estendidas, por meio da figura do Velho Griô, para as escolas de seu entorno. A obra também conta com textos de educadoras importantes como Fátima Freire, filha de Paulo Freire e Ruth Cavalcante, estudiosa da biodança.

As colaboradoras discorrem sobre suas teorias, que por sua vez fundamentam a pedagogia griô. Inspirei-me nesse livro e também me inspiro cotidianamente na pedagogia griô no meu fazer docente. Assim como outras educadoras griô e griô aprendizes, estou espalhando essas sementes griôs, ou seja, essas práticas, para um contexto de educação formal no estado de São Paulo, especificamente minha escola, na cidade de Campinas.

Sabemos que essa não é a única pedagogia decolonial que nos mostra *um paradigma outro*¹⁰, mas foi a primeira pedagogia nessa perspectiva com que eu tive contato, sensibilizando meu olhar para a minha ancestralidade, transformando minha práxis pedagógica e motivando meus estudos sobre o pensamento decolonial, que resultou nesta

⁸ Conceitos muito presentes no modelo de ação pedagógica griô.

⁹ Entendo, como Mota Neto (2018), que o fim da Guerra Fria terminou com o colonialismo, no entanto deu início à colonialidade, ou seja, às relações desiguais entre centro-periferia e às relações assimétricas de poder nas esferas raciais, de gênero e de trabalho.

¹⁰ Conceito de Mota Neto (2016), ao tratar do pensamento decolonial.

pesquisa. Portanto, o modelo de ação pedagógica griô me mostrou caminhos pessoais, acadêmicos e profissionais, pois promove entre os estudantes um olhar para si e para o grupo, o que, por sua vez, enquanto povo brasileiro, é algo que nos une num coletivo ainda maior, numa perspectiva freireana, que remete ao início da minha formação docente, como um ciclo constante da vida, que se renova.

*Pra caminhar para o fim dessa prosa*¹¹ sobre mim, destaco que reviver momentos de minha formação e amadurecimento pessoal é indissociável a essa justificativa, pois foi com base nessas vivências (mulher-mãe-filha-aprendiz-caixeira-umbandista-capoeira-forrozeira) que refleti sobre a minha profissão docente e encontrei caminhos para desenvolver a pesquisa acadêmica.

Entendo que a existência desse componente curricular em que atuo constitui um ato de resistência por si só e é um marco no cumprimento das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino das culturas africana e indígenas em nossas escolas. Essa legislação é essencial para a inversão da cultura hegemônica em nosso currículo. Apesar de ainda não garantir essa inversão, trata-se de um marco importante, afinal a cultura hegemônica, ao longo do processo de colonização¹², foi além da terra, tendo sido também responsável pelo apagamento de todas as outras culturas.

Como é que se pode comprar ou vender o céu, o calor da terra? Essa ideia nos parece estranha. Se não possuímos o frescor do ar e o brilho da água, como é possível comprá-los?

Cada pedaço desta terra é sagrado para meu povo. [...] A seiva que percorre o corpo das árvores carrega consigo as lembranças do homem vermelho.

Os mortos do homem branco esquecem sua terra de origem quando vão caminhar entre as estrelas. Nossos mortos jamais esquecem esta bela terra, pois ela é a mãe do homem vermelho. Somos parte da terra e ela faz parte de nós (CHEFE SEATTLE, 1984).

O trecho da carta do Chefe de Seattle representa esse apagamento, narrado pelos povos originários. Acredito que, ao contrário do que mostrou por muitos anos os livros de história, são os oprimidos que devem tecer narrativas e contar essa história, e não os opressores. É essa a *opção decolonial* que fazemos neste estudo, concordando com Tamayo e Mendes (2021, p. 3) que isso representa “uma atitude, um movimento contínuo que tensiona e

¹¹ Frase utilizada na tradição oral, com o intuito de concluir ideias.

¹² Entendo, como Simas e Rufino (2020), que é um processo de longa duração e que ainda lança seus venenos.

transgride, um pensamento que se desprende e se abre para além da dualidade modernidade/colonialidade”.

As pedagogias decoloniais, entre elas a griô, rompem paradigmas, oferecem reflexões e possibilidades de inversão das práticas docentes em prol de uma sociedade com justiça social e igualdade, tendo a cultura popular brasileira como mote, evidenciando a tradição oral, os mestres e as mestras, colocando-os no centro da roda.

Por exemplo, a pedagogia das encruzilhadas trata da importância dos saberes africanos para fazer a inversão colonial, dando uma rasteira no eurocentrismo. Em seu livro, Rufino (2019) traz seu saber ancestral (capoeira, jongo e umbanda) para justificar e provocar inquietações em praticantes do ensino tradicional. A própria escrita do autor já é um convite ao pensar diferente.

Reflico constantemente sobre a nossa função enquanto professores-mediadores do conhecimento, seja ele de si, seja do grupo, seja de seu entorno, nos livros ou na tradição oral. O foco está no diálogo com e entre os estudantes. Afinal, assim como diz Freire (2003), o diálogo crítico é libertador. Sendo assim, acredito que é por meio das falas, das trocas, da partilha de canções e tradições que a aprendizagem e a transformação social se constituem.

O termo *griô* foi abasileirado por Pacheco (2006). Inspira-se nos músicos, genealogistas, poetas e comunicadores sociais, mediadores e embaixadores – bibliotecas vivas das histórias, das lutas e glórias do seu povo africano, antes da diáspora. Essa representação do mais velho enquanto curador do saber vital do povo está presente tanto na cultura africana quanto na dos povos originários.

O Griot¹³ aprende e ensina todos os saberes e fazeres da tradição de nações, famílias e grupos de um universo cultural fundado na oralidade, onde o livro não tem papel social prioritário. [...] Tem a função de guardar no seu corpo, na sua pele, no seu inconsciente e consciente, a memória viva, a história e as ciências do povo de sua região e país, para caminhar entre as aldeias transmitindo-os às novas gerações. O griot, antes de tudo, aprende caminhando e convivendo com os tradicionalistas de todos os saberes e ofícios (PACHECO, 2006, p. 4).

O ancião, guardião da sabedoria, faz-se necessário quando não se tem a escrita como método de elaboração de conhecimento, mas sim o corpo e a oralidade. Por meio da narrativa de Márcio Caires (2014-2015) até Mali, no oeste da África, para vivenciar a tradição viva griô

¹³ No texto original ainda escrito como no francês. Foi abasileirado posteriormente pela autora.

africana e ser iniciado nela, é possível aprofundar o conceito. Em um lugar diferente, um continente diferente, na companhia de um griô, Márcio transformou-se, ressignificou-se. Eu, enquanto aprendiz griô, estou ressignificando-me em minha práxis constantemente, porque eu sou uma pessoa que faz parte de um contexto social e, portanto, um lugar social.

O lugar social define muito sobre a construção da nossa consciência. Essa construção social que acontece na nossa vida, é social, mas também é intrínseca. Deslocar as questões do indivíduo para o social colabora no processo de tomada de consciência. Ao construir tudo isso, podemos chegar no que se chama de consciência humana. A elaboração da nossa escrita, da nossa história precisa perpassar por tudo isso (acervo pessoal)¹⁴.

Com essa intencionalidade pedagógica, meus encontros com mestres e mestras de manifestações indígenas, afro-brasileiras e tocadores nos últimos anos revelam a sabedoria da cultura do povo brasileiro. É por meio deles que o desenvolvimento intrínseco da nossa história de vida acontece. Fico intrigada com as possibilidades dessa reinvenção da roda. A compreensão disso é interna, mas reflete-se nas propostas que desenvolvo em minha prática escolar.

A convivência entre mestre e aprendiz ensina sobre a vida. Ela traz a sensibilidade que um momento delicado, como com o que lidamos, requer. É como um chá quente num dia triste. O saber é construído por essas sutilezas, com palavras sábias, como o uso de paraquedas em Krenak (2020b, p. 63): “Então o que temos que fazer é construir paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos”. Ouvir histórias, buscar ancestralidades pode ser um desses paraquedas.

Conta a tradição que, antes de serem embarcados, os prisioneiros vendidos aos negreiros como escravos eram obrigados a dar voltas em torno de um baobá, a “Árvore do Esquecimento”, para perder a memória de seus vínculos de família, língua ou costumes e seu pertencimento a um lugar e uma cultura, garantindo que não recaísse sobre seus algozes a culpa por seus sofrimentos. [...] Antes do embarque, cada escravo era obrigado a dar 9 voltas (homem) e 7 voltas (mulher), ao redor dessa árvore, o realizavam antes de embarcarem nos navios em direção à América, dessa maneira, eles poderiam esquecer suas raízes e tudo se tornaria recente, sem amarras (CEACA, 2013, p. 45).

Quão forte é ouvir esse relato contado pelo próprio mestre Alcides? Homem negro que narra sua história de vida permeada de preconceito e resistência a cada palavra que diz.

¹⁴ Palavras de Lílian Pacheco.

Outros pesquisadores também entendem que, nesse entrelaçar de vidas com seus mestres, pessoas constituem-se não só como aprendizes, como também educadores, vadiadores, capoeiras, tocadores, e nesse fazer-se *ser cultural* é que me encontro atualmente. “Mestre é como a areia do mar, a onda bate e a areia fica no lugar...”. Esse refrão ilustra claramente um dos grandes atributos que tem um mestre. Ele é presença, é permanência, é um porto seguro” (BARJUD, 2018, p. 87).

Além da presença dos mestres e das mestras que ensinam, a cultura popular é fortemente marcada por seus cantos que também ensinam, tal como apresentam Bairon e Librandri (2019, p. 87): “As cantorias comemoram e atualizam a libertação dos escravos, no sentido também de realçar um motivo para cantar a ação libertadora do próprio corpo”.

Ao reverenciar esses cantos e rituais da cultura popular na escola, a metodologia griô demonstra sua preocupação com pautas sociais, tais como o racismo, o sexismo e, portanto, contra qualquer tipo de preconceito, buscando ações que visem à igualdade de todos os cidadãos em seus direitos, promovendo essa libertação do corpo. Entendemos, dessa forma, que tradição oral não é apenas aprender por meio da oralidade, e sim muito mais: é cura, energia, conexão, sensação, viver... É axé!

Trazer outras epistemologias para a escola é libertação e proporciona também uma liberdade do mundo simbólico, já que, como um povo colonizado que somos, sofremos o apagamento da nossa cultura. “Apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, para os autores do grupo ‘Modernidade/Colonialidade’ as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19). Portanto, pedagogias que sejam antirracistas e decoloniais, promovendo assim o deslocamento epistemológico, se tornam cada vez mais urgentes na formação de professores, a fim de que essas pedagogias alcancem as escolas de educação básica.

Como trazido na epígrafe, a colonização tentou e tenta ainda hoje, mesmo que de modo velado, não *assanhar o formigueiro*, visto que a burguesia, os opressores sabem que não podem com o formigueiro. No entanto, apesar do genocídio e do apagamento cultural sofrido ao longo dos séculos anteriores, o que vemos no início do século XXI é a forte resistência dos povos indígenas, quilombolas e afrodescendentes no Brasil por meio de sua cultura e tradição oral. Por isso, pedagogias decoloniais são necessárias, pois invertem essa lógica opressora, colocando os até então excluídos no centro da roda, com o *formigueiro assanhado*.

Escolhi esse canto por ele ter sido entoado em uma ação muito potente dos povos indígenas em 2021 contra o projeto de lei que trata da demarcação por marco temporal nas terras indígenas em nosso país. Todos os povos indígenas se reuniram em Brasília (DF), e juntos, em uníssono, com seus maracás e batidas de pés no chão, cantaram esse canto, que é um chamado para a união desses povos em momentos de resistência, como quando um formigueiro é assanhado e todas as formigas ficam ouriçadas, querendo defender seu território, seu espaço, sua terra, seu formigueiro, assim como os povos originários fazem desde o processo de colonização.

Com base nos pressupostos apresentados até aqui, definimos¹⁵ a questão de pesquisa: como são os modos de conhecer e perceber de mestras e professoras para a implementação de práticas em pedagogias decoloniais na educação básica?

O objetivo geral foi investigar os modos de conhecer e aprender de mestras e professoras, durante as vivências de autoformação, para a implementação de práticas decoloniais. Os objetivos específicos contemplaram:

- acompanhar o envolvimento de um grupo de estudos na implementação de práticas de pedagogias decoloniais na educação básica;
- compreender as marcas nas experiências vivenciadas com mestras enquanto desenvolviam práticas de tradição oral com professoras da educação básica de diversas áreas do conhecimento.

Para tecer esses objetivos ao longo da pesquisa, usamos a abordagem qualitativa, para a análise das narrativas das professoras¹⁶ e das entrevistas com os mestres e as mestras¹⁷. Aqui, já queremos deixar nosso posicionamento de que não consideramos as pessoas envolvidas neste estudo como sujeitos/as de pesquisa, mas sim coautores/as. O tempo todo seus pensamentos, ações, gestos e palavras influenciaram diretamente as palavras que aqui são tecidas, pensadas e escritas. Eu carrego um pedacinho dessas pessoas em mim, pois a cada troca que tivemos eu aprendi com elas e as levo comigo. Essa é a boniteza da tradição oral!

¹⁵ A escrita será conduzida ora na primeira pessoa do singular, quando se tratar de experiências vividas por mim, ora na primeira pessoa do plural, quando se tratar de reflexões feitas com a orientadora e/ou com base nos estudos realizados na pesquisa.

¹⁶ A opção será pela escrita no feminino daqui por diante, por causa do elevado número de docentes mulheres que compõem o quadro do magistério. Também é, dialogando com a nossa pesquisa, uma forma de decolonialidade ao patriarcado, pauta dos movimentos sociais feministas e do feminismo negro.

¹⁷ Aqui também optamos pela mesma condução de escrita, no feminino, quando se tratar de coletivo, honrando a memória das matriarcas que conduziram e conduzem os saberes ancestrais até o mais íntimo do nosso ser nos dias de hoje.

Destacamos ainda que esta pesquisa não consiste em um estudo de caso da escola em questão, apesar de a instituição estar entrelaçada a ela. A investigação configura-se, no entanto, pelas marcas deixadas pelos encontros com as mestras e os mestres ao longo do momento formativo proporcionado pelo tempo pedagógico, que é específico das escolas de educação integral da rede municipal de Campinas.

Dito isso, na próxima seção, fazemos uma visitação pelos estudos que nos antecederam, honrando as pessoas que vieram antes de nós e procurando estabelecer as correlações e possíveis divergências.

2 ESTUDOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

Esta seção tem como objetivos apresentar a revisão bibliográfica e trazer os fundamentos teóricos que orientam esta pesquisa, tanto do ponto de vista acadêmico (FREIRE, 1975, 2003; PACHECO, 2006; MOTA NETO, 2016; RUFINO, 2019; FANON, 2020) quanto por meio de pessoas (lideranças populares, artistas como Carlos Marighella, Carolina Maria de Jesus, Emicida etc.) e movimentos sociais (Movimento Negro Unificado, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, militância indígena etc.) importantes para esse percurso histórico.

2.1 ACHADOS BIBLIOGRÁFICOS: O QUE FOI PERCORRIDO ATÉ AQUI

Nós vamos aquilombar o Brasil. Nós vamos vencer o racismo estrutural. Nós vamos nos multiplicar. “Combinaram de nos matar mas nós decidimos não morrer”. É por Zumbi! É por Dandara! É por Marighella. É por Mariele! Que a gente vai estar no cinema, na praça, na igreja, no terreiro, na rua na esquina, na encruzilhada, no Planalto. Nós vamos tirar o poder da branquitude, tirar o poder dos colonizadores, tirar o poder dos escravocratas contemporâneos. Levantem a cabeça! Estufem o peito! Coloquem o coração para fora! Eles têm armas, mas nós temos pulção, raça, cor, coragem, arte! Nós vamos vencer! Não é tempo mais de medo. É tempo de coragem amorosa, afetiva. Vamos para cima ponto vamos para frente. Não queremos vingança. Queremos justiça. Por Zumbi, por Dandara, por Marighella, por Marielle, por nós. Vamos aquilombar o Brasil! Fora, ditador da vez! Fora, branquitude do momento! Fora, Bolsonaro! (Pastor Henrique Vieira, 2021)¹.

O lançamento do filme *Marighella* no Brasil, em 2021², foi marco importante, considerando as questões envolvidas, incluindo de censura nacional, tendo de ter sido lançado inicialmente no exterior, para depois chegar até nós, brasileiras e brasileiros. É inevitável desenvolver essa escrita sem que esse discurso potente do pastor Henrique Vieira ecoe em meu ser.

Além da potência de sua fala, há algo que também me chama a atenção: sua referência às pessoas que vieram antes dele na luta e nos movimentos sociais. Por isso que, antes mesmo de iniciar a escrita da revisão bibliográfica deste estudo, penso ser importante destacar que no interior do pensamento da decolonialidade entendemos que fazem parte desse movimento não

¹ Para assistir na íntegra, acesse: <https://www.facebook.com/brunogagliasso/videos/2730366873930651/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

² Para saber mais, ver: Redação (2021).

só os intelectuais que o colocaram em pauta, mas sim todas as pessoas que resistiram ao longo de todos os séculos do processo de colonização da América Latina, desde a chegada de Cristóvão Colombo nestas terras em 1492: povos indígenas, quilombolas, capoeiras, praticantes de religiões de matriz africana, Movimento Negro Unificado (MNU), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), partidos de esquerda, artistas, tocadores, sambistas, congadeiros, caixeiras, artesãos, mestres e mestras da nossa cultura popular brasileira.

*“Ô marinheiro, é hora, é hora de viajar,
É o céu, é a terra, é o mar.
Ô marinheiro, olha o balanço do mar”*

Cantiga que aprendi com a mestra Cristina Bueno.

Com essa cantiga evidencio o mar, pelo qual a diáspora africana foi promovida, que trouxe nossos ancestrais para esta terra e que estão presentes até hoje em nosso viver. Por meio das frestas, continuamos aprendendo com nossos *nego véio* e *nega veia*, como nos mostra Rufino (2019). “Olha lá o nego, olha o nego, sinhá³...”. Sabemos que o processo não foi leve como o balanço do mar, no entanto uso essa cantiga, e tantas outras que emanam em meu ser nesse momento, para iniciar celebrando a resistência de um povo, do nosso povo. Peço licença aos pensadores e às pessoas de luta e artistas que vieram antes de mim e que conduziram meus pensamentos até aqui: Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Carolina Maria de Jesus, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, Marielle Franco, Milton Santos, Alessandra Ribeiro Martins, Marighella, Denízia Kawany Fulkaxo Cruz, Daiara Tukano, bell hooks...

Para iniciar o levantamento bibliográfico, usamos os seguintes bancos de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Eletrônica Científica Online e Google Acadêmico; e o *site* da Escola de Formação na Pedagogia Griô⁴. As palavras-chave foram: tradição oral e pedagogias decoloniais.

Foram encontrados cerca de 200 estudos, sendo selecionados os que tratavam dessas temáticas vinculadas às manifestações culturais e populares e também no âmbito da educação básica ou formação de professores, visto que alguns (poucos) abordavam a educação de

³ Ponto de umbanda entoado em giras de preto velho.

⁴ Disponível em: <http://pedagogiagri.com/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

jovens e adultos, que não é o foco desta pesquisa. Na BDTD foi necessário refinar a busca por duas palavras-chave, pois somente por tradição oral foram encontrados 359 resultados. Então foram usadas: tradição oral e educação. Com essas palavras-chaves, encontrei um livro, 62 textos, entre artigos, dissertações e teses, cuja análise a seguir será tecida. Em seguida, foi feita uma segunda triagem, com a leitura dos resumos, considerando a sua relevância para este estudo, focando na abordagem entre a tradição oral, educação básica e ciências sociais.

2.1.1 Tradição oral: a palavra é sagrada e tem força vital

No que tange à temática da tradição, observei que, quantitativamente, existem mais estudos que tratam de temáticas relacionadas às matrizes africanas, seguidos daqueles que tratam dos povos indígenas e depois quilombolas. Via de regra, são estudos sobre as comunidades locais que tratam de costumes e tradições dessas comunidades, sem vínculo com escolas de educação básica, que é o que buscamos nesta pesquisa. Alguns deles (GOMES; MORAES, 2016; FONSECA, 2021) tratam ainda de aspectos linguísticos e artísticos da oralidade, que serão descritos a seguir.

Gomes e Moraes (2016) fundamentam seu estudo com base na importância de alfabetizar letrando mediante gêneros literários da tradição oral, tais como parlendas, cantigas, trava-língua, entre outros. O enfoque é dado na aquisição da linguagem escrita por meio de textos que fazem parte do repertório cultural da infância, tal como desenvolveram em seus estudos autoras consagradas como Magda Soares (2018). Concordamos com essa ideia e sabemos da importância desse campo do conhecimento para a área da educação, no entanto não será nesse viés que nossa pesquisa vai caminhar. É válido destacar que a obra cita que essa prática valoriza o convívio intergeracional que lhe é inerente, demonstrando a relevância dos aspectos ancestrais e culturais dessa abordagem.

Ainda como gênero literário, Fonseca (2021) aborda as histórias amazônicas como caminhos para a formação da identidade cultural e ressignificação da cultura, ampliando o já exposto. Defende que essas práticas no contexto escolar reverberam resistência e valorização da cultura local. No estudo, fez-se uma coleta de dados com os estudantes, que, por sua vez, produziram um livro com as narrativas das histórias orais locais. Com esse produto, foi possível organizar o saber ancestral das narrativas, para uso da própria comunidade local. Guardada a devida importância do feito, nota-se que foi uma prática pontual e regionalizada. Assim como esse estudo, acreditamos que, quando docentes dialogam com saberes ancestrais,

bem como com mestres e mestras, promove-se a participação massiva e constante das comunidades nos espaços escolares e conseqüentemente no currículo.

O foco da nossa pesquisa se aproxima dos estudos de Fishimann (2000) e Oliveira e Farias (2019), pois ambos apresentam a ancestralidade da tradição oral e suas contribuições para a formação de professores. No primeiro deles, a autora discorre sobre outras duas pesquisas para retratar que o uso de diferentes linguagens possibilita expressar diferentes visões de mundo e, por conseguinte, problematizações sobre a humanidade, para além da linguagem escrita. Corroborando com essa premissa, os autores do segundo estudo compartilham experiências de um estágio realizado numa escola primária, em Luanda, capital e maior cidade de Angola, por meio do programa de intercâmbio estudantil. Segundo eles, o artigo retrata as possibilidades de uso da tradição oral africana na educação brasileira. Destacam ainda que, para os sujeitos de sua pesquisa, *a palavra é sagrada e tem força vital*, permeando as relações sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais locais. Concluem, portanto, que a educação baseada na tradição oral favorece um conhecimento em que o ser se envolve em sua totalidade, o que está intimamente relacionado com a proposta desta pesquisa.

Santana e Lucini (2019) ampliam essa perspectiva no sentido de que trazem as contribuições da pedagogia griô enquanto uma das fissuras possíveis para a descolonização do saber, visto que promove o pensar, conceituar, aprender, ensinar e vivenciar música pela tradição oral. Como já visto em todas as epígrafes até o presente momento, concordarmos que cantar, de maneira especial os cantos da cultura popular brasileira, é por si só um ato de resistência e de reverência à ancestralidade. Logo, não só para a educação musical, como apontado pelas autoras, entendemos que esses cantos libertam a escola de seus rituais enrijecidos, tornando-a um fértil território de valorização da identidade e ancestralidade do povo brasileiro.

Nossa perspectiva de compreender a tradição oral provém da visão de Amadou Hampaté Bâ (2011, p. 174): “Se formulássemos a seguinte pergunta a um verdadeiro tradicionalista africano: ‘O que é tradição oral?’, por certo ele se sentiria muito embaraçado. Talvez respondesse simplesmente, após longo silêncio: ‘É o conhecimento total’”. Ou seja, é conhecimento total, memória coletiva e está intimamente ligada ao processo identitário de cada ser humano e do grupo/comunidade.

Nesse sentido, Bento (2022) aborda a relevância do trabalho com o território da memória, que pode ocupar o espaço de revisar a narrativa do passado vitorioso da

branquitude, “revelando atos anti-humanitários que cometeram – os quais muitas vezes as elites querer apagar ou esquecer” (BENTO, 2022, p. 39). A tradição oral garante a manutenção dessa memória coletiva!

Salientamos ainda que a sociedade atual, em seu processo de apagamento cultural, coloca a tradição oral em uma oposição simplória à da sociedade letrada, não sendo suficiente para abarcar toda a complexidade da oralidade, tampouco seus sistemas simbólicos, conforme nos apresentam Mendes e Ferreira (2022). As autoras apontam que essa divisão binária constitui uma característica da colonialidade do saber, sobretudo em terras ocidentais.

Primeiro, religiosa, na separação entre Deus, homem e natureza, em que o homem assumiria uma centralidade no controle da natureza e depois na divisão entre mente e corpo, razão e mundo. O mundo e o corpo ficaram vazios de significado relegando uma centralidade radical para a mente/razão. Assim, o mundo a partir dessas divisões passa a ser visto como um mecanismo desespirtualizado, que pode ser captado pelos conceitos e representações construídas pela razão, gerando uma forma de conhecimento descorporificado e descontextualizado. Assim, a partir da articulação pelo contraste, a conformação colonial do mundo propôs uma divisão entre ocidente ou europeu (signo do moderno e avançado) e os “outros” (restante dos outros povos e culturas do planeta) (MENDES; FERREIRA, 2022, p. 41).

Concordamos com as autoras que esse modo de divisão deve ser problematizado, sobretudo no tocante ao conceito inventado de que a oralidade se resume pura e simplesmente a uma contraposição à ausência do sistema escrito. Também não acreditamos que os modos de conhecer e perceber o mundo se dão apenas pelo letramento escrito; muito pelo contrário!

As práticas que ocorrem no âmbito das práticas culturais envolvem o corpo como um todo em diversos processos, de forma sinestésica. Ou seja, “fazem parte desse complexo os gestos, os ritmos, as emoções e o uso de sentidos como o tato, o olfato, a audição e a visão” (MENDES; FERREIRA, 2022, p. 42).

As autoras ainda trazem outras pesquisas que corroboram com esse entendimento, e aqui vamos defender esse mesmo ponto. Quando estivermos falando sobre a prosa dos mestres e mestras, da tradição oral, de sentidos e afetos, entenda, leitor/a, esse sistema complexo de narrativas que compõem a tradição oral/oralidade/oratura/oralitura. Este, por sua vez, compreende todo o nosso respeito, marcas carregadas em nossos corpos identitários e ancestrais. Somos os frutos dessa imensa árvore da vida!

Com essa consciência, de dentro para fora e de fora para dentro, as percepções ampliam-se, bem como modos de conhecer e perceber o mundo. Portanto, de modo intenso e

intuitivo, viver a oralidade, em sua forma mais pura, promove essa amálgama de sentimentos e sensações. Como vimos em Bâ (2011, p. 172), “quando Maa Ngala fala, pode-se ver, cheirar, saborear e tocar a sua fala. Trata-se de uma percepção total, no qual o ser se envolve na totalidade”. Isso mostra que no candomblé os modos de narrar e encantar promovem um aprender que se dá pelos sentidos: aromas, sabores, sons, afetos, sensações, ritmos etc. Como educadora, ao refletir sobre isso tudo, não consigo não pensar sobre a tradicional sala de aula das escolas brasileiras, com carteiras enfileiradas e uma lousa à frente. Quanto não se perde em percepção de mundo e sensações com tal disposição? Então, como trazer essa potência de modo de narrar e encantar para o currículo da educação básica?

França e Mendes (2021) investigaram como o samba de pareia, prática cultural afrodiáspórica exclusiva da Comunidade Remanescente do Quilombo do Mussuca, em Aracaju (SE), se entrecruza com o currículo formal. Para compreender essa relação, retomam o processo de silenciamento dos tradicionalistas (detentores da tradição oral, griôs, mestres e mestras) e questionam: “O subalterno pode falar?” (FRANÇA; MENDES, 2019). Cientes do processo de epistemicídio causado pela colonialidade, pelo racismo, pelo patriarcado, entre outros processos civilizatórios que rompem com os direitos sociais, os autores destacam a falta de representatividade no Desfile de Sete de Setembro da cidade em que seu estudo se realizou. Seja ela física, seja simbólica, há uma fronteira!

Numa palavra, a questão é de fronteira – e elas são sempre tão dolorosas! –, dos pertencentes e dos não pertencentes: dos que estão dentro e dos que estão fora – ou são postos para fora. E fronteiramos tudo: nossa sexualidade, nosso gênero, o grupo étnico-racial de pertencimento, nossa religião, nosso modo de pensar, nosso lar, o município, a cidade, o país, o continente, os oceanos, o hemisfério, o planeta, as práticas culturais – nosso corpo (FRANÇA; MENDES, 2021, p. 33).

Em contrapartida, ainda nesse mesmo estudo, os pesquisadores identificaram que, em 2009, se instituíram leis municipais para o reconhecimento de mestres e mestras, em relação aos seus ofícios e maestrias. Apesar de um viés colonial na escrita da legislação analisada por eles, por ainda não reconhecer os saberes de todos/as os/as tradicionalistas da região, há que se identificar e legitimar tal iniciativa.

Todavia, observaram outra tentativa de silenciamento dos mestres e das mestras, pois, ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação básica, constataram que não é garantida aos/às griôs a participação efetiva nas

decisões escolares. Ora, tampouco se demonstra flexibilidade no currículo formal e ainda se inviabiliza a construção de um currículo que dialogue, de forma horizontal, com as práticas culturais remanescentes do quilombo. Sendo assim, para que as práticas culturais permeiem todo e qualquer currículo formal das escolas brasileiras, acreditamos que a presença dos mestres e mestras das comunidades deve ser constante no cotidiano escolar como um todo, incluindo em reuniões para tomada de decisões.

Choe (2009) também traz a contribuição dos mestres griôs, os guardiões dos saberes historicamente construídos em seus corpos, como bibliotecas vivas. Eles são as fissuras do sistema colonizador. O autor aborda os processos de interação entre os mestres e a educação básica, por meio de cinco depoimentos das próprias mestras e mestres integrantes da Ação Griô Nacional, do Programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura⁵. A análise é fundamentada nos conceitos de cultura hegemônica, cultura subalterna e cultura popular.

No âmbito da Ação Griô Nacional, o conceito do Mestre Griô foi sistematizado a partir dos rituais de vínculo e aprendizagem vivenciados no município de Lençóis; localizado no estado da Bahia; e em diversos cantos do país. O perfil do Mestre Griô é utilizado como base para a proposição de políticas educativas e culturais de tradição oral. Tradição esta presente na cultura popular brasileira vivenciada em diversas regiões, mas na grande maioria dos casos negligenciada pela cultura hegemônica, por exemplo, em espaços como a escola. São pessoas como a rezadeira, o pajé, o pai e a mãe de santo, o tecelão, o construtor de instrumentos musicais ou brinquedos; que possuem uma experiência e papel importante em sua comunidade (CHOE, 2009, p. 11).

Documentos do Ministério da Cultura de 2008 para a implementação da Lei Griô também foram analisados, como o Edital de Divulgação de Bolsas de Incentivo Griô nº 2, que trata do repasse de bolsas de trabalho para griôs e mestres da tradição oral com propostas educacionais apresentadas por griôs aprendizes, elaboradas pelos Pontos de Cultura e pela Ação Griô/Cultura Viva. Esses projetos seriam acolhidos em parceria com professores da educação básica ou do ensino superior, em suas unidades. Essa ação ainda criou a Comissão Nacional de Griôs e Mestres da Tradição Oral no Brasil. Chole (2009, p. 13) ainda define que o griô aprendiz “deve revitalizar a rede de transmissão oral e seus saberes, aprendendo e ensinando [...] linguagens de tradição oral com o ensino formal”, ou seja, uma política pública que viabilize e financie projetos de parceria entre os pontos de cultura e a educação formal.

⁵ Disponível em: <http://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

Sabemos que houve avanços e parcerias da Ação Griô Nacional para além deste ano, por consulta ao *site* já mencionado em nota nesta pesquisa, no entanto a implementação da Lei dos Mestres/Lei Griô ainda tramita no Distrito Federal enquanto esta pesquisa está sendo escrita. Isso por causa do cenário político brasileiro, com partidos de extrema-direita tomando o poder, não priorizando políticas públicas cujas pautas tinham vieses sociais, educacionais e culturais, algo já relatado em meu memorial, que me influencia diretamente, pois é inevitável pensar políticas públicas em educação e cultura sem refletir sobre quem ocupa o poder público.

Esta pesquisa dialoga com as pesquisas já realizadas, no sentido de usar todo o arcabouço teórico existente, no entanto, via de regra, as pesquisas acerca de tradição oral e educação básica giram em torno de uma comunidade específica (comunidade indígena, quilombola ou até mesmo uma escola específica). Aqui ampliamos esse repertório, no sentido de que a proposta é que as professoras se apropriem dele para criar suas próprias práticas decoloniais. Outro aspecto relevante e diferente das demais pesquisas analisadas até o presente momento é que este trabalho se destaca pela lacuna teórica, visto que as coautoras da pesquisa são um grupo de professoras de diferentes componentes curriculares.

Como já mencionado na Seção 1, por mais que os avanços não tenham acontecido como o esperado em termos de políticas públicas, o momento político em que realizei o curso promovido pela Escola de Formação na Pedagogia Griô é um ato de resistência e de luta pela educação que acreditamos. Pacheco (2006) e Caires (2014-2015) reafirmaram seu posicionamento no pensamento decolonial com a tradição oral e ampliaram as possibilidades de atuação conforme a pedagogia griô, inovando com o uso das tecnologias em meio ao isolamento social. Isso é resistir e encontrar fissuras. Assim como todas as outras pedagogias que focam seu olhar para a maioria minorizada em nossa sociedade, falamos de sobrevivência e coletividade, mesmo diante das mazelas da vida.

Adiante tratamos mais do pensamento decolonial e suas pedagogias decoloniais como possibilidade de ampliar modos de conhecer e perceber o mundo, sobretudo na educação básica.

2.1.2 O pensamento decolonial

*Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva*

Vestiu o índio

Que pena!

Fosse uma manhã de sol

O índio tinha despido

O português

(Oswald de Andrade).

O poema citado reflete sobre a colonização violenta que os povos indígenas sofreram e sofrem até hoje. Os colonizadores despiram indígenas de sua cultura, sua ancestralidade, sua relação com a terra, num processo em que sobretudo suas vidas não foram e não são, mesmo hoje, respeitadas. Mais uma demonstração da supremacia branca que segue na contemporaneidade, como Krenak (2020a, p. 67) afirma: “Esse colonialismo está impregnado na cabeça do vereador, do prefeito, do governador, de tudo quanto é gente que tem *status* de apertar algum botão, de abrir algum portão. Esses caras continuam a serviço da invasão”.

Para compreender melhor tudo isso, vamos então ao conceito de *colonialismo*, que segundo o Dicionário Michaelis Online (2022) é “o sistema político, econômico e social caracterizado por um processo de dominação pelo qual uma nação mantém ou estende seu controle sobre territórios ou povos estranhos”. Aqui eu já preciso fazer uma pausa: povos estranhos. O que seriam povos estranhos? Selvagens? Sem sabedoria? Guarde essas indagações.

Gonzaga (2021), homem indígena, denuncia em seus estudos a afirmação colonial espanhola sobre povos originários latino-americanos não terem almas e, portanto, não serem considerados seres humanos, justificando assim sua condição de escravizados. Seguindo a mesma lógica da supremacia, por meio de um conceito de cristianismo distorcido, os portugueses acreditavam que os povos africanos pagãos poderiam ter suas almas salvas pelo batismo. Contraditoriamente, “libertavam” suas almas, mas mantinham seus corpos escravizados.

A entrada dos escravizados nos antigos e novos domínios portugueses fazia-se, então, pela evangelização e recepção do batismo. Recebia-se um novo nome, a água do batismo e o sal como sinal da libertação do pecado original, enquanto na ata batismal anotava-se sua condição de cativo e o nome do seu proprietário. O batismo poderia libertar a alma, porém mantinha o corpo do africano escravizado (MAIA, 2011, p. 1).

Apesar de toda a violência e apagamento que a visão distorcida do cristianismo causou, havia resistência. Sempre houve. Louvamos aqui Esperança Garcia, que com o uso

dos argumentos cristãos escreveu uma carta em 6 de setembro de 1770 para manobrar o sistema e buscar fissuras. Ela, na condição de mulher escravizada, usou o argumento de que ela e suas companheiras estavam sem se confessar e com crianças sem batizar para retornar à fazenda de onde havia sido retirada, tendo sido até mesmo separada de seu marido e filho. Sabemos que Esperança Garcia é uma exceção, visto que na época as pessoas escravizadas eram proibidas de aprender a ler e escrever, mas há que se destacar aqui a rasteira dada no sistema ao escrever essa carta-denúncia, demonstrando apropriação dele em benefício próprio. Hoje em dia Esperança Garcia é referência de luta e resistência no Piauí. Porém, ao contrário do que deveria, essa ainda é uma história pouco divulgada no restante do país e na América Latina como um todo. A seguir, tem-se a versão atual da carta:

Eu sou uma escrava de V.S.a administração de Capitão Antonio Vieira de Couto, casada. Desde que o Capitão lá foi administrar, que me tirou da Fazenda dos Algodões, aonde vivia com meu marido, para ser cozinheira de sua casa, onde nela passo tão mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho nem, sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca; em mim não poço explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo, peada, por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar a três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Pelo que peço a V.S. pelo amor de Deus e do seu valimento, ponha aos olhos em mim, ordenando ao Procurador que mande para a fazenda aonde ele me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha. De V.Sa. sua escrava, Esperança Garcia (INSTITUTO ESPERANÇA GARCIA, 2019).

Sigamos ainda com mais uma definição de colonialismo do mesmo dicionário: “Estado de dominação política, econômica e cultural de uma comunidade, território, país ou nação que se encontra subordinado a outro; estado ou condição de colonizado” (MICHAELIS, 2022). Sodré (2019) amplia essa definição afirmando que o intuito era reproduzir a Europa do Equador abaixo, durante os tempos coloniais, mesmo do ponto de vista arquitetônico. Aqui vão mais algumas indagações: se esse dicionário fosse escrito por pessoas afro-indígenas, teríamos essa mesma definição? Quais são as mãos que escrevem e/ou contam a nossa história latina, sobretudo brasileira, para as nossas crianças?

Sou uma mulher branca que estudou em um colégio confessional cujas trajetória educacional e formação profissional como professora mostraram que a nossa história, via de regra, é contada pelo viés do colonizador. Concordo com Rufino (2019) quando afirma que a vida é o que de fato importa e que, por isso mesmo, precisamos reivindicar caminhos cruzados por outro senso ético. “A raça é a invenção que precede a noção de humanidade no

curso da empreitada ocidental, o estatuto de humanidade empregado ao longo do processo civilizatório colonial europeu no mundo é fundamentado na destruição dos seres não brancos” (RUFINO, 2019, p. 9).

Sabemos que, apesar de ter produzido violências que não se apagam em nossa ancestralidade, o colonialismo não venceu. Autores como Quijano (2005), Mota Neto (2016) e Mignolo (2020) defendem que, após o término desse processo, se deu origem à colonialidade, fenômeno com o qual convivemos até os dias atuais, que consiste nos resultados, intencionais ou não, desse processo civilizatório que nos foi imposto.

Sodré (2019) também afirma que a abolição tal qual aconteceu não considerou o aspecto do poder, a reforma agrária ou a indenização aos negros. Desse modo, portanto, eles foram excluídos dos privilégios da cidadania, intensificando a segregação territorial, entretanto a tradição oral uniu diferentes povos: bantos, gêges, nagôs, haussás etc. Da solidariedade do cativo, os terreiros foram surgindo, como espaços de resistência, como manutenção de sua cultura, sua cosmologia, sua fé..., uma boniteza de misto entre sagrado e profano, típico da nossa cultura popular brasileira. Tal qual faziam com relação aos orixás das diferentes etnias, respeitando os santos da Igreja Católica, não objetivavam sincretizar crenças, mas sim seduziam as diferenças pelas analogias de símbolos e suas funções. Mais uma rasteira no sistema que se seguiu até a contemporaneidade!

Essas afirmações me fazem pensar sobre qual educação eu quero, enquanto mãe, mulher, professora e pesquisadora. Ambas as inflexões convergem para a mesma verdade absoluta: o combate ao epistemicídio, pois para mim é impossível dissociar o saber do ser. Para entender como eu chego a essa conclusão, convido-o a algumas outras reflexões e conceitos.

O que é esse epistemicídio? Foi por meio desse processo de apagamento de conhecimentos que o homem branco colonizador agiu durante séculos na América Latina com povos indígenas e africanos e seus descendentes. Isso implica compreender que o genocídio e o extermínio desses povos foram além dos corpos físicos, desconsiderando também o seu saber, cultura, cosmologia, espiritualidade e suas formas de viver. Conforme Rufino (2019), o referido processo ocorreu por meio das mais variadas formas de subalternização e, portanto, “no cruzo da dicotomia moderna ‘mente e corpo’, denunciemos que o extermínio das materialidades é também o extermínio dos elementos que vagueiam no plano sensível” (RUFINO, 2019, p. 50).

Segundo Mignolo (2020, p. 126), após a Guerra Fria, deu-se início ao colonialismo global, que continua reproduzindo a diferença colonial em nível mundial, uma localização determinada. Ou seja, ainda há soberania, e não igualdade, por sermos *todes*⁶ seres humanos. O autor também discorre sobre a colonialidade do poder, que considera a essência do neoliberalismo, que ainda leva em conta a diferença epistemológica colonial e as “formas de conhecimento que, sendo críticas da modernidade, da colonialidade e do capitalismo, permanecem ainda ‘dentro’ do território, ‘sob custódia’ dos ‘universais abstratos’” (MIGNOLO, 2020, p. 126).

Ao contrário, a cultura indígena, que não procura o lucro em suas relações de trabalho nem com a natureza, não busca gerar excedentes em sua produção, se já possuir condições de sobreviver, o que causa tamanha inquietação em seu modelo de produção, opondo-se aos modelos capitalistas. Afinal, se todas as pessoas vivessem como os indígenas, não haveria mais-valia, renda, consumismo, lucro, hora extra – as bases do capitalismo. São povos que resistem até os dias atuais. Segundo o censo de 2010 (IBGE, 2010), eles vêm apresentando crescimento de 10,8% entre sua população autodeclarada.

Gonzaga (2021) narra que esse fenômeno contemporâneo consiste na etnogênese ou reetnização, que é quando os povos outrora ameaçados se esconderam, negando suas identidades indígenas para sobreviver. Hoje, mediante os avanços das legislações, eles têm se reassumido e passado a recriar suas tradições. Mérito dos movimentos sociais indígenas, que se solidificaram em meados de 1970, culminando com a efetiva participação na Constituição Federal de 1988 e galgando frestas e fissuras no sistema. Fato é que os indígenas atuais não correspondem aos padrões estereotípicos que a sociedade brasileira lhes impôs. Assim como aprendi com Nikita Guarani Nhandeva: “O nosso lugar é onde a gente quiser”.

Quijano (2005) discorre sobre o fato de o conceito moderno de raça não ter história conhecida antes da invasão da América, o que indica que desde cedo se procurou evidenciar, possivelmente com referências às diferenças fenotípicas, supostas diferenças biológicas entre invasores e povos colonizados. Tal fato resultou em identidades históricas e sociais novas: negros, índios e mestiços – e até mesmo portugueses, espanhóis e europeus – passaram a não mais estarem relacionados apenas com o espaço geográfico. Essas identidades, por sua vez, eram vinculadas a hierarquias e papéis sociais e demonstravam um padrão de dominação imposto. Ou seja, raça e identidade racial eram conceitos básicos para a classificação social da

⁶ Escrita intencional para considerar todos os gêneros e orientações sexuais.

população no período da colonização, sendo o meio no qual o colonialismo se sustentou, mesmo havendo resistência.

Há mais de quinhentos anos, as comunidades indígenas do continente americano ofereceram resistência de várias formas frente as diversas ações europeias de desenvolvimento ao capitalismo, seja por meio de guerras sangrentas e abertas, combate entre guerrilhas ou mesmo através da sugestão deliberada à prática do suicídio coletivo, sempre com o intuito de conservar sua autonomia econômico-social e/ou cultural (GONZAGA, 2021, p. 22).

Após a Guerra Fria, com o fim do colonialismo, como já citado, é com base no racismo que a colonialidade segue até os dias atuais. Um exemplo disso é a força de trabalho e os salários, que na sociedade capitalista ainda são regidos por um processo de controle articulado ao conceito de raça. Afinal, quem são as pessoas mais ricas e quem são as mais pobres?

O controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido (QUIJANO, 2005, p. 119).

Ballestrin (2013) afirma também que a colonialidade do poder se compreende pelo controle da economia, autoridade, natureza e recursos naturais, gênero e sexualidade e subjetividade e conhecimento, o que implica uma visão colonial do poder, do saber e do ser. Isso demonstra que esse fenômeno é extremamente complexo e requer pesquisadoras/es das mais diversas áreas do conhecimento: antropologia, direito, linguística, sociologia, filosofia, semiótica etc. O grupo de estudiosos/as dessa área hoje é conhecido como o grupo colonialidade/modernidade (Quadro 1).

Quadro 1 – Perfil dos membros do Grupo Colonialidade/Modernidade

integrante	área	nacionalidade	universidade onde leciona
Anibal Quijano	sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Mignolo	semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	sociologia	estadounidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	filosofia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	sociologia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil*	antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	linguística	estadounidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

Fonte: Ballestrin (2013)

A autora constrói o quadro exibido para nos apresentar os autores de referência no assunto e ainda traz o termo *giro decolonial*, abordado por Maldonado-Torres em 2005, que trata da resistência teórica, prática, política e epistemológica à modernidade/colonialidade. Portanto, a decolonialidade constitui o terceiro elemento da modernidade/colonialidade.

Ampliando essa percepção, para Mota Neto (2016), o pensamento decolonial consiste em um pensamento que “procura explicitar a transgressão de ordem cognoscitiva e epistemológica da decolonialidade como energia de descontentamento” (MOTA NETO, 2016, p. 87), desprendendo-se da racionalidade dominante. Concordando com ele, compreendemos que isso implica o rompimento de padrões estereotipados, estéticos e estruturais calcados em conceitos como raça, gênero e religião que geram preconceitos como racismo, machismo, LGBTQIAPN+fobia, intolerância religiosa, capacitismo e tantas outras desigualdades que infringem os direitos sociais das pessoas individualmente.

Desse modo, tão logo surge o pensamento colonial, surge com ele o pensamento decolonial, pois ele é a resistência, assim como os movimentos sociais que fazem parte da história deste país. Para além disso, quilombo, terreiro, aldeia, samba de roda, capoeira, toré, festividades de rua e outras manifestações culturais do povo também o são. A ciência moderna deve legitimar a tradição oral, os saberes dos povos africanos e indígenas nesse processo. Como aponta Rufino (2019, p. 51), “a relação com a narrativa popular serve também para pensar nos limites impostos pela ciência moderna, que, a meu ver, opera em grande parte no sentido de não reconhecer outras possibilidades explicativas”.

Ribeiro (2019) aponta para o racismo que sustenta essa estrutura até os dias atuais, que, por sua vez, se demonstra ser algo tão presente em nosso cotidiano que passa a não ser notado, ou muitas vezes negado, quando pessoas se dizem não racistas por terem amigos ou amigas negras, excluindo-se a presença de pessoas negras em cargos de chefia, na política, nas universidades, ou na indústria cinematográfica. Ou ainda na quantidade de subempregos que tal população ocupa, como aponta Bento (2022) no caso das trabalhadoras domésticas, que em 2019 totalizavam 68% de mulheres negras, tendo em comum baixa escolaridade e origem familiar de baixa renda.

Lembro-me de um encontro do nosso grupo de estudos em 2021 em que questionamos quantas de nós tínhamos tido professores/as negros/as em nossa formação. A maioria não se recordou do número, ou este foi quantitativamente insignificante. Isso é um reflexo dos dados estatísticos de que muitas pessoas, sobretudo as brancas, fogem. Vale destacar que, em termos

de política pública nacional, somente se começou a pensar em ações afirmativas e acesso ao ensino superior quando um partido de esquerda alcançou a presidência.

Com a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao governo federal, em 2003, que já havia se comprometido com o avanço institucional da pauta racial em nível de políticas públicas, o Brasil assiste, pela primeira vez, a questão racial ser elevada ao *status* de política de Estado. A criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, é um exemplo dessa mudança (GOMES; SILVA; BRITO, 2021, p. 6).

Aqui entra o dever social de cada cidadã/ão de continuar provendo essa inversão histórico-social, o paradigma outro, como destaca Mota Neto (2016), ou ainda as fissuras e frestas, como é possível observar nos estudos de Rufino (2019). Ressaltando que não se trata de um apagamento da história, mas sim uma narrativa de quem sempre esteve do outro lado: os colonizados, os oprimidos, os que sobreviveram, os que resistiram. Saudemos Esperança Garcia, Zumbi dos Palmares, Dandara, comunidades quilombolas, Tupinambá, Guarani, Kariri-xocó e todo o povo indígena. Por nossa ancestralidade, por liberdade!

A perspectiva africana do terreiro, ao contrário, não surgia para excluir os parceiros do jogo (brancos, mestiços, etc.) nem para rejeitar a paisagem local, mas para permitir a prática de uma cosmovisão exilada. A cultura não se fazia aí efeito de demonstração, mas uma reconstrução vitalista para encerrar uma continuidade geradora de identidade. Nessa perspectiva, o homem estava *aqui* mesmo e não num Olimpo idealizado (SODRÉ, 2019, p. 56, grifo do original).

Ao refletirmos sobre quando o pensamento decolonial se iniciou, concordamos com Mota Neto (2016), que afirma que o pensamento decolonial nasceu com o pensamento colonial tão logo surgiu a primeira ação de resistência. Nesse sentido, acreditamos que *decolonialidade* designa “o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetuadas contra as classes e grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade” (MOTA NETO, 2016, p. 17).

Constatamos que muitos autores (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; WALSH, 2013, 2014; MIGNOLO, 2020) se debruçaram sobre essa temática, no entanto observamos que eles procuram evidenciar sobretudo o exposto, no sentido de que apenas deram visibilidade para o mundo acadêmico, às lutas que aconteceram e continuam acontecendo pela América Latina.

É consenso entre os estudiosos da modernidade/colonialidade que Frantz Fanon (2020), com seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, é o precursor do pensamento decolonial. O livro foi publicado pela primeira vez em 1952 e é censurado em Portugal até os dias de hoje. A obra aborda o conceito de alienação colonial, perpassando por diferentes obras literárias da época, possibilitando uma análise crítica do psiquiatra.

O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro se comporta de modo diverso com um branco e com outro negro. Que essa cissiparidade seja consequência direta da aventura colonialista, não resta nenhuma dúvida... Que ela alimente sua veia principal no coração das diversas teorias que pretendem fazer do negro o lento encaminhamento do macaco ao homem, ninguém ousa contestar. São evidências, que expressam a realidade (FANON, 2020, p. 31).

Concordamos com Guimarães (2008) que Paulo Freire é o primeiro brasileiro a utilizar o pensamento de Fanon em seus estudos, ao tratar das classes populares em seu livro *Pedagogia do oprimido*. Essa pedagogia, calcada em ideais libertários e sociais, visa promover a leitura de mundo antes da leitura da palavra em si, ou seja, a decodificação do código escrito, para dessa forma promover uma luta contra a opressão.

Mota Neto (2016) faz uma leitura das obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda em seus estudos e coloca-nos como os primeiros pesquisadores decoloniais na educação, ainda que os próprios autores não se intitulassem dessa forma. Até o momento em que suas obras foram publicadas, os estudos sobre educação eram ainda eurocêntricos.

No que se refere à América Latina o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram que ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. Nesse novo contexto as medidas de política educacional vão ser marcadas por uma espécie de neoconservadorismo (SAVIANI, 2018, p. 293).

Freire (1975) e Saviani (2018) fazem uma ruptura com seus trabalhos, deixando a visão psicológica mais em segundo plano e trazendo a discussão da educação para a pauta das ciências sociais. Após o contexto da ditadura militar, ambos os autores querem mostrar o

quanto a escola não está valorizando o saber que os/as estudantes, oprimidos/as, trazem em seu repertório. Há um olhar político, focado na pobreza, ainda não na questão racial, mas que já rompe paradigmas. Essa crítica é no sentido de reconhecer o contexto social da época em que esses estudos se constituíam. Afinal, a questão racial só começaria a ser pensada após a Constituição Federal de 1988 e na educação sobretudo depois da Lei nº 10.639, de 2003⁷.

Sabemos que, até o surgimento dessa lei e de outras que procuram minimizar os impactos da desigualdade social no Brasil, muitos movimentos sociais se formaram. O marco do movimento indígena data de 1940, no México, momento em que foi realizado o primeiro Congresso Indigenista Americano, a Convenção de Patzcuaro, com a pauta dos direitos indígenas na América. O Movimento Negro Unificado, cuja pauta era o fim da violência policial e do racismo, foi criado em 1978, após tortura e assassinato do feirante Robson Silveira da Luz, acusado de roubar frutas, quatro garotos jogadores de vôlei terem sido discriminados pelo Clube de Regatas Tietê e o operário Nilton Lourenço ter sido morto pela Polícia Militar, em São Paulo. Já o MST foi criado em 1984, pela luta da reforma agrária, que chega até os dias de hoje. Houve ainda o ato histórico de Ailton Krenak, que se pintou com tinta com sumo de jenipapo na Assembleia Nacional Constituinte em 1987⁸. Todos esses são movimentos decoloniais de extrema importância e nos conduziram a ter políticas sociais e educacionais que abordam essas questões, apesar de sabermos que isso ainda não é o suficiente.

Nesse sentido, Mota Neto (2016) mostra o quanto a vida e os estudos sobre educação popular de Paulo Freire contribuíram para o pensamento decolonial latino-americano, bem como para a constituição desse *ser* educador no terceiro mundo, visto que sua pedagogia se constitui desse lugar subalterno. Afinal, “estando em uma posição exterior, tais sujeitos/grupos/populações podem revelar a colonialidade escondida na retórica salvacionista da modernidade e mobilizar a articulação de forças/ideias decoloniais” (MOTA NETO, 2016, p. 149).

Essa retórica salvacionista diz respeito ao processo de exclusão gerado pela colonialidade, no sentido de que todos os povos originários e os povos africanos e todo o conhecimento deles foi descartado e inferiorizado ao longo dos séculos. Esse processo pode

⁷ Este estudo não tem como objetivo abordar a educação antirracista, pois se entende que estamos lidando com momentos diferentes da história, pois a educação antirracista fica mais forte agora na última década, e, como se trata de uma pesquisa de mestrado, não teríamos tempo hábil para aprofundar o debate com a devida importância que o tema merece.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ildN6lyXDNE>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ser compreendido como desumanização, que, conforme Gonzaga (2021), é resultado da fixação de hierarquias entre as coletividades, baseando-se na ideia de que um indivíduo é mais humano do que outro.

Ainda segundo o autor, acreditamos que os colonizadores atribuíam a característica de selvagens aos indígenas pelo mesmo motivo, no entanto sabemos que as comunidades indígenas aqui presentes eram numerosas e possuíam uma diversidade de costumes, hábitos, culturas e composições sociais. Portanto, até mesmo as relações que desenvolviam com os lusófonos eram distintas, ora mais hostis, ora mais acolhedoras. Mais no início da colonização essas relações foram de extrema dependência por parte dos estrangeiros⁹.

Ainda sobre a supremacia branca, Gonzales (1984) refletiu sobre o fato de os escravocratas caçarem de pessoas negras, alegando que estas falavam “errado”, de acordo com o ponto de vista do que é a linguagem culta. Ao decolonizar o conceito de linguagem e valorizar a linguagem falada por povos africanos escravizados no Brasil, a autora cria o termo “pretuguês” e cita o exemplo da palavra Flamengo, que era pronunciada *Framengo*: “Chama a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram a presença desse r no lugar do l nada mais é do que a marca linguística de um idioma africano, no qual l inexistente” (GONZALES, 1984, p. 238).

As situações mencionadas tratam de outro conceito importante para o pensamento decolonial, o epistemicídio, que é o processo de apagamento e silenciamento dos oprimidos no que tange aos oprimidos. Mota Neto (2018) afirma que autores como Paulo Freire e Orlando Fals Borda denunciaram o colonialismo intelectual e o eurocentrismo, que também passaram a se refletir no saber científico, como um reflexo da colonialidade. Freire acrescenta que, para além do aspecto epistemológico, isso também ocorreu com o patriarcado, o latifúndio, a invasão cultural, o assistencialismo etc.

Ainda conforme as ideias de Mota Neto (2016), esses autores viveram e produziram grande parte de seus estudos num contexto de ditadura militar latino-americana e, portanto, para combater a opressão. Paulo Freire propõe uma nova forma de ensinar que vai muito além disso, sendo um paradigma outro, uma teoria, mas sobretudo uma ferramenta de luta: a educação popular. Orlando Fals Borba aproxima-se desse diálogo quando trata dos camponeses e da investigação-ação participativa, que por sua vez busca um diálogo entre o saber popular e o saber científico. No livro é possível ler cartas trocadas entre ambos os

⁹ Termo aqui usado não com o intuito de minimizar os efeitos devastadores causados pela invasão colonial, mas sim de não usar o mesmo termo de forma repetitiva, tornando a leitura demasiado cansativa.

autores; há a defesa de que os conceitos abordados nas obras dos outros autores são as primeiras pedagogias decoloniais em solo na América Latina, apesar de ainda não terem usado esse conceito propriamente dito.

Isso se dá, pois o conceito de decolonialidade só chegou à educação na década de 1990, com os estudos de modernidade/colonialidade, como já vimos anteriormente. Até então, os/as autores/as produziam pesquisas nesse sentido, porém não as nomeavam dessa forma. Um exemplo disso são os estudos de D'Ambrósio (2019), que já falava em etnomatemática muito antes dos anos 1990.

Ainda segundo Mota Neto (2016), a base para esses estudos foram a teologia/filosofia da libertação, a teoria pós-colonial e filosofia africana, entre outras. Essas teorias já estavam preocupadas com o pensamento decolonial, no entanto o que vemos é que esse pensamento só chegou à visibilidade na área da educação mais recentemente, promovendo uma análise teórica para resgatar estudos que já abarcavam as ideias, sem nomeá-los, como apresentamos nos parágrafos anteriores.

Portanto, entendendo como colonialismo as ações que ocorreram durante o período colonial e como colonialidade as ações contemporâneas após a Guerra Fria, que ainda se manifestam na América Latina, por meio das desigualdades sociais, há que se compreender que a educação é fundamental no processo de decolonialidade. Cumpre sua função ao validar pessoas, suas lutas e resistências, além de trazer a tradição oral e os movimentos sociais como narrativas para essa história. Educadoras e educadores em seu lugar de fala podem e devem transformar suas aulas em espaços de denúncia, criticidade, mas sobretudo que essa história seja contada pelas narrativas da maioria minorizada ao longo dos séculos.

Enquanto educadora, proponho-me a construir uma prática decolonial no cotidiano escolar todos os dias, selecionando cuidadosamente materiais apresentados, escolhendo as palavras que são usadas, cantando, honrando, pedindo licença aos mais velhos e às mais velhas, possibilitando que estudantes falem muito mais do que ouçam, abandonando as carteiras enfileiradas, sentando-me no chão em roda com os estudantes. Aos poucos vamos estabelecendo parcerias e participando de um processo de construção coletiva!

Com a visibilidade promovida pelos/as pesquisadores/as do grupo modernidade/colonialidade, sabemos que, a partir da década de 1990, uma diversidade de pedagogias decoloniais passaram a emergir. Via de regra, são comunidades que buscam práticas educativas que façam mais sentido no fazer cotidiano, suas histórias e sua identidade. Lembro-me aqui da fala da mestra Nádia Akawã Tupinambá contando que, para a sua aldeia,

ensinar a colheita, o manejo e o preparo da farinha de mandioca são alguns dos saberes mais importantes. Fico pensando que isso se aplica a todas as comunidades, tal como a pesca de tarrafa, o trançado dos cestos de palha, a colheita do açaí etc. Fora suas histórias, que também não podem ser apagadas no processo de escolarização, ou ainda tratadas como lenda ou folclore, num sentido pejorativo.

A pretagogia (SILVA, 2013), a pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2019; RUFINO, 2021), assim como a pedagogia griô (PACHECO, 2006), que me inspiraram nas práticas decoloniais, demonstram a importância da formação docente que promova inflexões no sentido de pensar práticas e currículos que não sejam eurocêntricos, e essa mudança perpassa por uma formação docente que vise não só a um pensamento decolonial como a um olhar para si, uma viagem interior, como visto anteriormente e como aconteceu comigo, quando falo da influência que hoje minhas mestras e mestres têm em minha prática docente.

Essas pedagogias não influenciam diretamente minhas aulas, mas promoveram uma mudança interna e uma visão de mundo que jamais as instituições escolarizadas, fosse na educação básica, fosse no ensino superior, haviam promovido em mim. Isso me faz querer viajar pelas águas do mar, pelas canoas, pelos rios e seus afluentes, riachos... Essa visão de educação fez como que eu me unisse a outras professoras na escola em que eu atuo para pensar práticas decoloniais semanalmente, em um grupo de estudos que faz parte da nossa jornada de trabalho docente.

A pedagogia da desobediência (ODARA, 2021) também traz a questão das lutas LGBTQIAPN+, oferecendo um *paradigma outro* para o campo da educação, ampliando ainda mais os diálogos e as possibilidades de rompimento de paradigmas educacionais. Isso também se dá em *Pedagogia de circularidade: ensinagens de terreiro* (FERREIRA, 2021), obra de que vim me apropriar mais para o fim da pesquisa, mas que eu não poderia deixar de citar nesse referencial teórico, dada a sua relevância quanto à abordagem da educação dos terreiros, que se dá pela oralidade.

Vejo nas duas últimas décadas a educação transformando-se, abrindo-se para essas possibilidades. Cada vez mais, professoras que não se distanciam mais das crianças, que procuram entender seus repertórios e trazê-los para as aulas. É um redescobrir-se como povo constante, num misto de ser pessoa e ser profissional, pois são conteúdos que não são ensinados em nossa formação docente, mas a professora que decide buscá-los por conta própria é porque acredita em algo além. Quando vejo práticas interessantes de colegas, sinto-

me mais encorajada e, quando trocamos referências, estudos, livros e histórias, noto que isso é recíproco.

É nesse processo de reconhecimento de todo o privilégio da minha branquitude que eu também vou me transformando em meu fazer pedagógico. Os reflexos disso aparecem no cotidiano escolar da forma mais sutil e sensível, como: cantar e ouvir cantos da cultura popular brasileira, apropriar-se das pautas LGBTQIAPN+, participar de práticas de relaxamento e rodas de música com o uso de instrumentos musicais artesanais (maracá, tambores diversos e viola), ter contato direto com a terra e os elementos da natureza da escola, praticar caminhadas que envolvem a escuta ativa aos sons dos pássaros que habitam a escola etc. Ou ainda eles surgem de formas mais complexas e gerando maior aprofundamento e relação direta com o currículo formal, como: uso de letras de *rap*, apreciação de vida e obra de artistas negros e indígenas, apresentações de grupos da cultura popular regional, vivências com práticas de capoeira, contação de histórias africanas e indígenas, estudos do meio no bairro da escola, ampliação do repertório cultural regional com estudos do meio em pontos de cultura da cidade etc.

O mundo atual é marcado pela homotransfobia, pelo machismo, pela violência, pela fome, pela mãe que inúmeras vezes precisa deixar de prover o aleitamento ao recém-nascido para voltar a trabalhar na casa da patroa, mas, como Krenak (2020b) sustenta, é preciso nos inspirarmos em nossos ancestrais e resistir. Um sorriso dado por uma criança com deficiência ao ir para a escola, uma jovem negra ou indígena que ingressa no ensino superior, ou as vereadoras negras e trans que ocupam a Câmara de Vereadores em São Paulo são um ato de resistência em si. Hoje, apesar da opressão, essas realidades geram esperança aos que acreditam em uma transformação social. Segundo Seabra (2020), em 2020, o percentual de vereadoras eleitas foi de 16%. Isso representa aumento em relação às eleições anteriores, que era de 13,5 e 13,1%, em 2016 e 2012, respectivamente.

Concordamos com N. L. Gomes (2017) que o movimento negro é educador de nossa sociedade e do Estado brasileiro. O mesmo se dá em relação ao movimento indígena. Isso não só resulta em ações que educam, mas também demonstra que, por meio das práticas culturais, a cultura popular, a capoeira, as religiões de matriz africana, os povos quilombolas e originários resistem. Como nos mostra o ditado iorubá, “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”. Logo, precisamos seguir e atirar muitas pedras. Essa é a *opção decolonial* desta pesquisa, como já dito anteriormente.

Ao ocupar o Theatro Municipal de São Paulo, Emicida, Pablo Vittar e Majur, num *show* de proporções inspiradoras, realizaram um marco para mostrar que “Tudo que nóiz tem é nóiz” e que esse *nóiz* é muito. Por isso, inspirados/as pelos/as nossos/as ancestrais, devemos seguir na luta e na resistência, dia após dia, como Carolina Maria de Jesus (2014), que amava o Brasil e por isso cantava, dançava, lia e escrevia para resistir: “Eu sou muito alegre. Todas as manhãs eu canto. Sou como as aves que cantam apenas ao amanhecer. De manhã eu estou sempre alegre. A coisa que faço é abrir a janela e contemplar o espaço” (JESUS, 2014, p. 25). Que possamos admirar os céus, honrar nossos ancestrais a cada aula dada e nos *despir*, como os indígenas, tal como deveria ter acontecido séculos atrás com os portugueses, como nos mostrou Oswald de Andrade na epígrafe dessas reflexões.

Na próxima seção, explicamos a pesquisa do ponto de vista metodológico, tipo de abordagem e suas justificativas, bem como trazemos o detalhamento das especificidades deste estudo de caso, finalizando com a caracterização das pessoas envolvidas no estudo. Essas pessoas vão se *despir* para compartilhar sua identidade e ancestralidade conosco, a fim de que, juntas, possamos refletir sobre elas/nós e conseqüentemente sobre a prática decolonial na educação formal.

2.2 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: ENCONTRANDO FISSURAS E FRESTAS

Em relação aos 40 trabalhos encontrados sobre as pedagogias decoloniais, quer sejam abordagens afrocentradas, quer sejam quilombolas, quer sejam até mesmo praticadas por comunidades específicas, como as praticadas pelos povos indígenas, notamos que em sua maioria a abordagem é teórica, epistemológica ou social a respeito da importância de tais práticas. São também escritos por pesquisadores ou pesquisadoras que vão a campo observar; poucos são escritos pelos próprios atores dos saberes locais. A opção foi por tecer essa análise com base nos trabalhos que tratam de questões mais práticas acerca da prática docente com essas pedagogias no âmbito escolar, pois consideramos que essa abordagem dialoga com a pesquisa que aqui apresentamos.

Como fio condutor, apresentamos Mota Neto (2016), que destaca que o pensamento decolonial não é pensado somente por intelectuais, mas também pelos movimentos sociais de resistência do mundo, de maneira especial no Hemisfério Sul. Afirma ainda que não é universal, mas pluriversal, acolhendo toda a diversidade e as subjetividades dos movimentos,

povos, comunidades e organizações. Foi nessa perspectiva que os textos foram lidos e são analisados a seguir.

Silva e Serraria (2019) baseiam-se nos estudos sobre os tambores na América Latina para apresentar práticas fora do âmbito acadêmico que possibilitem uma inflexão *a posteriori*, visto que entendem que as práticas e narrativas ancestrais sustentaram a resistência do povo negro em terras colonizadas. Todavia, afirmam que tais práticas não foram incorporadas nos currículos eurocentrados das universidades. Nesse artigo, podemos conhecer a oficina do Mito do Mackandal, que é desenvolvida em escolas e associações para contar a Revolução Haitiana; e a Pedagogia do Sopapo¹⁰, que foram encontros desenvolvidos no Ponto de Cultura Quilombo do Sopapo. Os autores explicam que tais práticas contribuem para (re)contar a história agregando valores e conhecimentos dos ancestrais negros inviabilizados pela construção epistemológica feita na América Latina. Diferentemente da pedagogia griô, por exemplo, essa pedagogia está centrada em uma única história da tradição oral, que fundamenta a prática de oficinas em diferentes escolas. Já a pedagogia griô não se limita a uma única comunidade ou saber ancestral. Visa, por sua vez, que educadoras e aprendizes griôs possam encontrar mestres e mestras em suas próprias comunidades de atuação, trazendo para o centro da roda todo e qualquer saber popular.

O estudo mostra a importância de a narrativa da história da América Latina ser contada não pelo olhar eurocêntrico do colonizador, mas sim pelo do nosso povo, por nós (SILVA; SERRARIA, 2019). Concordamos com eles que as práticas de nossos ancestrais não foram incorporadas em nossos currículos eurocêntricos, mas não só nas universidades, como o estudo aborda, como também nas escolas de educação básica. Tavares e Gomes (2018) salientam o potencial propositivo do multiculturalismo e do interculturalismo, afirmando que são indissociáveis para o processo da decolonialidade, que se faz tão urgente, visto que as estruturas do poder dominante ainda estão presentes nas instituições educacionais, por meio das práticas sociais vinculadas ao poder, ao saber, a gêneros, sexualidade e hierarquias.

Wenczenovicz e Costa (2020), concordando com o exposto até o presente momento, ampliam horizontes, analisando a relação dialógica entre os direitos humanos e a educação, sugestionando um currículo escolar intercultural concebido pela pedagogia decolonial com base em práticas regionalizadas. Defendem que tais práticas superam o modelo atual de ensino padronizado/universalizante e que não atende às demandas regionais.

¹⁰ Nome dado em função do local onde as oficinas foram realizadas.

Tais estudos corroboram as conclusões de Dias e Abreu (2020, p. 1): é preciso “descolonizar a didática, tarefa ainda por fazer”. Por isso, seguimos detalhando algumas pesquisas que tratam de questões mais práticas sobre a descolonização da prática docente.

Duck-Cintra (2016) narra como na Terra Indígena Portal do Encantado (MT) o caso dos chiquitanos, que se posicionaram como indígenas para terem direito à permanência em seu território, promoveu uma viagem ancestral aos saberes da comunidade que estavam adormecidos (ou silenciados, em função do processo de colonização). Inicialmente, por meio das mais velhas e dos mais velhos, eles acessaram sua língua materna e por meio do bilinguismo de memória, que foi a base para a formação dos professores locais, “esse povo desencadeou um processo interativo de resistência, posicionamento cultural e político de afirmação da identidade [...] produziram uma pedagogia autoral e de enfrentamento” (DUCK-CINTRA, 2016, p. 15). No referido estudo não há uma denominação para essa pedagogia. Assim também observamos que muitas vezes as comunidades nem se preocupam em nomear ou formalizar suas ações, com rigor científico; simplesmente garantem que suas tradições sejam mantidas. Ademais, as informações referentes às práticas desenvolvidas se tornam públicas quando uma pesquisadora visita o local. Isso foi narrado por Mestre Alcides em sua entrevista, quando menciona suas andanças pedagógicas e seus saberes compartilhados.

Backes (2018) defende que de fato os povos indígenas estão construindo currículos decoloniais. Em sua pesquisa com os povos terena, guarani e tuiuca, bem como analisando suas dissertações, concluiu que isso ocorre pelo forte vínculo com as comunidades. Destaca ainda que a diferença de conhecimentos observada não representa hierarquização ou desqualificação, mas sim uma complementaridade.

Zephiro (2017) ressalta que a educação escolar indígena se constitui nos movimentos sociais dos anos 1980, tendo como um marco importante a Constituição Federal de 1988, que passou a considerá-la como direito. Sua pesquisa visa identificar as práticas decoloniais analisando a construção do currículo dos anos finais do ensino fundamental em um colégio indígena que atende às etnias guarani e mbiás e se localiza em Angra dos Reis (RJ) e Paraty (RJ).

Destacamos aqui a importância de tais ações nas comunidades indígenas, no entanto esta pesquisa visa abordar as possibilidades de práticas decoloniais nas escolas regulares da educação básica. O que observamos nessa revisão bibliográfica é que esses estudos, ainda que de extrema importância para suas respectivas comunidades, ao que me parece, em sua maioria, se restringem a elas e não chegam aos grandes centros urbanos, às escolas

periféricas, às grandes redes de ensino. Ou seja, não chegam aonde de fato os currículos continuam eurocêntricos.

Munsberg (2020), após aplicação de questionário a 658 estudantes e 30 professores coordenadores, afirma: “A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem potencial para ser implementada na perspectiva da educação intercultural decolonizadora” (MUNSBURG, 2020, p. 1). Esse estudo é relevante, pois é uma investigação com um número significativo de sujeitos e trata de uma afirmação que abrange uma etapa específica da educação básica. Entendemos que, se é possível promover essa educação intercultural e decolonizadora nesse segmento específico, é possível promovê-la também em toda a educação básica.

Rhormens (2020) traz um estudo aprofundado acerca dos saberes tradicionais das máscaras de Mapiko e do teatro moçambicano. Sua pesquisa foi desenvolvida no Brasil, em Moçambique e no Senegal e trata das entrevistas e dos cursos realizados, bem como das oficinas ministradas. Consiste, portanto, em um material riquíssimo que pode servir de base para a prática docente em qualquer etapa da educação básica, já que, de acordo com o princípio de que todo/a professor/professora é um/uma viajante, Souza (2012, p. 17) afirma: “A literatura, a filosofia e a arte são instrumentos fundamentais para que a voz reverbere”. Defendemos aqui que as pedagogias decoloniais reverberam, porque encantam, quando a professora viaja pelas águas do mar, como na epígrafe trazida, ou quando se permite enveredar pela cultura popular, pela arte, pela filosofia e por onde as águas a levarem...

Essas águas levaram Moura (2018) a desenvolver pesquisa e produção de material audiovisual com estudantes de 8º e 9º anos do ensino fundamental de uma escola pública em Porto Alegre (RS), prática realizada em suas aulas de História com base no ensino de história situado e tendo como foco as histórias orais das mulheres de Vila Maria da Conceição, ou seja, a comunidade da própria escola. Além de ter defendido o ensino de história situado como ética ao ensinar História, a professora-pesquisadora¹¹ afirma que suas estratégias promoveram o aprofundamento do patrimônio da comunidade e o empoderamento das/os estudantes, pois estes construíram narrativas históricas situadas em seu lugar de fala, identidade e na sua ancestralidade.

¹¹ A autora é professora e desenvolveu essa pesquisa em um programa de mestrado profissional, assim como eu. A escrita foi conduzida dessa forma como uma opção política para evidenciar a importância desses programas de pós-graduação e a relevância dos estudos desenvolvidos por professoras-pesquisadoras.

Um ano depois, as histórias orais promoveram em Scudder (2019) uma viagem interior¹², e ela escreveu um artigo intitulado essa prática (ou uma prática muito próxima a essa) como pedagogia da casa. Em seu estudo autobiográfico, baseia-se nas memórias, experiências e saberes dos interiores das casas chefiadas por mulheres negras, pobres e de periferia para uma escrita e prática decolonial. Acredita que, ao considerar essa herança ancestral, assegura “a vida de grupos vulneráveis frente às políticas genocidas, mas também inspira práticas docentes” (SCUDDER, 2019, p. 612).

Essa pedagogia, assim como as demais, considera o saber ancestral, porém está restrita ao saber das mulheres negras de periferia (SCUDDER, 2019), o que, no nosso entender, deve sim ter seu enfoque, dada a relevância do movimento feminista negro, por exemplo. No entanto acreditamos que, ao longo do período de escolarização, a educação formal – nosso objeto de estudo – deve abarcar todos os saberes ancestrais e promover reflexões sobre todos os grupos sociais cujos direitos lhes foram negados ao longo da história da humanidade e do processo de colonização/colonialidade: mulheres, agricultores/as, pessoas negras, indígenas (tanto os/as que vivem em aldeias quanto os/as que estão vivendo em contexto urbano), pessoas LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, moradores/as de rua, pessoas que sofrem com intolerância religiosa etc. Afinal, o fato de termos uma América Latina tão desigual, em pleno século XXI, demonstra que ainda sofremos com os venenos da colonização, como nos mostram Simas e Rufino (2020).

Silva (2017) viajou¹³ para as terras indígenas. Utilizando os talentos dos jovens guaranis mbiás e caiouás que produzem *rap*, desenvolveu um projeto sobre linguagens, juventudes e resistência com os estudantes do ensino médio e discorre acerca de sua experiência prática, abordando as textualidades indígenas brasileiras e o ensino de literatura.

As viagens e encantamentos *não param por aí*¹⁴. Souza e Araújo (2018) analisam as contribuições do candomblé para as crianças pequenas sobre as relações de gênero. Seus pressupostos teóricos rompem com a visão eurocêntrica, binária e cartesiana da questão. Em Souza e Costa (2019), é tecida uma narrativa sobre uma criança de 6 anos de idade que anuncia pertencer ao candomblé. O artigo desenvolve uma tríade Brasil-candomblé-África, perpassando pelas culturas infantis, promovendo caminhos possíveis decoloniais, em conexão com a ancestralidade africana.

¹² Alusão ao estudo auto/biográfico. Optei por manter a escrita da autora, com / separando auto de biográfico.

¹³ Alusão ao termo professor viajante, supracitado.

¹⁴ Forma muito comum de acréscimo de ideias, ou melhor *causos* (como diz minha mãe) na tradição oral.

Silva (2013) chamou de pretagogia a prática que se baseia na cosmovisão africana, “a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade” (SILVA, 2013, p. 11). A autora desenvolveu sua pesquisa atuando na formação de professoras da educação infantil e do ensino fundamental (anos iniciais) e concluiu que, apesar de reconhecerem o racismo, elas desconheciam a história e a cultura africana e afro-brasileira. Perceberam suas experiências com a negritude e afirmaram sua identidade como descendentes africanas. O empoderamento deu-se para além de questões pessoais. As professoras sentiram-se como parte da cultura afro-brasileira e inspiradas a promover uma educação antirracista.

Battistella (2018) escreve sobre o seu encontro com a tradição oral e a cultura popular em ambientes institucionais, na universidade e em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo. Afirma que ter estado com Mestre Alcides de Lima, que intitula sua dissertação, promoveu possibilidades de interlocuções entre saberes orais e as áreas de história, cultura, antropologia e educação.

Gomes (2019) defende que docentes de qualquer etnia podem atravessar portas em sua busca pessoal, por meio dos mestres griôs, para serem brasileiros/as em sua totalidade, com suas matrizes étnicas de nossa nação, para assim promover práticas não segmentadas quanto às culturas dos povos negros, afro-brasileiros e indígenas, povos tradicionais de terreiro, ou quilombolas.

Nessa mesma perspectiva, Smith (2018) deseja que indígenas deixem de ser sujeitos de pesquisa para se tornarem pesquisadores: “Como povos indígenas, porém, nós temos nossas próprias necessidades e prioridades de pesquisa. Nossas questões são importantes. A pesquisa nos ajuda a respondê-las” (SMITH, 2018, p. 226).

Desse modo, entendemos que existe o conceito de decolonialidade, porém existe também um desdobramento da opção decolonial, este mais vinculado às atitudes do fazer docente, permeando não só o currículo, mas todo o ritual de vínculo e aprendizagem do cotidiano escolar.

2.2.1 Contexto social atual

O Brasil é a Disneylândia da necropolítica
(Emicida).

Neste item tratamos do contexto histórico-social do pensamento decolonial, bem como de suas implicações, tecituras e diálogos com as pedagogias decoloniais. Movimentos sociais e alguns textos de literatura e música são utilizados em nossas reflexões, assim como os pensamentos de Quijano (2005), Mota Neto (2016), Fanon (2020), Krenak (2020a; 2020b), Gonzaga (2021), entre outros.

No fim de 2020, o *rapper* Emicida fez essa afirmação ao dialogar com Silvio Almeida em seu programa Papo de Segunda. Vivemos um momento em que as desigualdades sociais estão escancaradas em nosso país, em que ganhar o pão de cada dia está acima da própria vida. Não há políticas de apoio às classes populares, às pessoas que precisam delas.

O conceito de necropolítica, por Mbembe (2018), nos mostra que de fato o que há por trás das ações das políticas públicas que vivenciamos, não só, mas notoriamente durante a pandemia, é o exercício do biopoder, do controle da vida dos/as cidadãos/ãs por meio da morte. Isso acontece há anos, pois nunca houve nada tão agressivo na história da humanidade quanto a colonização e, conseqüentemente, o que foi feito com os povos africanos e indígenas no período da escravidão. Algo tão violento que atravessou gerações e chega até os dias de hoje, por meio dessa herança conhecida como decolonialidade, que gerou o racismo estrutural e tantas outras formas de desigualdade social.

A ação do movimento negro, não só no combate ao racismo, mas também na proposição política de alternativas para a correção das desigualdades raciais, vivenciou uma trajetória histórica de amadurecimento político ao longo do século XX. As organizações negras constituídas a partir do início desse século inspiraram-se no legado de resistência negra deixado pelos africanos e africanas escravizados e seus descendentes. Além de uma experiência interna de lutas contra a escravidão, a opressão e o racismo no decorrer do processo histórico brasileiro, essas organizações também se inspiraram em referências internacionais, tais como o movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, nos anos 1950 e 1960, as lutas de libertação e os processos de descolonização dos países africanos de língua oficial portuguesa, nos anos 1960 e 1970, e a articulação internacional pelo fim do regime do Apartheid (1948 a 1994), na África do Sul (GOMES; SILVA; BRITO, 2021, p. 3).

Jesus (2014) já nos mostrava as marcas do completo desprezo do Estado para com os/as favelados/as, em sua grande maioria negros/as, ex-escravizados/as: “E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!” (JESUS, 2014, p. 30), ela narrou.

Krenak (2020a) expressa o descolamento da humanidade em relação à terra e aos valores transcendentais: “Algumas pessoas sugerem que quem sabe viver no mundo são os

ricos, que a pobreza é responsável pela destruição do meio ambiente. Essa afirmação, além de ser racista e classista, é assassina” (KRENAK, 2020a, p. 66).

A terra chora, os indígenas choram, as mães que não têm o que dar de comer aos seus filhos e filhas choram. As minorias (maioria?) choram. Sabemos que o feminismo negro afirma que a base da pirâmide da população é composta de mulheres negras. Então o que se vê é que a maioria da população tem sido mantida às margens da sociedade, porque a classe dominante não tem interesse em garantir acesso às classes populares, aos/às oprimidos/as.

*“Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes possam tocar”*
(Bráulio Bessa e Chico César).

Essa música foi composta no período da pandemia (FERREIRA, 2020), mas ela retrata o que há séculos acontece: números não tocam a gente. O Relatório do Grupo Gay da Bahia (2020) informa que 445 pessoas LGBTQ+ morreram vítimas de homotransfobia em 2017, no Brasil, assassinadas ou cometendo suicídio. Segundo Pesquisa Fapesp (1998), a população indígena em 1500 era entre dois e cinco milhões de habitantes. No censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, o Brasil tinha 896,9 mil indígenas. Em 2017, o Ministério da Justiça registrou 4.829 novos casos de feminicídio nos tribunais, quase o dobro do que no ano anterior. Provavelmente, esses números só aumentaram durante o contexto pandêmico (SILVA, 2021).

Isso evidencia o quanto a burguesia brasileira, composta de *cidadãos de bem* da supremacia branca, não se interessa por promover igualdade, mas sim oprimir, o que é comprovado por meio das políticas públicas (ou falta delas) cotidianamente.

Na Segunda Guerra Mundial, comandada por Hitler, também um *cidadão de bem*, em busca de uma raça ariana, já vimos o quanto a supremacia do homem branco é letal, exterminando pessoas em câmaras de gás e tantas outras atrocidades. Esse conceito *cidadão de bem* ainda está muito presente em nossa sociedade e levou ao poder um genocida em nosso país, pois os apoiadores de Jair Bolsonaro em grande parte são homens brancos burgueses. Como afirmou Emicida em seu programa semanal: “Poucas armas de destruição em massa são tão eficazes quanto o conceito do cidadão de bem”. Segundo o artista, são esses homens que espalham constantemente as *fake news* a favor de Jair Bolsonaro.

Almeida (2020) aponta que, enquanto o racismo não for entendido como estrutural no Brasil, não será possível promover ações efetivas que rompam com a desigualdade social. As políticas de ações afirmativas foram um grande avanço, mas ainda assim a quantidade de negros que têm acesso ao ensino superior e permanecem nele é infinitamente menor que a de brancos. O reflexo disso é que, em sua maioria, médicos, engenheiros, professores e grandes empresários em nosso país representam a população branca e economicamente privilegiada, por exemplo. Ou ainda que a maioria das famílias que ocupam as favelas e das crianças que frequentam as escolas públicas é negra.

Paulo Freire, nosso mestre, educador decolonial e pai da educação popular, preconizou que educar oprimidos/as era um ato político e contínuo de resistência, necessário para a educação como prática para a liberdade. Em seus estudos elucidou que a leitura de mundo vem antes do ato de ler e escrever em si. Sabemos também que, para além disso, “a reivindicação por uma educação democrática, como uma das estratégias de combate ao racismo, sempre foi um dos temas centrais das lutas do movimento negro do passado e do presente” (GOMES; SILVA; BRITO, 2021, p. 3).

Desse modo, hooks¹⁵ (2017) permitiu-se ampliar a visão da educação bancária de Paulo Freire, trazendo ensaios sobre sua vida como estudante e professora. A autora cita a pedagogia engajada, que dá ênfase ao bem-estar e ao entusiasmo nas salas de aula, num processo que iguala professores/as e alunos/as como corresponsáveis no ato de ensinar e aprender. Dessa forma, promove ainda numa microssociedade (sala de aula/escola) relações de poder igualitárias, com os objetivos de empoderar e oferecer uma educação em prol da liberdade de todos/as. A educação é entendida também como um processo de cura interna, pois é vista com olhar sensível, acolhedor e individual para cada estudante.

Talvez o que busquemos seja o *como* fazer, diante de tantos desafios do cotidiano escolar, sobretudo porque sabemos que não há uma receita de bolo, como disse Mestre Alcides em sua entrevista para a pesquisa:

Na escola sabemos que os estudantes precisam conhecer as vanguardas artísticas europeias, de acordo com os documentos oficiais. Mas e se nesse fim de semana a polícia atirou no vizinho, na frente de um desses estudantes? Eu não sabia o que fazer para uma criança entender que o cabelo dela era lindo e não precisava ficar preso, eu não sabia construir um encontro no qual eles pudessem compreender que aquela maneira violenta que eles se tratavam não era necessária. Como é possível construirmos sentidos outros,

¹⁵ Escrito em minúscula, respeitando a grafia da autora.

individuais e coletivos, nesse espaço cheio de tensões, na escola, nas aulas de arte? (LEME, 2020, p. 45).

Esse contexto social dialoga com tantos outros autores e autoras no sentido que visa promover essa educação libertadora, decolonial e crítica aos problemas sociais e às ausências não só de direitos humanos, mas também de direitos sociais. Essa opção decolonial perpassa por diversas pedagogias. A seguir vamos nos aproximar de algumas delas e de suas infinitas possibilidades.

2.2.2 A pedagogia griô

Evidenciamos até o presente momento a relevância de trazer outras epistemologias para a escola, promovendo o deslocamento epistemológico e combatendo o epistemicídio, sobretudo da cultura dos povos originários e africanos, no entanto como elas podem adentrar no currículo? Essa pode ser uma questão que esteja pairando em seus pensamentos enquanto você lê este texto. Sabemos que já existe ênfase dessa abordagem vinculada ao letramento (SOARES, 2018) e, portanto, ao ensino escrito, porém não à oralidade em si, muito menos para além disso. As pedagogias decoloniais promovem caminhos nesse sentido.

A pedagogia griô (PACHECO, 2006), já tendo até mesmo um curso de formação de professores/as consolidado e realizado inúmeras formações, parte inicialmente de um processo de cura do/a professor/a, ressignificando sua própria história, construindo seu empoderamento com vivências e partilhas entre o próprio grupo de formação. Todos os encontros já são vividos de acordo com o modelo de ação pedagógica griô, que defende que devemos viver rituais de vínculo e aprendizagem com base na sabedoria da cultura popular. Ao vivenciar esses momentos, educadores/as passam a se sentir desejosos/as e empoderados/as a desenvolvê-los no âmbito escolar.

Entendendo essa pedagogia como uma facilitadora para as propostas escolares, destacamos que estas devem ser planejadas considerando um símbolo espiral e não linear, bem como o tempo de forma orgânica, sem rigidez. Ou seja, à luz da tradição oral, devem-se revisitar temas e processos, dizendo sim à vida e acolhendo os saberes no mais íntimo do nosso ser.

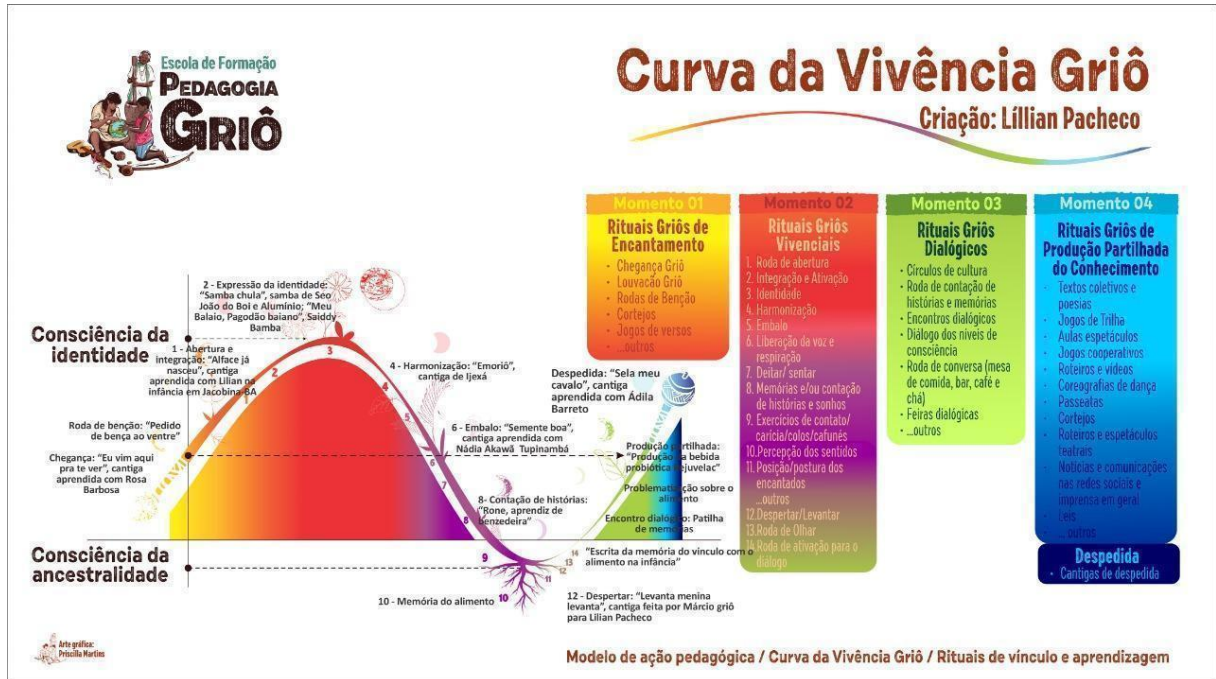
Segundo Machado (2019), esses processos são inspirados em Toro (2002) e Cavalcante (2015), em seus estudos sobre a biodança e a educação biocêntrica, respectivamente. Esses autores propõem uma curva da vivência com a seguinte tríade:

MÚSICA-MOVIMENTO-EMOÇÃO. No entanto, na pedagogia griô, o foco maior é na tradição oral, transformando essa tríade em: CANTO TRADICIONAL-DANÇAS TRADICIONAIS-SENTIMENTOS IDENTITÁRIOS.

O movimento espiral (pensando em sua ciclicidade fluida) se dá não no processo de ensino aprendizagem e partilha do conhecimento como um todo, mas nas ondas vivenciais, por se tratar de diversos momentos que respeitam nossos processos orgânicos propiciando o acesso a identidade humana para mais a frente chegarmos a compreender e alcançar a consciência comunitária (MACHADO, 2019, p. 21-22).

Segundo Pacheco (2006), a curva da vivência, conforme a Figura 1, considera o ritmo e os ciclos vivos da natureza, assim como os importantes rituais de abertura e fechamento, típicos da cultura popular, com seus cantos e movimentos orgânicos. Todo o ritual de vínculo e aprendizagem se inicia pelo encantamento, que trata dos símbolos que compõem o espaço físico em que as pessoas estão – objetos, ervas, cores, aromas etc. –, de modo mais objetivo e também subjetivo, ao abarcar os sentimentos identitários, que podem ser despertados por meio de palavras, símbolos, bençãos, cantigas e danças. Em seguida, visa integrar o grupo com brincadeiras, cantos de trabalho, chegando ao topo da curva da vivência, considerada propícia para a expressão da identidade. Do ritmo acelerado, deve-se acalmar o grupo com cantigas de ninar, no ritmo de embalo, para uma nova ambientação e regressão sutil, podendo haver contação de histórias e partilha de memórias, para finalmente se chegar aos encontros dialógicos, o momento da produção partilhada, quando se fecha a vivência, garantindo a elaboração do conhecimento. Isso se dá igualmente como começou, despertando o grupo, reativando-o com cantigas e danças, celebrando a vida e o conhecimento.

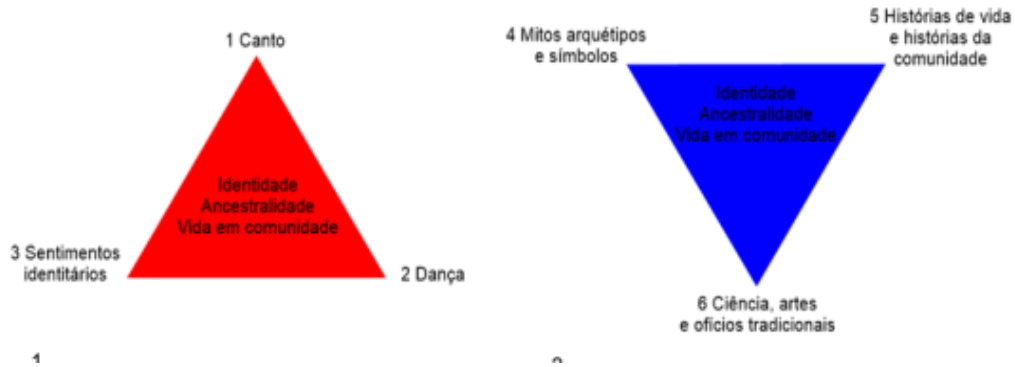
Figura 1 – Curva da vivência griô



Fonte: curso de formação em pedagogia griô (2020/2021)

Ainda segundo a autora, esse modelo de ação pedagógica deve ser composto de um hexágono, dividido em dois triângulos, que por sua vez são potencializadores da produção partilhada, ou seja, do diálogo (Figura 2). Este, por sua vez, dá “sentido afetivo e cultural e a sua caminhada no mundo, quiçá por um mundo afetivo, solidário, culturalmente inteligente, porque diverso” (PACHECO, 2017b, p. 11).

Figura 2 – Triângulos de encantamento e vivência

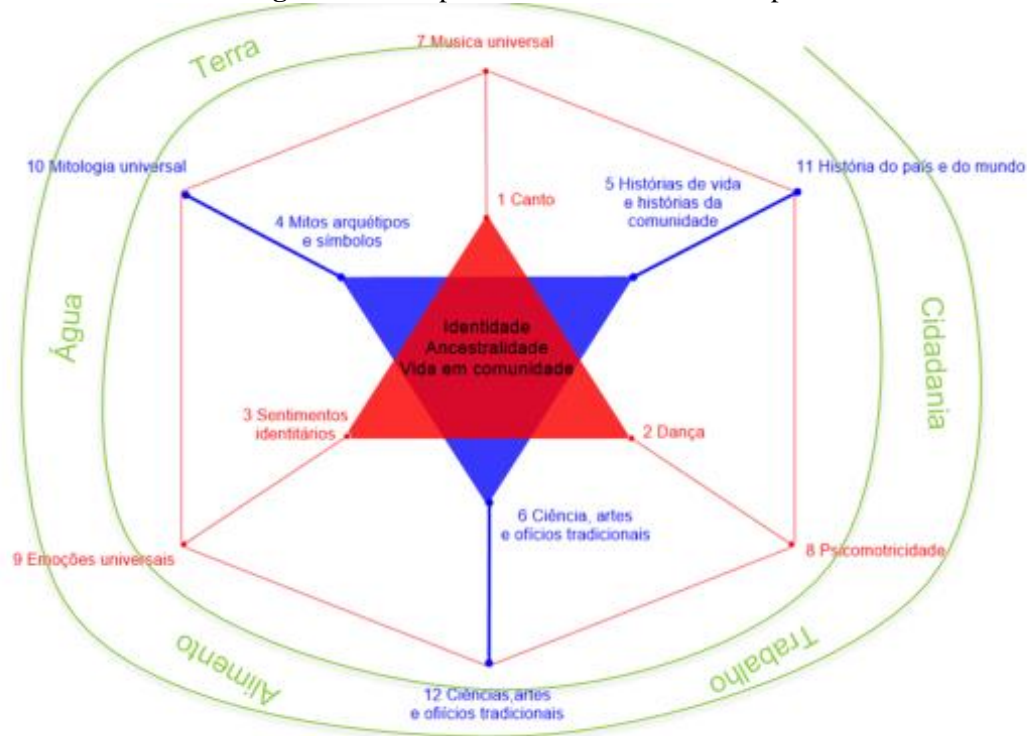


Fonte: Pacheco (2017a, p. 4)

A espiral evolutiva ascende no entorno do hexágono avançando e retornando aos temas que se encontram no cerne do modelo de ação pedagógica – identidade, ancestralidade e a vida em comunidade – percebidos através de cantos e danças tradicionais, sentimentos identitários despertados e enlaçados a mitos arquétipos e símbolos presentes nas histórias de vida e histórias da comunidade assim como na ciência, artes e ofícios tradicionais. Ascendendo a temas mais amplos, universalizados, essa ascensão não despreza o conhecimento basilar tradicional da comunidade, ao contrário é nesse caminho que os temas do mundo e o país estarão mais carregados de sentido (MACHADO, 2019, p. 23).

Com base nesses triângulos, reconhecendo sua identidade e ancestralidade, revisitando o passado vivo e problematizando o presente, por meio da elaboração de conhecimento na produção partilhada, constitui-se o modelo de ação pedagógica, que também tem seu viés social (Figura 3).

Figura 3 – Compreendendo o movimento espiral



Fonte: Pacheco (2017a, p. 5)

Dito isso, o intuito desse processo vivencial consiste no alcance dos níveis de consciência (FREIRE, 1980), que são: intransitiva ou mágica; transitiva ingênua; e transitiva crítica. Todavia, a pedagogia griô inclui um novo nível, o da consciência transitiva comunitária, que se encontra entre a realidade e o inconsciente individual, também entre o coletivo e o vital. Ocorre então a tomada de consciência comunitária, que, por sua vez, cura e liberta, empoderando para as lutas sociais, tão necessárias à nossa sociedade.

Um tipo de consciência que cria vínculos afetivos e culturais fortes com a realidade e o inconsciente por meio da vivência e apropriação afetivo-corporal do poder das cantigas, das danças, dos sentimentos identitários, das histórias, mitos, símbolos e ofícios tradicionais de um povo. Estes potenciais afetivos e culturais é que formam no fio condutor entre a realidade e o inconsciente (PACHECO, 2017b, p. 10).

Por isso o grupo é extremamente importante. Temos os nossos sentimentos identitários e devemos acessá-los para compreender essa memória coletiva, que é de todos/as nós, repleta de sonhos de nossos/as ancestrais. Inspirados/as neles/as, vamos seguir resistindo e lutando por um mundo melhor. Esse é o poder da educação enquanto transformação social, decolonial e, sobretudo, libertadora.

Entendemos que a prática da aula vivencial, conforme exposto até aqui, é o coração da pedagogia griô, no entanto existem outros rituais de vínculo e aprendizagem que são abordados por ela: a roda de benção, que é a prática de pedir benção a um ancestral, elemento da natureza, divindade, ou ainda a uma pessoa do grupo; a aula-espetáculo, que é quando construímos uma aula com base em nossa história de vida, conforme a ação exposta, problematizando essa aula, contextualizando-a e ressignificando-a, o que por sua vez se torna uma aula de História do Brasil também; a trilha griô, que envolve o caminhar por espaços da cidade, marcados pela ancestralidade local, o encontro com mestres e mestras nesse caminho, provar alimentos típicos etc.; e, finalmente, o jogo de trilha griô, que é um jogo de tabuleiro, como já conhecemos, só que construído com base nas histórias locais, nos espaços naturais da comunidade e muitas vezes na vivências promovidas pela própria trilha griô, tal como o ponto de jongo da Comunidade Dito Ribeiro, de Campinas: “Quando você dança jongo, pisa na lição”.

Destacamos que nossa intenção aqui é situar o/a leitor/a em relação à pedagogia griô. Estamos cientes de que não seria possível compreender toda a complexidade dessa pedagogia somente por meio da leitura; é uma pedagogia que precisa ser vivida, com entrega e respeitando o tempo de cada indivíduo. Mesmo assim, quisemos trazer alguns pontos dela para que se pudessem compreender os processos fundamentais com base nos quais este estudo se organizou, bem como evidenciar que essa pedagogia oferece possibilidades de abordar, de fato, a tradição oral no currículo da educação formal, enegrecendo-o, aldeando-o e, por fim, rompendo com o silenciamento da oralidade na escola.

Dito isso, salientamos que essa pedagogia foi construída pelo casal Lílian e Márcio, durante anos de prática e pesquisa em sua cidade, Lençóis, e para além dela, perpassando pela iniciação de Márcio Caires (2014-2015) como griô no Mali, na Região Oeste da África. O termo *griô* nessa pedagogia foi ampliado. Inicialmente, na África ele ficava restrito às pessoas que têm essa ancestralidade e passam pelo mesmo ritual por que Márcio passou. Essa ampliação deu-se para considerar toda a diversidade da população brasileira, suas histórias e símbolos, de modo que os nossos griôs, mestras e mestres da tradição oral, estão em todas as nossas comunidades. Eles podem ser ribeirinhos, pajés, curandeiros/as, parteiros/as, tocadores, artesãos/ãs, mestres/as de capoeira, mães/pais de santo, jongueiros/as, caixeiros/as, tocadores/as de tambor etc. Cabe ao educador/a griô identificar essas pessoas em suas comunidades e promover que elas estejam, de fato, na escola, utilizando o modelo de ação pedagógica griô e construindo suas próprias aulas e vivências. Essa prática deve compreender

as necessidades da comunidade escolar, bem como a construção da consciência comunitária, em prol da transformação social.

Cientes de que existem outras pedagogias decoloniais, que são citadas ao longo do estudo, entendemos que é válido o foco na pedagogia griô nesse momento, por ser por meio dela que surgiu a proposta desta pesquisa, por ser nela que a pesquisa se ancora e pela forma como as relações se dão com os/às coautores/as, que de modo algum são sujeitos/as da pesquisa, mas sim coautores/as e participantes ativos dela, pessoas que vocês conhecerão na seção seguinte.

3 OS FAZERES QUE CONSTITUÍRAM O ESTUDO

Nesta seção abordamos a descrição do paradigma de pesquisa, bem como seu método e como as informações foram organizadas. Entendemos esta pesquisa como um *paradigma outro* (MOTA NETO, 2016) por causa da sua abordagem decolonial, desde a sua escrita, passando pela forma como as informações foram pesquisadas, organizadas e concluídas. Intentamos romper com o rigor científico, somando vozes aos griôs, aos mestres e às mestras da tradição oral, do saber popular, que a nosso ver deve caminhar juntamente com o saber científico.

3.1 DESCRIÇÃO DE PARADIGMA

A pesquisa teve como coautores/as 11 professores e professoras¹ que participam do Grupo de Estudos Antirracistas, atividade que ocorre semanalmente na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil (Emefei)/Educação de Jovens e Adultos (EJA) Raul Pila, como carga horária do trabalho docente em formação (TDF), tempo pedagógico garantido pelos Documentos Orientadores da Educação Integral da Rede Municipal de Campinas². Além disso, também são coautores/as da pesquisa duas mestras da tradição oral da Região Metropolitana de Campinas³ e um mestre da cidade de São Paulo, nossa capital. Esse número leva em conta a necessidade de considerarmos professores e mestres griôs como coautores/as e, portanto, sua participação ativa durante todo o processo, para que em seguida possamos compartilhar a resposta à questão de pesquisa: como são os modos de conhecer e aprender de mestres e professoras na implementação de práticas de pedagogias decoloniais⁴ na educação básica?

Este estudo configura-se em uma quebra de paradigma positivista, por envolver narrativas orais, considerando as histórias das pessoas por um viés pautado nas ciências sociais. Isso demonstra que nosso recorte histórico está fora do contexto europeu, combatendo o processo de apagamento social e cultural que a colonização e a colonialidade provocam até os dias atuais.

¹ Optamos por usar o coletivo no feminino, considerando que a maioria das pessoas que exercem essa profissão é mulher e também para demarcar nossa luta contra o patriarcado.

² Ver: Subsídios à Proposta Educacional das Escolas de Educação Integral no Município de Campinas. Disponível em: <https://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/biblioteca-2/>. Acesso em: 4 dez. 2021.

³ Por ser aprendiz griô, a pesquisa tem contato com diferentes mestres e mestras. Também foram aceitas sugestões do grupo de docentes-sujeitos da pesquisa.

⁴ Existem confluências entre elas. Por isso, optei por não delimitar uma única pedagogia.

Destacamos, portanto, que estamos ancoradas nas pedagogias decoloniais, com especial atenção para a pedagogia griô. Esse é o nosso lugar de fala, que conduz nossas escolhas, sobretudo pela pedagogia griô, que, por sua vez, são suleadas pela cultura popular e pelas lutas sociais. Ou seja, trata-se de um constante exercício de romper com o eurocentrismo, o que implica nosso empenho constante em somar vozes com os povos indígenas, quilombolas, MST, movimento LGBTQIAPN+, moradores de rua, periferia, mães solo etc. Por isso, evidenciamos que somos contra o machismo, a homofobia, a transfobia, o racismo, o colonialismo, a escravidão ou alusão a ela, a intolerância religiosa e/ou quaisquer outras formas de desigualdade, preconceito, violência e ações que resultem em perda dos direitos sociais de qualquer pessoa. Por essa razão, tem-se o viés sociológico.

Nesse sentido, como você já observou, conduzimos a escrita mantendo o rigor científico, porém transformando-o em prosa, colocando mandinga, ritmo dos tambores e maracás, de modo a somar vozes com os militantes da tradição oral e provocando-nos em nossa escrita. Trata-se de uma opção decolonial e, por isso, um exercício constante. São exemplos disso os momentos em que optamos pelo verbo sulear, ao invés de nortear; escurecer ou enegrecer, em vez de esclarecer; por coletivos no feminino e sempre que possível pelo não uso de expressões como *deixar claro*, substituindo-as por verbos como evidenciar. Em termos de linguística, essa demarcação decolonial foi planejada, cuidada e feita com todo o nosso axé.

Acreditamos que decolonizar a pesquisa científica é rever termos e expressões exaustivamente. Por isso temos nos debruçado sobre essa questão, para rompermos paradigmas também em nossa escrita. Ainda assim, pode ser que você ainda encontre exemplos das mazelas coloniais por esses escritos, apesar de nosso constante empenho em não fazê-lo. Infelizmente, isso demonstra que ainda sofremos com as mazelas colonialistas.

Outro aspecto que distancia o olhar investigativo deste estudo do viés positivista é a nossa imersão no grupo enquanto professora-pesquisadora. Sabemos que esta poderia ser vista até mesmo como uma pesquisa sobre a própria prática, ou ainda uma pesquisa narrativa (AIMI; MONTEIRO, 2020). Contudo, por considerarmos demasiadamente as características das especificidades do caso, entendemos esta investigação como estudo de caso. Trata-se de um grupo de estudos que ocorre em uma das escolas de educação integral de um município específico que reorganizou o currículo de maneira a não hierarquizar os componentes e que se propõe a promover um tempo de formação docente respeitando a carga horária de trabalho nessas unidades de ensino. Finalmente, a proximidade que eu e outras professoras temos com

mestres e mestras da cultura popular de nossa região favoreceu os modos de encantar e narrar, que permeiam todo este estudo.

A singularidade do estudo também se caracteriza pela nossa observação participante, já que sou professora da escola e membro do grupo de estudos. Nesse sentido, concordamos com Lüdke e André (1986) no sentido de que isso me possibilita acesso maior às informações, mesmo confidenciais, das pessoas envolvidas. Nesse caso, estivemos empenhadas em verificar com cada professora-participante o que foi publicado, fazendo-o somente mediante autorização.

Entendemos que o diálogo foi o fio que conduziu a tessitura das experiências durante a pesquisa. Por isso, o paradigma escolhido foram metodologias qualitativas, que, como apontam Pereira, Mota e Silva (2020), permitem articulações entre a história individual e a história coletiva, tecendo uma trajetória individual e uma trajetória social.

Dito isso, a configuração das informações também se caracteriza pelo rompimento com um padrão rígido, frequentemente marcado por instrumentos objetivos e quantitativos. Nossa experiência mostrou que escolher instrumentos que melhor nos dessem dados subjetivos sobre as pessoas envolvidas na pesquisa nos trouxe informações mais pertinentes. Por isso, escolhemos, acertadamente, as narrativas orais, já que é por meio dessa comunicação que os griôs, contadores de histórias e anciões transmitem seus saberes na cultura popular.

Sendo assim, não havia forma mais adequada do que pedir que as mestras e o mestre falassem sobre si e sua trajetória, por meio da linguagem oral.

Concordamos com Lüdke e André (1986) quanto ao uso de um único roteiro para a entrevista, tornando-a generalizante, ou engessada. Nesse sentido, apesar de existir um roteiro prévio, quando eu fui prosear com as duas mestras e mestres, permiti adaptações e até mesmo questões que surgiram no momento, com base nos estudos que subsidiam a pesquisa. Além disso, houve o devido respeito para com a fluência da tradição oral, de modo que não houve interrupção na fala dessas pessoas. As entrevistas aconteceram no ambiente natural, conforme escolhido de modo partilhado com as mestras.

Em relação às professoras, consideramos que estão mais habituadas à linguagem escrita, por causa da sua profissão. Por isso, fizemos a opção pelas narrativas escritas reflexivas. Além disso, também sabemos que tais narrativas têm sido interesse de estudo e fomento na rede de ensino em questão, como já mencionado na seção anterior, promovendo cadernos temáticos com publicações de narrativas docentes. Nesse caso, entendemos que a ação pesquisadora é inerente à profissão docente. Ao ter contato com as mestras da tradição

oral, as professoras estiveram em constante investigação de si, da sua prática e de seu espaço educativo e como transformá-lo. Por isso, a proposta das narrativas reflexivas nos mostrou ser a melhor forma de sintetizar esse processo.

Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho e intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Ainda sobre essas escolhas de nosso giro decolonial, destacamos que optamos por deixá-las na íntegra, da forma como foram produzidas, pois compreendemos que são essas sutilezas que compõem a boniteza deste estudo, mesmo que pareçam equívocos linguísticos, ou até erros gramaticais. Nesse sentido, concordamos com Rufino (2019) quando diz que povos indígenas e africanos foram obrigados a se apropriar da língua do colonizador para construir suas frestas e fissuras no sistema colonial. Então, eu convido você a refletir: esses erros e equívocos são pelos olhos de quem?

Nas entrevistas houve a preocupação, ao realizar as perguntas, de não interromper as pessoas em suas histórias, bem como de manter a fala original. Assim como na escrita das narrativas, foram feitas algumas pequenas orientações quanto ao caráter reflexivo e a quantidade de páginas, que não podia ser muito grande, considerando o tempo de duração do estudo. Essa característica faz com que essa escrita não se caracterize apenas pela condução da pesquisadora, afinal ela foi sendo tecida por muitas mãos, pessoas, sujeitos e suas histórias.

O paradigma quantitativo não seria viável para responder à questão desta pesquisa, visto que possui caráter generalista, quantificante, neutro e, sobretudo, objetivo, o que faria com que as subjetividades da pesquisa não fossem levadas em conta, mas elas são de extrema importância para nós.

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

A seguir, tratamos de como se deu a metodologia e de quais foram as escolhas que fizemos sulear⁵ nossos estudos, de modo a garantir que a tradição oral pudesse permear cada ação desenvolvida. Destacamos as especificidades deste estudo de caso, bem como brevemente as pessoas envolvidas. Também escurecemos⁶ como as informações foram organizadas, com o uso de três eixos temáticos.

3.2 COMO AS INFORMAÇÕES FORAM TECIDAS

Esta pesquisa é qualitativa e configura-se como um estudo de caso cujo detalhamento das particularidades se dará mais à frente. Ela ocorreu em uma escola específica da rede municipal de ensino de Campinas. Apesar de haver uma política estadual de escolas integrais, a pesquisa abarcou apenas as oito escolas de educação integral no âmbito municipal, pois elas se constituíram em uma organização política e pedagógica diferenciada da rede estadual, ao longo do processo de implementação.

Nesse momento as escolas são: Emefei/EJA Professor Zeferino Vaz/Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caic), Emefei Padre Francisco Silva, Emefei João Alves, Emefei/EJA Orlando Carpino, Emefei/EJA Raul Pila, Cemefeja⁷ Paulo Freire e Emefei Elza Pelegrini, totalizando sete unidades, e cada uma tem suas especificidades. Duas delas funcionam somente do 1º ao 5º ano, enquanto as outras, do 1º ao 9º, e algumas ainda funcionam no período noturno, com a EJA. Uma atende à EJA durante o dia, com educação integral. Cada escola passou e ainda passa por seus processos de adequação e adaptação ao atendimento integral das crianças e jovens, o que faz com que, embora numa mesma rede, cada escola tenha características diferenciadas em relação às demais.

As escolas de educação infantil (em torno de 150 unidades, conforme Campinas, 2001) não foram incluídas, pois, apesar de as creches funcionarem de modo integral, nem sempre há a presença da professora em todo o período, visto que as agentes de educação infantil trabalham o dia todo, e as professoras têm a jornada de trabalho de meio período.

Você pode estar se perguntando o que essas escolas têm em comum. Elas são regidas pelos Documentos Orientadores da Educação Integral de Campinas, entre eles o Decreto nº

⁵ Alusão ao termo de Paulo Freire. Nesse caso, a pesquisadora busca decolonizar o termo nortear.

⁶ Alusão ao termo usado pelo movimento negro para militar decolonizando o verbo esclarecer.

⁷ A única unidade que é de educação integral, destinada ao público de educação de jovens e adultos.

18.242, de 24 de janeiro de 2014, e os dois volumes do Caderno Temático da Educação Integral (Campinas, 2021).

Todas as Emefeis funcionam com a mesma jornada de trabalho das professoras e, portanto, a mesma quantidade de aulas distribuídas nos dias da semana, sendo 45 horas/aula semanais para do 1º ao 5º ano e 48 horas/aula semanais para do 6º ao 9º ano. Estes últimos saem uma hora/aula mais tarde em três dias da semana.

Logo, a jornada das professoras é composta da seguinte forma: 24 ou 25 horas/aula com os alunos e o restante em reuniões pedagógicas de organização e planejamento do cotidiano escolar, totalizando 40 horas/aula (Tabela 1). São 8 horas/aula de preparação de aula, as únicas que podem ser cumpridas em local de livre escolha. Todas as demais são cumpridas na unidade escolar, à exceção do período pandêmico, caracterizado pelo cumprimento de toda a jornada ou parte dela, de acordo com a determinação dos órgãos competentes, de modo remoto.

Tabela 1 – Organização do tempo pedagógico docente nas escolas municipais de educação integral de Campinas (SP)

Tempo pedagógico docente	Trabalho docente com aluno	Trabalho docente de preparação de aulas	Trabalho docente coletivo	Trabalho docente entre os pares	Trabalho docente em formação	Trabalho docente individual
1º ao 5º ano	25	8	2	3	4	0
6º ao 9º ano	24	8	2	3	4	1

Fonte: elaborada pela autora

Esta pesquisa deu-se no TDF da Emefei/EJA Raul Pila, o que destaca mais ainda a sua especificidade. Cada escola organiza o tempo de formação de maneira diferenciada, podendo contratar formadores externos, subdividir o grupo por interesses etc. Essa estrutura varia de acordo com as demandas de cada escola e o perfil de gestoras e docentes. Na escola em que eu atuo como professora e, por meio deste estudo, como pesquisadora, há uma organização em grupos de estudo. Ou seja, a cada ano são elencados temas de interesse pelo grupo, o qual se subdivide para estudá-los ao longo do ano seguinte, tendo uma ou duas professoras como condutoras responsáveis pelas discussões.

Neste ano de 2022, a escola está organizada com TDFs com os seguintes temas: Alfabetização e Letramento, Avaliação Institucional e Antirracista. É neste último grupo de

estudo que esta pesquisa se deu, o Grupo de Estudos Antirracista: Diálogos entre Mestres e Práticas Decoloniais. O grupo é constituído de docentes de diferentes áreas, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Organização de docentes por componente curricular no Grupo de Estudos Antirracista

Componente curricular	Quantidade
Educação Física	1
Língua Portuguesa	1
Ciências	1
História	2
Geografia	1
Artes	3
Cultura, Identidade e Lugar (Pedagogia)	2
Educação Especial	1
Total	12

Fonte: elaborada pela autora

Com base na Tabela 2, cabe aprofundar o que é o componente curricular Cultura, Identidade e Lugar, que eu trouxe no início da pesquisa, em meu memorial, pois é nele que eu atuo. Como visto na Tabela 1, todas as professoras têm a mesma carga horária de trabalho, o que implica uma mesma carga horária de aulas por componente curricular para os/as estudantes. Sendo assim, as aulas ficam distribuídas por componente curricular nessas escolas de acordo com a Tabela 3.

Tabela 3 – Organização das aulas por componente curricular nas escolas de educação integral do município de Campinas (SP)

Componente curricular	1º ao 5º ano	6º ano 9º ano
Artes	5	6
Ciências	5	6
Cultura, Identidade e Lugar	5	0
Educação Física	5	6
Geografia	5	6
Inglês	5	6
História	5	6
Língua Portuguesa	5	6
Matemática	5	6
TOTAL	45	48

Fonte: elaborada pela autora

Como visto, há distribuição igualitária entre os componentes, havendo uma não hierarquização, que é algo muito caro para as equipes escolares das escolas de educação integral. Isso, por sua vez, permite ao estudante conhecimentos aprofundados nos diferentes campos de saberes construídos pelos mais diversos grupos sociais e culturais, não sobrepondo-se um em detrimento de outro.

A distribuição igualitária provém de reuniões de comissões de educação integral que ocorreram regularmente durante o processo de implementação da educação integral no município, mas também de determinações advindas da Secretaria Municipal de Educação (SME). Esse processo deu-se de forma gradual, tendo sido incluídas as escolas ao longo dos anos, até se chegar às de hoje. Inicialmente, no que se intitulou de projeto piloto, no ano de 2014, havia apenas duas escolas nessa condição. Nesse período houve maior autonomia e a possibilidade de cada escola trabalhar com a matriz curricular em caráter piloto, considerando suas especificidades e a comunidade escolar. A criação do meu componente curricular veio ao

longo do processo e ele é descrito a seguir, iniciando-se por um breve histórico da educação integral em Campinas até a contextualização.

Para contribuir com o histórico dessa implementação, contei com o gentil depoimento por meio de uma narrativa oral de Rita Almeida, diretora aposentada da nossa rede hoje, mas que na época participou de todo o processo, primeiramente trabalhando na SME e depois enquanto diretora da Emefei Padre Francisco Silva, uma das escolas do projeto piloto de 2014. Rita Almeida salientou que todo o processo foi coletivo. A SME, por meio do Departamento Pedagógico (Depe), na época com a presença de Helena de Freitas, hoje professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), analisou diversas escolas para começar o que na época era um projeto de educação integral. Então, notificou as duas escolas mais adequadas sobre o processo de implementação, que já era estudo de fomento da rede. Rita contou que, a partir de então, as duas escolas passaram a reunir suas comunidades e enviar propostas de como poderiam se dar as novas organizações em cada unidade. “Vocês podem sonhar!” foram as palavras ditas por Helena naquela época, lembrou Rita.

Com a saída de Helena do Depe, Rita compartilhou que se mostrou desejosa por retornar à escola e participou só por mais um tempo das discussões na SME, em seguida retomando à direção da escola para tocar a implementação. Não sem antes garantir ganhos em termos de tempos pedagógicos preciosos (já mencionados anteriormente) para as equipes docentes das unidades, com horários de planejamento diferenciados das escolas que atuam de modo parcial.

Dito isso, foram enviadas algumas propostas de matriz curricular, fruto de muito estudo e discussão coletiva, Rita fez questão de enfatizar. Em relação à Escola Padre Silva, para o primeiro ano de funcionamento na modalidade integral, em 2014, não havia professor/a de Inglês para todas as turmas, e então se optou por inserir na matriz aulas de Francês, o que segundo Rita foi uma experiência incrível, focada nos países africanos de colonização francesa e na realidade das crianças. Havia também aulas de Ciências, ministradas por um professor de Matemática, portanto também não pela professora pedagoga responsável pela turma, com o intuito de realizar experimentos científicos, participar de eventos dessa temática. Ou seja, eram dois professores especialistas, para além da pedagoga e dos professores de Arte e Educação Física, comuns em todas as escolas regulares.

Já no ano de 2015, a Escola Raul Pila, onde se situa esta pesquisa, passou a ser de educação integral, ainda sem a existência do Cultura, Identidade e Lugar (CIL). A ela, somaram-se mais duas, totalizando cinco escolas.

Nesse momento, a rede de ensino passou a ter falta de professores especialistas de diferentes áreas para atuar nas escolas, não só nas de educação integral. Essa foi a razão para que a matriz curricular pensada e implementada começasse a sofrer alterações, ao longo desse ano e do próximo. Como havia mais pedagogas disponíveis na rede, a SME determinou que houvesse atribuição de aulas de forma multiturma para essas profissionais, como professoras especialistas, para a atuação exclusiva nas escolas de educação integral. Não houve consulta às escolas nem a suas necessidades, salientou Rita. Tampouco houve orientações sobre quais eram as atribuições dessa professora, ou os objetivos desse novo componente curricular. Observe, cara leitora e caro leitor aqui, a unilateralidade do fato, já bastante diferente do que havia sido feito até então. Rita contou que havia reuniões entre as equipes gestoras das escolas, posicionamentos contrários à retirada da autonomia das escolas, mas muitas delas estavam tentando se encontrar nas novas alterações, muito significativas, no cotidiano escolar.

Nesse ínterim, intentou-se que cada uma das professoras de CIL pudesse atuar exclusivamente em cada um dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Padre Silva, por exemplo, pois havia reuniões de equipe docente com todas as professoras envolvidas naquelas turmas. Sei que na Escola Raul Pila foi um ano de maior foco em reformas estruturais para acolher e acomodar estudantes do 1º ao 9º ano na melhor estrutura física possível. O ano de 2015 nessa escola culminou com a remoção de muitos funcionários, incluindo os dois orientadores pedagógicos.

Com a Resolução nº 17, de novembro de 2016, foi determinada a instituição do componente curricular para todas as escolas de educação integral do município, que por sua vez deve “apontar desafios para um ensino que enfatiza a transformação e o empoderamento dos grupos sociais e culturais nos diferentes contextos escolares, baseados em práticas democráticas” (CAMPINAS, 2016).

Há que se entender que na Padre Silva a preocupação maior era com a chegada de novas professoras de CIL, se elas compreenderiam a proposta já em andamento da unidade. A equipe como um todo se mostrou desejosa por um diálogo entre esse novo componente e o projeto político-pedagógico da unidade. Por isso, optou por atribuir as aulas de CIL a uma professora já antiga da escola, para a manutenção e viabilização de modo coeso de seu projeto de educação integral nessas aulas.

Todavia, isso não foi possível na Raul Pila, que estava em outro momento da implementação. O cenário era de muitas professoras novas chegando à escola, muitas delas recentes na rede e tendo de construir, reformar e ressignificar juntas essa nova escola. Rosane Nogueira, diretora da Raul Pila, narra sempre essa época com a seguinte frase: “*A gente tinha que trocar o pneu com o carro andando*”. Então, na Raul Pila, o CIL foi seguindo conforme cada professora foi entendendo o componente e apropriando-se dele e da escola ao mesmo tempo. Nesse ano, eu também me removi da escola, retornando somente em 2020.

Essa situação não ocorreu somente na Raul Pila. Outras escolas também estavam vivendo essa metáfora do pneu, narrada por Rosane.

Segundo Gonçalves *et al.* (2020, p. 199), até o ano de 2016, com o decreto que regulamentou o componente curricular, as escolas puderam organizar a grade curricular livremente com essa segunda pedagoga disponível, de forma que em algumas escolas eram aulas de Literatura, História e Geografia e Ciências. Isso corrobora com o relato de Rita, que nos contou que muitas vezes essas aulas eram tidas como reforço escolar, em algumas unidades. Eu mesma trabalhei em uma escola em 2017 em que o CIL não era atribuído à pedagoga multiturma, mas sim à pedagoga polivalente, como complemento das aulas de Língua Portuguesa, o que não condiz com os Documentos Orientadores da Educação Integral, que tratam da não hierarquização curricular nas escolas municipais.

No ano seguinte, 2018, eu trabalhei como pedagoga multiturma dando o componente de Ciências, pois o CIL ainda era atribuído à pedagoga polivalente. Essa situação foi organizada somente em 2019, com o avanço das discussões sobre o CIL nas reuniões entre as equipes gestoras e docentes dessas escolas com a SME, pois havia dificuldades tecnológicas no sistema de avaliação e acompanhamento dos estudantes, que é *online* e não compreendia duas pedagogas atribuídas na mesma sala.

Mesmo assim, sabemos que o CIL, por falta de regulamentação, ainda fica muito a critério da professora que ministra as aulas, se busca compreender a sua história e ressignificar a determinação da SME para algo que faça sentido aos estudantes, enquanto sujeitos históricos, se conhece as pedagogias decoloniais etc. Na medida do possível, como essas aulas ficam para professoras novas da rede, nós, que somos mais antigas, tentamos acolhê-las e suleá-las, no entanto somos tomadas pelas demandas do cotidiano, pois não há tempo específico em nossa carga horária para essa partilha com as professoras de outras unidades. Restam-nos os grupos de aplicativos de mensagem, os encontros em formações

promovidas pela rede, ou ainda reuniões do coletivo de educadores da educação integral, nosso espaço de militância.

Sabemos que existem escolas que restringem o CIL apenas a uma abordagem literária, ou ainda focam na autorregulação da aprendizagem, o que, ao nosso ver, desmobiliza toda a luta decolonial possível por meio desse componente e travada pelas professoras que já o ministram desde o início e construíram uma prática potente, real e necessária, fazendo a diferença em suas unidades, como trazido por Rita em relação à escola em que atuou como gestora.

Essa prática hoje está consolidada por algumas professoras, ao entender de Rita, como resultado do processo autônomo que as escolas tiveram lá no início da implementação, focado no trabalho coletivo com um grupo permanente na escola, o que infelizmente não ocorreu nas escolas que chegaram depois e que desconhecem esse contexto, ou que não puderam se apropriar como um todo ele. Vemos hoje na rede a intenção de atuação na educação integral muito mais pela remuneração que a jornada integral de trabalho oferece do que pela proposta em si. Além disso, muitas professoras ingressantes chegam e acabam ficando com as aulas de CIL, pois são as que ninguém quer.

Ciente desse histórico, destacamos ainda que a criação do CIL só ocorreu para o público do 1º ao 5º ano e que não houve intuitos decoloniais ou pautados exclusivamente nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Foi uma demanda exclusivamente administrativa ligada à ausência de professores especialistas e considerando o número de pedagogas existentes. Desde o início da matriz curricular da educação integral, foi observada a lacuna na grade curricular, sendo necessário completá-la com mais cinco aulas, que na ausência de especialistas foram atribuídas a pedagogas, como nos escureceu a narrativa de Rita Almeida. Então, hoje, a professora de CIL consiste em uma segunda pedagoga que atua nas turmas, de forma rotativa, dando cinco aulas em cada turma, assim como as demais professoras especialistas.

A preocupação com uma prática decolonial na educação integral foi constante na experiência de Rita na Escola Padre Silva, o que reverberou em outras escolas e professoras. Pudemos observar isso consolidando-se no município em 2020, com a publicação do Caderno Temático da Educação Integral. Ano em que nós, a maioria das professoras de CIL, e dos demais componentes conseguimos nos reunir em um grupo de trabalho com o objetivo de escrever o Caderno Curricular da Educação Integral. Nesse sentido, o isolamento social em razão da pandemia de Covid-19 favoreceu os encontros, que eram virtuais.

Os encontros proporcionaram constatar que havia professoras de CIL recém-chegadas à rede municipal que pouco conheciam o contexto de luta que existia por trás do componente curricular. Fomos procurando estratégias para minimizar esse distanciamento, porém ainda hoje há escolas que deixam esse componente para as professoras mais novas, ou ainda que acabam por orientar uma prática com enfoque apenas na literatura, o que nos remete à reflexão feita na seção 2, no tocante ao silenciamento da tradição oral e das práticas culturais. Dito isso, destacamos, ser professora de CIL da forma como está sendo explicitado aqui é prática subversiva e, portanto, um ato de RESISTÊNCIA!

Nesses encontros havia um representante por grupo de componente curricular que levava as pautas das nossas discussões para a reunião com o Depe, culminando na organização do trabalho pedagógico em nossas escolas com base em eixos de trabalho. A partir de então, três eixos temáticos passaram a vigorar como geradores para as práticas pedagógicas em todas as escolas de educação integral da rede de Campinas:

- Natureza, Sociedade e Sustentabilidade;
- Trabalho, Organização e Cidadania;
- Cultura e Linguagens.

O trabalho pedagógico pensado e organizado em Eixos de Trabalho propiciará às crianças e adolescentes a oportunidade de construção e mobilização de conhecimentos de várias áreas disciplinares, bem como a contextualização desses conhecimentos para a compreensão da realidade do ponto de vista dinâmico e das práticas sociais. Nessa perspectiva, os conteúdos das componentes curriculares devem estar articulados a estudos e atividades que levem à discussão de fenômenos de importância e de valor, como meio de desenvolvimento da compreensão das crianças e adolescentes sobre a realidade (PISTRAK, 2003 *apud* CAMPINAS, 2014).

Fato importante foi que, nesse ano, na nossa escola, todas as professoras estavam participando desses grupos de trabalho, por orientação da equipe gestora. Em nosso TDF, cada docente participava do seu componente curricular com colegas de todas as outras escolas de educação integral. Nem todas as equipes gestoras fizeram uma articulação para que suas equipes se dedicassem ao grupo, no entanto havia uma quantidade representativa de cada uma delas, tamanho desejo por parte das equipes por essa partilha e esse encontro.

Como resultado, em 2021, foi produzido e publicado o Caderno Temático da Educação Integral, em dois volumes. Esse material, por sua vez, além de orientar o trabalho

pedagógico nessas unidades, contém narrativas docentes da maioria das professoras que atuam nelas.

Toda essa movimentação, concomitantemente com os estudos que fizemos durante a pandemia para fomentar nossa prática pedagógica, ainda no contexto de trabalho remoto, culminou em muitos encontros, aproximações e parcerias na Escola Raul Pila. Diante dos desafios da atuação docente na pandemia, era por meio dessa camaradagem pedagógica que nos nutríamos, em 2020. Já a criação desse grupo de estudo de que participo em minha unidade, que é objeto desta investigação, só foi possível após a finalização dos encontros sobre o caderno temático, que duraram o ano letivo todo. Até então, nossas trocas ocorriam em outros tempos pedagógicos, ou até mesmo informalmente.

Só em 2021 a formação do primeiro Grupo de Estudos Antirracista da nossa escola aconteceu. Inicialmente, abordava as questões afro-brasileiras e surgiu desse encontro de interesses pessoais e pedagógicos, de lutas pessoais, sociais e educativas dentro e fora da escola. O grupo foi avaliado tão positivamente pela gestão e docentes que no ano de 2022 optamos por dar seguimento à proposta, aprofundando os estudos para as questões indígenas, tradição oral e práticas decoloniais.

O ano de 2022 teve a chegada de docentes ao grupo. Além disso, estar me formando educadora griô me possibilitou contato com diferentes mestras e mestres. Sendo assim, fiz a proposta de trazê-los ao grupo, que foi muito bem-aceita. Além dos meus contatos, Renan Porrete, que é professor e formador do grupo juntamente comigo, também tem uma história na cultura popular da cidade e contato com outras tantas pessoas da tradição oral. Isso demonstra outra particularidade deste estudo: o contato direto com mestres e mestras dentro da escola por parte da equipe docente e a participação deles de forma ativa na pesquisa. Desde o início, Renan e eu intentamos que esse contato promovesse inflexões, levando todas as pessoas a potencializarem as suas práticas, com pressupostos decoloniais.

Dado um panorama sobre as especificidades da escola, dos sujeitos e do estudo de caso, concordamos com Penna (2020) que esse método de pesquisa permite conhecer de modo sistematizado e cientificamente controlado uma realidade concreta, mostrando-se uma excelente ferramenta para investigar fenômenos educacionais cujas questões de pesquisa estejam vinculadas ao conhecimento/à análise de uma situação educativa existente, adequando-se plenamente ao nosso estudo.

Marli (2013) ainda afirma que o estudo de caso propicia não só analisar esses fenômenos, como também acompanhar como evoluem ao longo de determinado período, o

que também se aplica à nossa realidade pesquisada e à minha condição privilegiada de participante do grupo de estudo docente.

Apesar dessa especificidade, também não acreditamos que o estudo de caso seja uma pesquisa participante. Segundo Gil (2002), há aqui a diferenciação entre ciência popular e ciência *dominante*. O termo em itálico demonstra que a abordagem se contrapõe ao estudo aqui apresentado, que soma voz ao saber popular, promovendo a inversão do currículo, distanciando-o do saber dominante e, portanto, eurocêntrico.

Tampouco acreditamos que seja uma pesquisa narrativa, embora estejamos usando narrativas de modo a dialogar com as informações, para conduzir e estruturar grande parte do olhar da pesquisa, conforme aponta Chaves (2000). Não cremos que nosso maior enfoque esteja nelas, mas sim nas relações entre todas as pessoas da pesquisa, mestras e professoras, seus encontros e reflexões surgidas a partir de então.

As narrativas formam uma estrutura dentro da qual nossos discursos sobre o pensamento envolvem e possibilitam o esqueleto funcional para explanação muito específica desta ou daquela prática educacional. A narrativa torna-se um veículo de escolha entre os modos como as pessoas formam o seu conhecimento e como solicitá-las (pesquisa) a transformar esse significado pessoal, organizando suas experiências pessoais numa dimensão temporal e sequencial (CHAVES, 2000, p. 90-91).

Não se trata de um estudo de caso coletivo, porém temos dúvida se é instrumental, se é intrínseco. Optamos por não defini-lo nesse momento.

3.3 CONFIGURAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Salientamos que o grupo de estudos, cujas participantes são coautoras desta pesquisa, já acontece desde 2021, com encontros semanais, previstos na jornada docente, como mencionado anteriormente. Em parceria com Renan Porrete, conduzimos e planejamos os encontros, que por sua vez são autogeridos, num processo de condução partilhada por todas as integrantes. Sendo assim, foram propostas por mim, enquanto formadora do grupo de estudo, seis situações, entre vivências e rodas de conversa. Então, com base nelas, as narrativas foram escritas pelo grupo docente.

Dito isso, destaco que, como eu sou participante do grupo, como docente e formadora, não foi requerido um vasto planejamento para entrada em campo, mas uma mudança de olhar.

Como pesquisadora, eu passei a observar os processos que enquanto grupo nós já estávamos vivenciando, bem como analisar e refletir sobre eles.

As propostas que foram narradas pelas docentes e selecionadas para este estudo estão no Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição das propostas de narrativas ao longo da pesquisa⁸

Narrativa 1	Aula vivencial griô: ancestralidade feminina – a figura da vó
Narrativa 2	Visita à Casa de Cultura Tainã, localizada na cidade de Campinas (SP), e roda de conversa com Mestre TC, responsável pelo espaço
Narrativa 3	Roda de conversa com Nikita, mulher indígena que vive em contexto urbano, na Região Metropolitana de Campinas
Narrativa 4	Visita ao Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira, ponto de cultura que fica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, em São Paulo (SP), e conversa com Mestre Alcides de Lima, responsável pelo espaço
Narrativa 5 ⁹	Rota Afro Campinas: caminhada pelo centro histórico da cidade de Campinas, uma das últimas cidades a abolir a escravidão no Brasil, indo além do conhecimento histórico e ancestral e atingindo um nível mais amplo, tendo a cidade como parte desse processo
Narrativa 6	Roda de conversa com Mestra Cristina Bueno, criadora do Grupo Caixeiras das Nascentes, em Campinas

Fonte: elaborada pela autora

Intentamos com essas propostas que, pelo viés da tradição oral e do contato com a cultura popular e a história da cidade *in loco*, as professoras refletissem sobre as possibilidades de trazerem essa visão decolonial e de resistência para a sua atuação docente no cotidiano escolar. Sabemos que existia a possibilidade de as narrativas acabarem sendo conduzidas apenas pela ótica pessoal, da identidade e ancestralidade de cada professora, e entendemos que isso faz parte do processo também. Olhamos para essas informações com a sabedoria da cultura popular, entendendo que o tempo de compreensão de cada pessoa é diferente. Respeitemos seus processos.

Em razão do cronograma da unidade escolar, houve no segundo semestre uma formação em Direitos Humanos, articulada com a Escola de Governo e Desenvolvimento do Servidor, o que resultou na redução de um encontro mensal com o grupo. Com essa diminuição de encontros e o aumento das demandas de fim de ano, ficou inviável a proposta

⁸ Nem todas as professoras entregaram todas as narrativas, e isso não é o que importa para nós, pois a proposta sempre foi um convite. Portanto, falar sobre as narrativas não entregues não foi nosso foco.

⁹ A proposta não foi possível de ser realizada durante a pesquisa, por causa da agenda e das demandas da escola. Algumas professoras fizeram a rota afro Campinas fora do horário de trabalho, por iniciativa própria. Mas, como não foi algo do coletivo docente, houve apenas um relato oral sobre esses encontros. Optamos por manter a proposta da narrativa no quadro, pois entendemos que é importante que se conheça a história local *in loco* para a prática decolonial na educação básica, ainda que não tenha sido possível ter realizado essa ação para a pesquisa.

da roda afro em Campinas no ano letivo de 2022, em que esta pesquisa se desenvolveu. Ficou acordado que ela seria retomada no ano seguinte com o coletivo de professoras, porém sem o registro na pesquisa. Quem sabe, com as bênçãos da ancestralidade, para uma futura pesquisa de doutorado?

Inicialmente, as coautoras foram convidadas a usar pseudônimos, que poderiam ser escolhidos por elas, para que suas identidades fossem mantidas em sigilo, não gerando nenhum desconforto ou exposição indesejada. No entanto, quando se falou com o grupo de professoras sobre isso, algumas disseram que, como são autoras de suas narrativas e se reconhecem nelas, gostariam de ter seus nomes revelados quando suas escritas fossem mencionadas ao longo deste estudo. Por respeito à sua autoria e por se tratar de pessoas maiores de idade, optamos por deixar opcional o uso de pseudônimo.

Sempre estivemos cientes de que havia um desafio nesse processo: as docentes poderiam entrar em licença médica e deixar de frequentar o grupo de estudo, ou ainda não entregar as narrativas. Nossa opção decolonial e respeitosa foi lidar com cautela com todos os possíveis percalços possíveis de ocorrer, respeitando o tempo e as condições de cada pessoa-autora.

Os encontros com as mestras foram organizados por mim, enquanto professora-pesquisadora, e compartilhados com Renan Porrete, enquanto parceiro no planejamento desse tempo formativo docente, respeitando a disponibilidade das participantes e preparando cuidadosamente o grupo para recebê-las. Todas as ações foram dialogadas com o grupo, incluindo pensar sobre o acolhimento das convidadas, também autoras deste estudo.

Em diálogo com a gestão da escola, vimos antecipadamente a possibilidade de pagar pelas falas de nossas mestras com a verba do Conta Escola, condição sobre a qual conversamos com todas elas. Não sendo isso possível, acordamos em participar de prêmios que tivessem como objetivo remunerar ganhadoras, para que assim, caso ganhássemos, pudéssemos dividir a premiação com o mestre e as mestras, reconhecendo a tradição oral também com o seu devido pagamento.

Após esse acordo feito, a pesquisa foi desenvolvida. Entendemos ser importante ressaltar que no fim do ano letivo as três pessoas da tradição oral, convidadas a participar do grupo de estudo, receberam um pagamento, em espécie, ainda que simbólico da escola, como reconhecimento pelo trabalho desenvolvido na unidade. Houve um processo burocrático envolvido, mas não impossível de ser feito. Esse reconhecimento financeiro é muito

significativo para esta pesquisa e marca a valorização da cultura popular pela educação formal, sobretudo no chão da escola pública.

Com essas informações organizadas, observamos e analisamos as experiências dos dois grupos de sujeitos, bem como a relação entre a tradição oral e a implementação de práticas decoloniais por parte das docentes-sujeitos da pesquisa, que atuam na Emefei/EJA Raul Pila.

3.4 A ESCOLHA PELAS NARRATIVAS ESCRITAS E ORAIS

Como temos dois grupos distintos de sujeitos de pesquisa, optamos por duas formas diferentes para obtermos as informações, conforme as especificidades de cada grupo. Aos professores e às professoras foi proposta a escrita de narrativas docentes, visto que é algo que está atrelado ao cotidiano escolar, permite uma reflexão individual sobre a sua prática e possibilita maior envolvimento com este estudo, pois não requer transcrição posterior, como no caso de entrevistas, por exemplo.

Varani (2015) aponta para uma nova compreensão mais crítica sobre a relação entre pesquisador e tema da pesquisa por parte das pesquisas em educação: “Cada vez mais a compreensão que o conhecimento produzido na educação não é um conhecimento neutro, mas carregado da visão de mundo, logo dos juízos de valor, de quem o produz” (VARANI, 2015, p. 12). Nesse sentido, conclui que as narrativas direcionam o olhar do professor como pesquisador da sua própria prática.

Segundo Galvão (2005), quando tratamos de narrativas, é necessário compreendê-las por três aspectos: a história, que envolve os acontecimentos vinculados a determinado tempo, espaço e lugar; o discurso, que é a forma como isso é contado; e a significação, ou seja, a interpretação que leitores/as e/ou ouvintes têm da relação entre história e discurso do que se lê. A autora ainda destaca a relevância das narrativas como ponto de reflexão da prática pedagógica, bem como a sua riqueza em termos de experiência humana. Por essa razão, entendemos as narrativas como um excelente recurso para que possam ser traçadas as relações entre identidade/ancestralidade e práticas pedagógicas.

Corroborando com essa afirmação, Prado (2013) assegura que as narrativas são compostas de aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional vividos pelas professoras. Ademais, defende que “a força formadora que gera novas práticas nos contextos complexos

do cotidiano escolar é advinda de conhecimentos e saberes que são amalgamados em processos reflexivos construídos no seio dessa complexidade” (PRADO, 2013, p. 162).

Ampliando os estudos acerca das narrativas docentes, nossa proposta foi a escrita de narrativas docentes reflexivas, considerando os processos que as docentes vivem constantemente em sua profissão. Entendemos que ser professora exige pesquisa e que ser professora e ser também pesquisadora são funções que requerem uma prática reflexiva. Tratamos aqui da pesquisa docente e das reflexões que se debruçam sobre sua prática docente e estamos cientes dos desafios que o cotidiano escolar impõe a essas facetas do fazer docente. Portanto, ser professora-investigadora é uma opção profissional que envolve investimento emocional e cognitivo para organização de registros pedagógicos, o que requer despende um tempo significativo, tempo este que temos o privilégio de ter em nossa jornada docente nas escolas municipais de educação integral de Campinas.

A reflexão é uma condição necessária mas não-suficiente para o professor vir a ser pesquisador. A prática investigativa pressupõe, primeiro, uma prática reflexiva. É a própria natureza complexa e multifacetada da prática que exige do professor essa atitude e prática reflexiva. E é essa prática ou atitude que faz perceber problemas em seu trabalho e levantar questões que podem levá-lo a um processo mais sistemático de pesquisa (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 77).

Ou ainda, conforme aprendemos com Guilherme Oliveira (2022) no I Encontro Formativo: Diálogos sobre Pesquisa na Educação Básica, evento *online*¹⁰, citamos o provérbio nigeriano: “Até que os leões inventem suas próprias histórias, os caçadores sempre serão os heróis das narrativas de caças”. Com ele, aprendemos que nós precisamos documentar o que fazemos em nossas vidas, nós devemos narrar, sobretudo a maioria minorizada de nosso país, professoras do chão da escola pública, os movimentos sociais etc. Cada um/uma cumpre uma função importante no *giro decolonial*, mas precisamos registrar nossos feitos e nosso esperar. Isso também aprendemos com Carolina Maria de Jesus (2014), que dizia que seu livro era realista e nos ensinou que devemos seguir nosso ideal e escrever, como ela fez: “E depois, um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com lapis e papel debaixo do travesseiro. Por isso é que eu prefiro viver só para o meu ideal” (JESUS, 2014, p. 49)¹¹.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OCmcb0LLOLs>. Acesso em: 21 ago. 2023.

¹¹ Mantivemos a escrita de *lápiz* sem acentuação, conforme o texto original.

Em relação aos saberes das mestras, o procedimento escolhido para esta pesquisa foram as entrevistas, pois entendemos, assim como Minayo (2007), que elas são um importante instrumento, por serem uma maneira privilegiada de interação social, e cada uma delas “se expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos” (MINAYO, 2007, p. 65). Isso é extremamente relevante, pois sabemos que, no caso da tradição oral, o encantamento que envolve sua sabedoria se dá pela transmissão oral, fundamental para este estudo.

Seguindo ainda os pressupostos de Minayo (2007), a opção pelo formato semiestruturado da entrevista foi pela possibilidade de combinar perguntas fechadas e abertas, permitindo que as mestras e mestres pudessem falar com maior liberdade, sem ficarem presas/os a uma questão formulada.

Penna (2020) destaca o caráter interativo das entrevistas e a possibilidade de observação das posturas corporais e expressões faciais. Além disso, entrevistas consistem em “formatos mais abertos e flexíveis, capazes de refletir o dinamismo da interação estabelecida entre entrevistador e entrevistado” (PENNA, 2020, p. 138).

Essa análise subjetiva traz informações importantes a nós, haja vista que a tradição oral foi responsável por trazer as culturas indígenas e africanas até os dias de hoje. Na representatividade das mestras e mestres, encontram-se saberes tradicionais que são transmitidos por encantamentos, falas dóceis, cantigas e olhares, não considerados nos livros didáticos, tampouco na educação formal, ou em textos escritos. É a sabedoria que está na sutileza. Como contadores/as de histórias, havia a preocupação de que as entrevistas ficassem longas por demais. Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas com um roteiro, breve nesse caso, e com objetivos bem definidos nos auxiliam, conforme aponta Manzini (2013). O roteiro está no Quadro 3.

Quadro 3 – Roteiro semiestruturado

- ❖ Falar sobre a história de vida;
- ❖ Falar sobre movimento social/militância;
- ❖ Falar sobre a trajetória escolar, se houve racismo e/ou conteúdos relacionados às questões étnico-raciais;
- ❖ O que falaria aos professores que segregam;
- ❖ Qual é a importância das cantigas na escola? Como fazer isso numa escola laica?

❖ Como ser professor decolonial?

Fonte: elaborado pela autora

A prosa correu solta, e não ficamos presas apenas a esse roteiro. Em alguns momentos foram feitos outros questionamentos. Conforme as histórias eram contadas, cantigas foram sendo compartilhadas. Suspiros, olhos marejados e contemplações também fizeram parte desses momentos.

Destacamos aqui que tivemos com as falas dos mestres e mestras durante a transcrição das entrevistas o cuidado de redigi-las na íntegra, com o devido respeito. Salientamos ainda que escolhemos essa forma de organização de informações, por acreditar na resistência e na sabedoria a que a tradição oral nos conduziu até os dias de hoje. Ou seja, puxando um banquinho, sentando-nos à sombra de uma árvore, compartilhando um café..., e ouvindo.

Na medida do possível, fizemos poucas intervenções e, por isso, chamamos as entrevistas de semiestruturadas, para que pudéssemos deixar a prosa fluir. Afinal, como já vimos neste estudo, a tradição oral muitas vezes ensina cantando, contando e encantando. Deixamos as mestras à vontade para que esses momentos acontecessem naturalmente. Por esse motivo também, optamos pela entrevista antes do encontro com as professoras, para que fosse possível planejar o encontro com o grupo docente, visto que essas pessoas são as protagonistas da pesquisa e compartilham a autoria desta conosco. Houve ainda a preocupação em apoiar/relembrar os mestres e as mestras, caso algum tópico pudesse ter sido esquecido, no dia do encontro. Esse aspecto se faz relevante, pois via de regra são pessoas idosas, o que de fato requer um cuidado especial.

Finalmente, destacamos que as narrativas docentes que trazemos nesta pesquisa são recortes de todo o processo de vivências e estudos que fizemos ao longo dos encontros do grupo. Escolhemos, com base nas práticas decoloniais, as narrativas que auxiliaram a responder à questão de pesquisa, para que pudéssemos pensar como se deu esse processo com esse coletivo docente. A primeira delas trata de uma aula vivencial griô que eu conduzi no início do processo formativo. Como é nossa prática trocar narrativas, essa descrição foi feita mediante uma narrativa que fiz para o grupo em um dos nossos momentos de partilha.

A seguir, temos a minha narrativa sobre a primeira proposta desta pesquisa, quando foi desenvolvida com o grupo docente. Por meio dela, é possível compreender como se dá o processo de preparação e de condução de uma aula com o olhar da pedagogia griô, entendendo um pouco mais sobre essa pedagogia, a importância dos cantos selecionados, todo o processo de facilitação e um *cadim* de mim.

Sumaré, 16 de maio de 2022

Há tempos estou para escrever sobre isso, ontem ao estender roupas no quintal, a ideia do fio condutor me veio. Tarefa tão corriqueira do meu dia a dia, mas quando faço isso meu pensamento vagueia. Me lembro das vezes que ficava acompanhando minhas mães velhas nesse fazer e ouvindo histórias e músicas. Me lembro das vezes em que a minha filha me acompanhou e o quanto a gente já se divertiu juntas nesse fazer. E das lavadeiras e seus cantos de trabalho. Também me lembro de Carolina Maria de Jesus falando sobre não lavar roupa de seus filhos por não ter dinheiro para comprar sabão. Como eu sou privilegiada!

Me lembro também da música de Cartola, que eu não conhecia mas que meus manos Rê e Elias estavam lá para me ensinar a cantar no ritmo certo, quando eu precisei usar em minhas aulas, por conta de um livro que estava lendo. A música permeia nosso fazer docente, deve permear! Que bom que permeia!

*Ensaboa mulata, ensaboa
Ensaboa, tô ensaboando.
Vou lavar a minha roupa
Lá em casa tão me chamando doutô*

Sobre preparar uma aula vivencial griô para as manas e os manos

Queria iniciar esse TDF com um ritmo novo, um movimento novo, uma nova percepção sobre o grupo e sobre cada uma das integrantes e do coletivo. Não precisei pensar muito, me lembrei da vivência que fiz na Pedagogia Griô sobre a Vó e decidi partilhar a ideia com o Rê.

Eu me lembro de já ter até pensado nas músicas que eu queria colocar quando numa noite enquanto estendia as roupas no quintal (de novo) de casa ter mandado um áudio longo para o Rê com a proposta. Estava ainda insegura, pois não imaginava como o grupo ia reagir a tal forma de conduzir um momento formativo. A opinião do Rê seria fundamental.

Tempo depois ele me responde super topando, concordando que sabia que para algumas pessoas seria desafiador mas que a ideia dialogava muito com o que estávamos querendo.

Então espero as ideias se acalmarem, um certo distanciamento se faz necessário para planejar esse tipo de aula, mas com esse povo querido é tão difícil para mim. Eu já sabia até como algumas pessoas iam reagir e eu precisava não pensar nisso.

Deixo para sentar e escrever o roteiro um dia antes e ele sai muito naturalmente. No dia do momento formativo, eu só retomo um tiquinho, reúno minhas forças, peço minhas bênçãos e vou.

Temos alguns percalços, trocamos de lugares três vezes. A primeira porque a comunidade ia usar a quadra e na última por conta da chuva que vem nos abençoar, com suas águas que limpam a alma. Acho simbólico que isso tenha ficado tão presente pra mim e para as demais pessoas não; ao menos não escreveram sobre isso. Eu, no meu lugar de condutora, penso em tudo, elas apenas se preocupam em sentir, ou não... ou pensar porque não sentiram, mas estavam ali entregues.

Durante a condução, me entrego de corpo e alma, acho até que foi mais fácil estar ali entre as manas e os manos, eu podia estar vulnerável e tudo bem... e mostrar a minha vulnerabilidade poderia quebrar barreiras que talvez estas pessoas tivessem enfrentando consigo mesmas.

A roda de partilha permitiu uma conexão incrível com cada pessoa, sua história e sua essência. Ao meu ver, não éramos mais as professoras de um momento formativo, mas sim pessoas, sujeitos

históricos (como nossos manos historiadores sempre frisam), seres humanos e isso nos conecta por um elo invisível, mas que ali ficou muito evidente para mim. Histórias que puxavam outras, lágrimas, olhos marejados, feridas sendo compartilhadas (um caminho para cicatrizá-las)... sou grata por experiência que demorei a conseguir narrar. Demorei, pois ainda não sinto que as palavras podem expressar tudo que senti aqui dentro, mas o fiz para que esse momento pudesse ficar gravado de uma forma, que não apenas aqui dentro de mim. Cá escrevo, após mais um momento de ida ao quintal para estender roupas.

Me lembro agora nesse finzinho de uma música que a minha mãe cantava em seus afazeres...

*Lava roupa todo dia
Que agonia!*

Fico pensando, será que as músicas que eu escolhi naquele dia fizeram sentido e ficaram marcadas em meus manos e manas? Não sei, talvez nem elas/elas saibam... são coisas que só o tempo dirá.

Gratidão pela entrega, por acreditarem que um momento diferente era importante naquele momento e gratidão pelas narrativas tão sensíveis que escreveram.

Cantar, dançar, prostrar, cuidar, lavar, jogar, gingar, vadiar... que esses verbos conduzam nosso ensinar para que possamos juntos conjugar o verbo resistir.

Ubuntu!

3.5 CARACTERIZAÇÃO DAS PESSOAS QUE COMPARTILHAM A COAUTORIA DA PESQUISA

Quem tem um amigo tem tudo!
(Emicida).

Se estivéssemos em um quintal, eu convidaria você para um café ou um chá com um bolinho e chamaria essas pessoas queridas para uma prosa. Afinal, é assim que a prosa acontece e que, de fato, a gente conhece melhor as pessoas e suas histórias.

Com suas licenças e bênçãos, muito respeitosamente, ousou aqui discorrer um *cadim* sobre algumas bibliotecas vivas com que eu tive a honra de conviver, sobretudo e privilegiadamente enquanto pesquisadora. Amizade, boa praça, exemplo, resistência, guiança, guias, saberes, tradição, parceria, cuidado e tantas outras palavras caberiam aqui para defini-las/os, mas, como no início deste estudo já apontei que aprendi com meu amigo Barjud (2018), ficarei com: porto seguro.

Ciente de que suas histórias não caberiam em uma dissertação, nem em uma tese, tampouco em qualquer texto escrito, almejo que você, leitor/a, sinta o aroma das ervas, ouça o som dos tambores, berimbaus e maracás e se conecte com a mata, a cachoeira e a praia.

Convido-o/a ainda, ousadamente, eu sei, a tirar os calçados e sentir o contato com a terra, para que seu corpo naturalmente se conecte à ancestralidade, que é nossa, enquanto povo brasileiro, e você possa se permitir deixar-se guiar, ainda mais a partir de agora, pelos caminhos da tradição oral, pois é o que sinto quando estou com essas pessoas: sinto a NATUREZA..., em seu sentido mais amplo, independentemente de onde eu esteja.

Coube aqui também a mim uma desafiante e emocionante missão enquanto pesquisadora: apresentar a você, leitor/a, minhas manas e meus manos, camaradas de luta diária, muitas vezes extenuante, em prol da educação pública de qualidade. Inevitável não me permitir desaguar por meio das águas de lágrimas de afeto que descem pela minha face nesse momento, ao memorar diversos momentos em que nos acalentamos, sendo o oásis em meio ao deserto no qual nossa profissão nos coloca em alguns momentos. Outros tantos em que passamos nos vendo dar aula e nos emocionando com as bonitezas da admiração do trabalho alheio. Ou ainda pelas lutas na rua, em atos, manifestações e greves, extrapolando os muros da escola, pois acreditamos que educar também é nos posicionarmos politicamente.

Inicialmente, optamos por colocar um quadro sintético das pessoas (Quadro 4), para logo em seguida, na seção posterior, tecermos uma caracterização mais descritiva e acolhedora, o que por sua vez dialoga mais com a proposta deste estudo. Juntamente com a descrição, optamos por realizar o processo de diálogo com as informações tanto das entrevistas semiestruturadas como das narrativas reflexivas. Essa etapa será feita em dois momentos: análise vertical e análise horizontal.

Eis, minhas mestras, meus mestres e também minhas amigas e meus amigos, aqui protagonizando a pesquisa e compartilhando a coautoria conosco... *UBUNTU*¹²!

Quadro 4 – Caracterização das pessoas envolvidas na pesquisa

Nome	Autodeclaração	Idade (anos)	Palavra para descrever	Saberes
Nikita Guarani Nhandeva	Indígena	47	Natureza	Cultura indígena Costureira Militância indígena no contexto urbano

¹² Palavra vinda do idioma quimbundo que poderia ser traduzida da seguinte forma: “Minha existência está conectada a do outro” (GOMES, S., 2017).

Alcides de Lima	Negro	74	Cântico	Congado Capoeira Pesquisador Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira Presidente do Fórum para as Culturas Populares e Tradicionais
Cristina Bueno	Branca	61	Axé	Caixeiros das Nascentes Pesquisadora Artesã de caixas do divino
Alberto Eugenio de Medeiros Nasiasene	Branco	62	Experiência	Teólogo, historiador, cientista social e professor
Andrei Felipe Campanini	Branco	33	Revolução	Historiador e professor
Caio Gueratto	Branco	28	Vitalidade	Biólogo e professor
Cristine França	Branca	35	Política	Pedagoga, filiada a partidos políticos e professora
Elias Kopcak	Branco	46	Música	Músico (tocador de viola), engenheiro elétrico e professor
Gustavo da Silva Diniz	Branco	36	Contemplação	Geógrafo e professor
Luana Aparecida de Oliveira	Não branca	34	Pensamento	Filósofa, pedagoga, integrante de movimentos sindicais e professora
Mariana Soares Leme	Branca	37	Sentipensante	Artista plástica e professora
Renan Porrete	Pardo	37	Capoeira	Capoeira, educador físico e professor
Truká	Branca	36	Poesia	Letróloga e professora
Yuri	Amarela	36	Cuidado	Artista, entusiasta da tecnologia educacional e professora

Fonte: elaborada pela autora

Diante do quadro, cabe-nos pensar sobre algumas questões: entendendo que a maioria das professoras é branca, como isso impacta no cotidiano escolar de uma escola pública? Qual é o lugar da branquitude na formação docente e, portanto, no acesso ao ensino superior? Estando no ensino superior, há garantia de que a formação abarque o saber popular, a oralidade e suas complexidades? Qual é a relevância desta pesquisa para esse grupo docente?

Com meus mestres e mestras, aprendi que nem sempre precisamos ter respostas para todas as perguntas, que o tempo (ou a Senhora Tempo, como diz Líllian Pacheco) se encaminha disso. Sendo assim, fica o convite para que você conduza a leitura a seguir com base nessas indagações, cuidando de suas próprias inflexões.

3.6 COMO AS INFORMAÇÕES FORAM TECIDAS

Tendo como base os estudos de Sousa (1999), optamos por tecer análises vertical e horizontal das narrativas e entrevistas semiestruturadas, que são as informações que aqui tratamos. Analisando as narrativas e entrevistas de modo vertical, intentamos aprofundar saberes sobre cada uma das pessoas, entendendo suas questões pessoais e lutas travadas diariamente, seja do ponto de vista pessoal, seja do profissional. Já quanto à análise horizontal, tecemos uma reflexão sobre todas as narrativas e entrevistas, identificando congruências e divergências, olhando também para a quantidade de vezes que termos e exemplos parecidos vieram à tona.

Para tanto, as informações foram lidas e destacadas em cores, conforme o referencial teórico apresentado na pesquisa. Cada cor indica um eixo temático, e todos os eixos foram elencados de acordo com a relação direta com os objetivos e a questão da pesquisa e igualmente com a quantidade de vezes que esses temas apareciam nas informações que tínhamos. Essas informações também dialogam com os/as autores/as dos estudos de nosso referencial teórico. Dessa forma, os eixos temáticos são:

1. Identidade e Ancestralidade;
2. Cultura Popular, Oralidade e Resistência;
3. Profissão Docente, Pedagogias Decoloniais e o Esperançar.

As cores serviram como apoio visual para verificar a maior incidência de cada eixo temático, visto que tivemos uma quantidade significativa de textos a serem analisados. Essa incidência possibilitou a organização da análise, que está na seção a seguir.

Os eixos temáticos foram pensados para que pudéssemos responder à questão de pesquisa, cujo objetivo são os modos de conhecer e aprender de mestras e professoras na prática de pedagogias decoloniais. Assim, analisando esses modos tecemos diálogos como o nosso referencial teórico, outrora discutido.

4 TECENDO AS INFORMAÇÕES

4.1 MESTRAS E MESTRES

Apreendi com Kaká Werá Jecupé (2020) que palavras são a tradução do espírito, que por sua vez é música, que por sua vez se expressa por meio do corpo. Por isso, as palavras devem ser ditas ou escritas (nesse caso, escolhidas também) de modo a (en)cantar e entoar uma porção de luz que mora no coração. É com muito afeto que escolherei uma palavra para descrever as pessoas que estão neste estudo, começando pelas mestras e pelos excertos da prosa que tive com essas duas mestras e esse mestre, que compõem as informações de luta, resistência e encantamento desta pesquisa.

4.1.1 Mestra Nikita Guarani Nhandeva

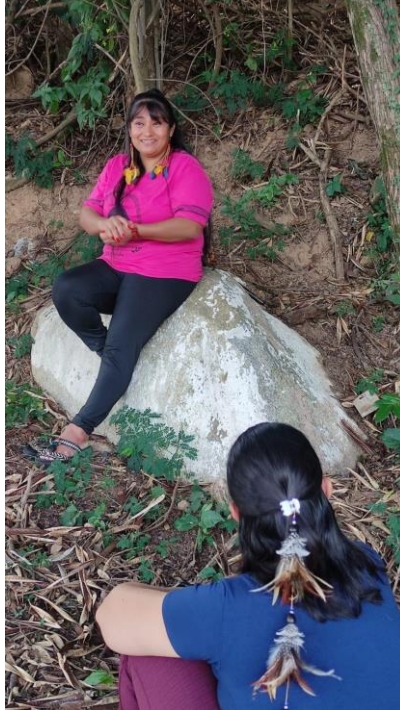
Nikita Guarani Nhandeva¹ é uma mulher indígena nascida na Aldeia Porto Lindo, na cidade de Japorã, no estado de Mato Grosso do Sul. Sua data de nascimento já demonstra um completo descompasso entre os documentos indígenas e os ditos documentos civis – “*como se a gente precisasse de um papel para ser civilizado*”, como ela mesma diz. Nasceu em 25 de dezembro de 1975, data registrada em sua Certidão de Nascimento Indígena. Após anos de tentativas, conseguiu sua Certidão de Nascimento Civil, porém teve a sua data de nascimento registrada como 26 de dezembro de 1975, fruto de um erro. Cansada da luta constante para conseguir todos os documentos do “*mundo ocidental*”, conforme palavras dela, optou por deixar passar o erro.

Hoje, com 46 anos, Nikita reside na cidade de Valinhos, no interior do estado de São Paulo, onde mora desde os 10 anos de idade e milita em diferentes movimentos de resistência indígena, participando de ações em nível nacional e pautando a causa das pessoas indígenas que vivem em contexto urbano. Para mim, a palavra que define Nikita é *natureza*, que, por coincidência ou não, é meu apelido na capoeira. Foi em meio à natureza que nosso primeiro encontro presencial aconteceu, numa tarde de sábado, para a entrevista, após trocas virtuais (Figura 4). Em nosso segundo encontro presencial, foi com colares elementos da natureza que

¹ Sugerimos assistir ao vídeo a partir do minuto 36, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NcEEgiJvrw4>. Acesso em: 21 ago. 2023.

trocamos presentes. Ela me presenteou com um colar trazido de sua aldeia e eu a ela com um feito pelas crianças com elementos coletados em nosso espaço escolar (Figura 5).

Figura 4 – Entrevista com Nikita Guarani Nhandeva



Fonte: acervo pessoal. Registro feito por Cíntia Nishida

Figura 5 – Colares de afeto



A



B

Fonte: acervo pessoal

A história que trouxe Nikita para o contexto urbano é repleta de violência, mas em todos os momentos ela a narrou com um sorriso nos olhos, o que, além de ser encantador, se

reflete num aprendizado para a vida toda. Para mim, uma aula espetáculo é, como eu aprendi na pedagogia griô, “*quando a vida dá aula*”². E que aula!

A menina indígena Nikita perdeu sua mãe aos 2 anos de idade. Foi criada pelo seu pai durante a sua infância, juntamente com seus dois irmãos, o que é algo incomum conforme a tradição de sua aldeia. Ela contou que se lembra, nessa época, de fazendeiros que invadiam sua moradia e apontavam armas contra seu pai oprimindo-o a realizar o corte ilegal de árvores para a extração de madeiras, avisando quando retornariam, e também se lembra com muito orgulho de seu pai dizendo não. Acrescentou ainda que havia um combinado entre seu pai e as crianças de que nesses momentos eles deveriam se esconder e, “*aconteça o que aconteça, não sair de jeito nenhum*”, narrou Nikita.

Com o passar do tempo, o pai encontrou uma nova companheira. Tempos depois, com 10 anos de idade, Nikita também o perdeu. Quando ela tinha 12 anos, Nikita foi entregue por sua madrasta para um casal de turistas que visitava a aldeia, assim como ocorreu com cada um de seus irmãos, que foram levados para locais distintos do Brasil. Ela contou que essa prática ainda era muito comum na aldeia, na época, com a chegada de turistas.

Segundo Gonzaga (2021, p. 88), a venda de crianças indígenas, mesmo por funcionários públicos, “para servir aos perversos instintos sexuais de determinados indivíduos”, foi uma prática denunciada no Relatório Figueiredo, importante documento produzido pelo Estado brasileiro, até a criação da Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1967. O autor narra ainda que parte desse relatório foi queimado e destaca a sua importância desde 1500, por situações que remetem à política indigenista etnocida.

O casal que trouxe Nikita para Valinhos fez uma tentativa de criá-la fora da aldeia, desconsiderando o que a menina havia vivenciado até o início de sua adolescência, promovendo um processo de apagamento de sua história e cultura. Até seu nome foi alterado; ela passaria a se chamar Priscila. Isso me lembra do debate histórico entre Las Casas, defensor dos indígenas cubanos, como dotados de humanidade superior à europeia, contra Sepúlveda, que afirmava que os indígenas não tinham alma e, portanto, eram passíveis de aprisionamento na condição de escravizados (GONZAGA, 2021).

A negação dessa condição, lutando contra o apagamento de sua identidade, reafirmando-a constantemente, foi fator determinante para muitos conflitos entre Nikita e “*essa mulher*”, como ela a chama até os dias atuais. Resultado disso foi a busca por emprego e

² Frase do meu registro nos encontros de formação da pedagogia griô.

moradia quando a jovem indígena tinha ainda 13 anos de idade e não sabia falar a língua portuguesa. Encontrou seu primeiro emprego, juntou dinheiro e saiu da casa do casal com 14 anos, para morar por conta própria no que ela narrou como “*um cômodo*”, que era o que podia pagar com o fruto do seu trabalho, ainda informal, numa empresa:

*Aí, eu com 18 anos, eu trabalhando nessa empresa já, trabalhei quatro anos nessa empresa, aí eles me cobrando, “Aí, eu preciso do seu documento, preciso do seu documento, preciso registrar, não posso ficar com você sem registro”, e foi indo. Eu trabalhei e é uma empresa que eu aprendi muito, assim sabe? Aí eu fui procurar tirar meu carteira de trabalho, aí eu chegava com meu certidão de nascimento e eles falavam assim pra mim: “Eu não posso tira sua carteira de trabalho com esse documento, isso não é um documento, isso aqui é um papel da Funai”. “Não isso aqui é certidão de nascimento, isso daí”, aí eles falavam não pra mim, só que a empresa me cobrava: “Olha, eu preciso, não posso continuar com você assim”. Aí eu ia lá e nada. Eu sei que eu fui umas quatro vezes. e cada vez que eu levava um não, eu sentava na calçada e chorava, sabe? “Porque é tão difícil, porque é tão difícil ser indígena aqui Porque as pessoas não me entende?” O que que eu preciso fazer? O que que eu vou fazer? O que vai ser de mim sozinha?” Sozinha! Sem ninguém, porque eu fiquei ali morando na casa da minha amiga só um mês, né, que ali morava bastante gente, então era só um mês, mesmo que eu precisava pra mim sair. Aí pela quarta vez, eu falei: “Eu vou tentar a última vez”, e nessa última vez eu consegui tirar, pelo mesmo documento que eu tava recebendo o não, entende? Pela certidão de nascimento indígena que eu tenho. Aí eu tirei a minha carteira de trabalho, meu RG também. Eu não conseguia tirar por causa desse documento, mas porém eu consegui, através, depois de várias tentativas eu consegui, com essa mesmo documento, que é o certidão de nascimento indígena. Eu tirei o RG, tirei a carteira de trabalho, aí foi onde eu fui lá e eles me registraram.
[...]*

Eu trabalhei todo esse tempo, isso não é justo. Aí a Funai mandou um documento aqui pro cartório, daqui de Valinhos, e fiz um outro documento civil, até então, não tá valendo meu documento indígena né, aí eu fiz o documento civil, aí através dessa documento civil que eu consegui receber meus direito, aí eu falei: “Como assim? Quer dizer que eu não sou ser humano, que eu tenho que ter o documento civil pra mim ser civilizada?”. Igual eu falo: “Não é assim, eu não consigo entender” [risos]. “É ser humano, independente de ser civilizado, quem é civilizado? Por que a gente não é? Como assim? Sabe? Isso é muito estranho e aí eu consegui receber, inclusive quando eu casei, faz onze anos né. Eu casei eu já tava com 36 anos, o cartório não queria fazer o meu casamento, porque eu sou indígena.

Sabemos que ainda hoje há a imagem de pessoas indígenas estereotipadas, ou romantizadas, como nos romances da literatura do século passado. O que vemos hoje e Nikita retratou em sua fala é que “*o lugar dela é onde ela quiser*”, afinal a “*aldeia está nela*”.

Meu professor de história é Tupinambá, eu fazia um curso em São Paulo, uma vez por mês, era sábado e domingo, dia inteirinho de aula e ele sempre falava “as pessoas querem ver o indígena de tanguinha e cocar na mata caçando”. A gente não vai de tanguinha, a gente não vai de cocar caçar, é isso que a mídia quer ver e não é a nossa realidade. A gente tem que mostrar a realidade. Eu não vou de cocar caçar porque ele

vai enroscar e não é assim que eu vou e é... as pessoas querem ver isso. Pra você ser indígena pra eles, eles têm que ver isso e não é, tá no sangue, tá na alma, independente do meu acessório.

Indígenas estão no contexto urbano, em universidades, empresas, ocupando cargos públicos, produzindo artes... Portanto, faz-se necessário que o processo de documentação indígena se dê de modo mais respeitoso e digno em âmbito nacional, já que, como afirma Gonzaga (2021, p. 65), “desde os anos [19]80, o prenúncio de extinção dos povos indígenas deu lugar à observação de uma recuperação demográfica geral. Em outras palavras, indígenas estão no Brasil para ficar”.

Oxalá, que fiquem! Afinal, é com perguntas de Krenak (2020a), como “qual é o mundo que vocês estão empacotando para deixar às gerações futuras?” (KRENAK, 2020a, p. 68), que vamos aprendendo com esses povos ricos em diversidade. Almejamos que cada vez mais a sua cosmologia, sabedoria, medicina, arte e educação possam permear nossos cotidianos do mundo ocidental, como Nikita chama. Entendemos que as pedagogias decoloniais são um caminho nesse sentido.

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós está aqui e é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (KRENAK, 2020a, p. 33).

No cartório, eles falavam assim: “Espera, eu vo pesquisa”. Então, quer dizê, não tem o conhecimento, então tá faltando algo, na formação, falta algo que precisa ser mais estudado, mais pesquisado, mais sobre o que é lei e direito indígena. De que forma posso fazer? De que forma eu posso ajudar? Porque, até então é eu mas eles podem encontrar mais indígena pela frente, que vai precisar de ajuda assim como eu, porque isso aí eu acredito que não é só a minha história, a história de nossa gente, do meu povo, que vem pro contexto urbano, nessa luta, porque a gente vem pra cidade pra estudá, pra trabalhá, é tirado do seu povo, como é o meu caso, isso acontece muito... é... então a gente vem pro contexto urbano dessa forma e a gente precisa de ajuda e as pessoas não tá, eles não tá preparado pra recebê a gente como ser humano. Enxerga a gente, ah... você é responsabilidade da Funai, eu não posso fazê nada, porque você é responsabilidade da Funai. Eu sou responsabilidade daonde eu tiver, igual eu escuto as pessoas falar: “Ah, mas índio na cidade...”, sabe assim? Como se não fosse nosso espaço também, né, não... o espaço é do ser humano, independente de raça, cor, etnia, religião, etc. E, eles enxerga a gente assim... E eu comecei a ver, poxa vida, como assim? Aí eu comecei a pensar, como que eu poderia levar isso, né, quando eu fui pra escola... Eu fui pra escola com 15 anos, fui me matricular na escola, aqui em Valinhos, eu procurei, eu falei, sozinha eu fui, porque eu já morava sozinha, eu morei dos 14 anos até 36 anos que eu casei, com 37

anos que eu casei, eu tô com 46, vou fazer 47 já... [risos]. Aí eu procurei a escola pra me matricular com 15 anos, que eu precisava estudar né, trabalha e estuda, aí eu cheguei na escola e eles falou que como o meu Português era ruim eu não era aceita na escola, pelo documento, e pelo meu Português, por que eu não falava o Português correto.

Sozinha, Nikita fez inúmeras tentativas de frequentar a escola, já que não tinha documentos além dos registros indígenas. Aos poucos, foi aprendendo a nossa língua, entendendo que o grito era uma potente defesa para uma mulher que vive sozinha na cidade. Anos depois, conseguiu tirar sua documentação para ter empregos formais e casar-se, como vimos anteriormente. Na ocasião da visita à nossa escola, para a roda de conversa com a equipe docente, confidenciou a mim o quanto estava emocionada, pois, após tantos “nãos” que a vida havia lhe dado, principalmente “nãos” vindos da instituição-escola, ela havia recebido um “sim” para estar conosco na escola, no lugar de quem tem algo a ensinar. Essa fala ela repetiu aos manos e às manas, comovendo a todos e todas (Figuras 6 e 7).

Ah, eu acho que não é nem culpa deles, é falta de experiência, de conhecimento, de repente, faltou isso, né, na formação, de quando começou, acho que a cultura indígena, ela tem que tá em sala de aula pra que eles tenham mais o conhecimento sobre nós, né, sobre o que a gente enfrenta. Ah, eu recebi não, não é porque eles... falo assim, eles não me recebeu em sala de aula não é porque eles são ruim, é por falta de conhecimento, não é porque eles não são legal [risos], é por falta de conhecimento que eu levei não na escola, que eu levei não em todo canto que eu ia, eu levava não, eu comecei a pensar: “Por que é tão difícil ser indígena?” Por que? Mas eu sou o que sou. Eu aprendi com o meu pai que eu não posso negar aquilo que eu sou.

Figura 6 – Roda de conversa com Nikita Guarani Nhandeva e o Grupo de Estudos Antirracista na Emefei/EJA Raul Pila, Campinas (SP)



Fonte: acervo pessoal. Registro de Cíntia Nishida

Figura 7 – Registro após a roda de conversa, com parte da equipe docente do grupo de estudo



Fonte: acervo pessoal. Registro de Clarita Sosa

Hoje, militante, Nikita afirmou ter uma vida de que se orgulha por ter resistido, honrando sua história, cultura e tudo o que aprendera com seu pai.

Chegava os fazendeiro à cavalo e a gente tinha a nossa casinha de sapé e ele falava assim pro meu pai “olha, eu quero tal madeira até tal dia, se você não me tira essa madeira, eu vô por fogo na sua casa, né, e vô queimá os seus filho”. Então, a gente vivia debaixo de ameaça, por causa de madeira, coisa que a gente preserva, eles querem pra dinheiro, pra ganância, pro bem-estar, a gente não é assim. A gente cuida daquilo. E aí um dia, ele chegando a cavalo lá, ele disse isso pro meu pai e meu pai disse que não iria fazê. Aí ele pegou uma arma e colocou no peito do meu pai e com o cano da arma ele empurrou o meu pai pra trás e meu pai sempre falava “ó, se você um branco chegando a cavalo armado, vocês se escondem”, então a gente já tinha isso né, quando via a pessoas chegá lá, a gente já se escondia, e ele que ia conversar com eles, bater de frente com eles.

[...]

Eu quero que permaneça, eu quero que permaneça essa essência, e... aquilo que me fez crescer na aldeia, me fez entender que eu aprendi, que isso, que eu quero que permaneça em mim, que faça parte da minha caminhada, essa essência, de eu estar no contexto urbano, porém não deixar de ser indígena. Eu sempre falo: “Ser indígena é você não viver na aldeia, mas aldeia vive dentro de você, vive naquilo que acredita e respeita, né, e a cidade não faz de você menos indígena”.

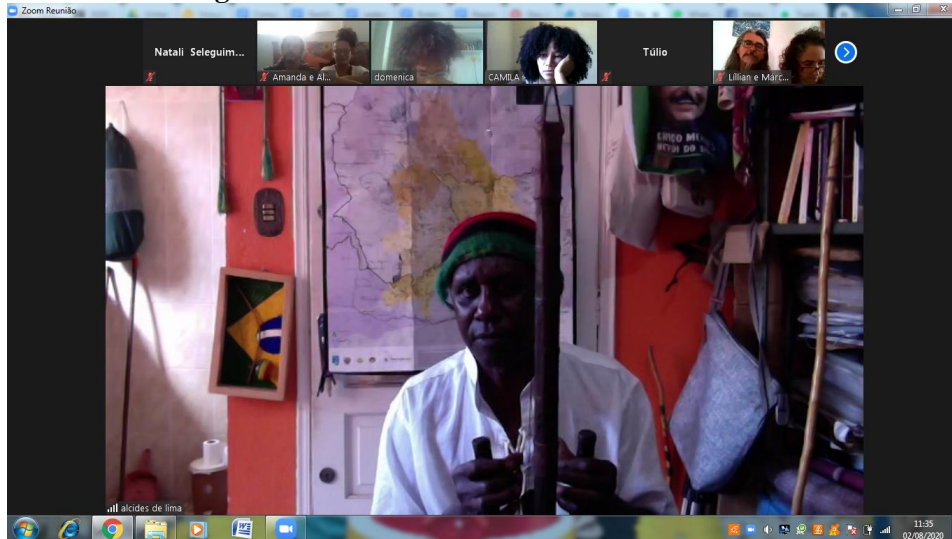
4.1.2 Mestre Alcides de Lima

Meu primeiro encontro com Mestre Alcides de Lima³ foi na formação em pedagogia griô, de modo virtual, ainda num contexto pandêmico bastante complicado. Naquele dia, o mestre, já com oito décadas de vida, contou sua história de vida tocando corá e encantando a

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uJZlfHWsDPE&t=1s.A> Acesso em: 21 ago. 2023.

todas as pessoas conectadas nas telinhas, diminuindo distâncias, por meio da cantoria (Figura 8). Por isso, a palavra que define Mestre Alcides para mim é *cântico*. Naquele dia, ele disse uma frase que ficou muito presente em mim e se manifesta na minha relação com a minha filha e na minha prática pedagógica desde então: “*O cântico é sagrado, é um mensageiro, de tudo, da vida. A gente fala cantando*”⁴.

Figura 8 – Primeiro encontro com Mestre Alcides



Fonte: acervo pessoal

O instrumento corá, conhecido como harpa africana, é, segundo Carvalho (2013), composto de 21 cordas e uma harpa-ponte, tradição dos povos mandê de Gambia, Senegal, Guiné, Guiné-Bissau e Mali. O autor destaca ainda um músico contemporâneo especialista em corá chamado Toumani Diabaté, mencionando sua formação “oriunda dos griôs nyamakola do tipo genealogistas e narradores orais” (CARVALHO, 2013, p. 807).

Lembro-me aqui de quando meu Mestre Márcio Caires compartilhou conosco nas formações da pedagogia griô, como um belo contador de histórias, seus caminhos trilhados no Mali (CAIRES, 2014-2015), quando passou pelo ritual de iniciação griô e aprendeu com esse povo suas tradições. Como parte do ritual, era necessário aprender a tocar um instrumento. Márcio escolheu a corá e tocou-a para nós naquele dia, cantando, tocando e encantando, tal como fazem os griôs africanos. Foi a primeira vez que eu tive contato com o instrumento.

⁴ Acervo pessoal, parte dos meus registros feitos durante a formação.

Em outro momento da formação, vi Mestre Alcides tocando a corá, porém só fui ter contato com o instrumento fora do ambiente virtual quando fui à Casa de Cultura Tainã, e Mestre TC nos apresentou o objeto.

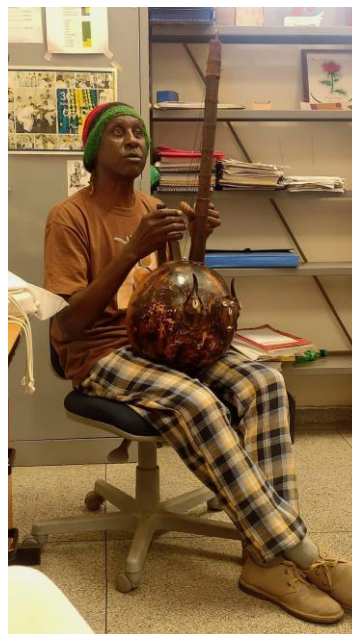
Elias, músico e também participante desta pesquisa, fala sobre esse momento de encantamento causado por esse belíssimo instrumento em uma de suas narrativas. Como a corá nos fascina (Figura 9)!

Estávamos no saguão onde estavam algumas koras (acho que é este o nome), instrumento de cordas dedilhadas africano, expostas juntamente com um piano aberto e outros instrumentos em um armário de vidro, entre eles uma viola de cocho. As koras eram muito bonitas. Quando não tinha ninguém mais lá não aguentei e fui dedilhar. Som maravilhoso.

Figura 9 – O instrumento musical corá



A



B

Fonte: (A) Foto gentilmente cedida pelo Mestre Alcides de Lima. (B) Foto feita por Yuri em nosso encontro com o Mestre Alcides de Lima

Aprendi com Mestre Alcides que cantar é resistência, e é essa resistência que se fez presente durante toda a sua vida. Nascido em 1947, na cidade de Santa Rita da Estrela, em Minas Gerais, ele foi criado conforme a tradição do congado mineiro. Mestre Alcides narrou o quanto era custoso ir à escola, por causa da distância que ele precisava percorrer caminhando todos os dias para estudar.

Ainda jovem, decidiu ir para São Paulo, capital, na tentativa de uma vida melhor, trabalhando como operário da construção civil. A parte curiosa é que ele deparou com um concurso para servente da Universidade de São Paulo (USP), na década de 1960. Em sua ingenuidade, achou que o concurso era para servente de pedreiro, prestou a prova e foi aprovado⁵. No entanto, quando foi assumir o cargo, descobriu que o servente era servente de limpeza. Porém, como o salário era o triplo do que ele ganhava na obra, ele decidiu mesmo assim ingressar na ocupação, o que era um tabu na época, pois era o único homem nessa função. Então em 1969, na USP, iniciou sua trajetória na capoeira com Mestre Eli Pimenta. Na mesma instituição realizou diferentes cursos de graduação, como Educação Física e Pedagogia, e trocou de cargos. Em 1988, fundou o Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira (Ceaca).

Mestre Alcides encerrou sua carreira profissional como instrutor no curso de Oceanografia e continua atuante como mestre de capoeira, desenvolvendo projetos nas áreas da cultura e educação, um deles na Emef Desembargador Amorim Lima, onde fomos encontrá-lo para uma ação do grupo de estudo da minha escola.

Além disso, Mestre Alcides também é presidente do Fórum para as Culturas Tradicionais e Populares, atuando na implementação de dois projetos de lei importantes, a Lei de Mestras e Mestres (Projeto de Lei nº 1.176/2011)⁶ e a Lei Griô (Projeto de Lei nº 1.786/2011)⁷, que tratam não só de um valor mensal garantido aos mestres e às mestras, como igualmente de todo o seu apoio, cuidado e a garantia de um aprendiz que acompanhe o/a mestre/a em suas andanças, para assegurar que a cultura popular siga seus caminhos na educação formal e informal e nos mais diferentes espaços sociais, conforme disponibilidade.

Na entrevista (Figura 10), Mestre Alcides ainda destacou a importância do cuidado com a saúde, visto que estas pessoas, mestras e mestres, são idosas e têm sua saúde mais comprometida, preocupação que está presente na Lei Griô.

⁵ Até hoje, se procurarmos no Google a palavra *servente*, ela é atribuída a auxiliar de limpeza. Para o trabalho na construção civil, encontramos o termo *servente de obra*. Mestre Alcides à época havia cursado apenas até o 3º ano do ensino fundamental em Minas Gerais; concluiu seus estudos somente em solo paulista. Como retirante, como se autodenomina, em busca de uma vida melhor, agarrou a primeira oportunidade que lhe apareceu, como muitos e muitas o faziam então.

⁶ Disponível em: <https://fcptsite.wixsite.com/fcpt>. Acesso em: 21 ago. 2023.

⁷ Disponível em: <http://www.leigrionacional.org.br/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

Figura 10 – Encontro do grupo de estudo com Mestre Alcides no Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira, São Paulo (SP)



Fonte: registro de Mariana Leme

4.1.3 Mestra Cristina Bueno

Trouxe este registro da presença da Mestra Cris em minha escola na apresentação do Bloco das Caixeiras em fevereiro de 2022 (Figura 11). Ela, maravilhada, comentava sobre a paisagem natural da escola com a contramestra Inês Viana, e eu passava por ela num pedido de bênção. Que honra tê-las em nossa escola nesse dia!

Figura 11 – Benção à Mestra Cristina Bueno



Fonte: acervo pessoal. Foto de Daniel de Almeida

Cristina Bueno⁸ é fundadora do grupo Caixeiras das Nascentes. Para mim, é Cris, minha mestra, quem me guia na caminhada pela cultura popular. Descrevê-la é tão desafiador, que eu deixei essa tarefa mais para o finzinho deste item, pois ainda não tinha uma palavra para ela. No entanto, ao pensar sobre esse desafio, a palavra veio-me: *axé*! Uma palavra que, para ser descrita e definida, é tão desafiante quanto Cris. Axé é fé, é energia vital, é alegria, é o bem... É tanta coisa boa. Cris é isso. Ela é alegria no carnaval, no Bloco das Caixeiras⁹, mas mantém a devida atitude zelosa ao tocar o moçambique na Sexta-Feira Santa na Festa do Boi Falô¹⁰. Já na Festa do Divino, ela transborda espiritualmente... Ela é Cris, cheia de axé, com sua espiritualidade de rua, como disse certa vez Pai Joãozinho, pai de santo da cidade de Campinas, em um de nossos encontros do grupo das caixeiras.

Essa mestra e artesã de caixas do Divino, que aprendeu toda a tradição do toque da caixa do Divino com Mestra Dona Celeste, no Maranhão, nasceu em 1961 na cidade de Maringá, no Paraná. Morou em diferentes cidades, até que veio a Campinas, cursou Artes Cênicas na Unicamp e depois fez Pós-Graduação em Capacitação Docente em Música

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CSIP58n0Je0>. Acesso em: 21 ago. 2023.

⁹ Um dos blocos tradicionais no carnaval popular do distrito de Barão Geraldo, em Campinas. O bloco caracteriza-se por borrifar *spray* com águas de cheiro com ervas e é dedicado às crianças, tendo sempre bonecos e uma música tema do ano, composta em parceria pela mestra e pela contramestra do grupo.

¹⁰ Festa tradicional que ocorre todos os anos na Sexta-Feira Santa, no distrito de Barão Geraldo. As caixeiras participam dela fazendo a benção do macarrão, que é servido à comunidade local. Essa festa é em homenagem a Toninho, importante homem escravizado que ouviu o boi falar, uma história da cultura popular campineira.

Popular, em São Paulo, na Universidade Anhembi Morumbi, cuja monografia foi gentilmente cedida como instrumento de estudos para esta pesquisa. Permito-me então usar um trecho de seu relato sobre seus aprendizados musicais, que diz muito sobre ela.

A música dentro de mim é informal, não tenho formação musical acadêmica e nem família de músicos, muito menos tive o privilégio das cantigas de ninar, mas vários mestres da cultura popular cruzaram meu caminho e deixaram-me suas heranças musicais. Minha mãe conta que, quando eu tinha 3 anos perdi-me em uma praça e ela encontrou-me porque ouviu minha voz numa caixa de som. Lá estava eu, em cima de um caminhão de propaganda, cantando *Uma casinha pequenina* para ganhar uma grapette (refrigerante da época). E ganhei!!! (BUENO, 2008, p. 28).

Com esse saber sobre a música estar dentro do corpo, encerro o trecho de descrição dos mestres e das mestras com um gostinho de quero mais propositalmente. Afinal, é sempre assim na tradição oral. Passarei a descrever as manas e os manos.

4.2 MANAS E MANOS

Trabalhamos em uma escola com um grupo docente muito heterogêneo. Não foi à toa que esse grupo de estudos surgiu. Ele é composto de pessoas que, como você logo verá, compartilham os mesmos ideais. Além disso, nós nos constituímos diante dos encontros do grupo de pesquisa, sobretudo com o retorno presencial à escola. Ainda que com protocolos, máscaras e distanciamento, aos poucos fomos vendo que, como a maioria de nós dá as últimas aulas de quinta-feira na escola, seria mais proveitoso e afetuoso estarmos todas em roda, ainda que nossas reuniões estivessem ocorrendo de forma virtual.

Como nossa unidade dispõe de amplo espaço físico ao ar livre, passamos a nos organizar com colchonetes em roda, tirando os calçados, trazendo um bolinho sempre que possível para partilhar, tornando o ambiente a cada encontro mais agradável, produtivo e propositivo. Havia somente uma professora que dava aulas no período da manhã e que, portanto, não retornava para a escola para os encontros, participando destes de modo remoto. Sendo assim, ligamos um dispositivo eletrônico e inserimos a participante na roda conosco.

A meu ver, a aula vivencial griô abriu portas para novos olhares entre nós, promovendo relações para além da burocracia administrativa e profissional. Sempre que iniciamos os encontros, havia um espaço de partilha, desabafos de situações pessoais e políticas da cidade, ou até mesmo sobre os desafios do fazer docente. Em alguns desses

momentos decidimos nos posicionar diante de injustiças que aconteceram, como quando uma escola fora atacada por um vereador da extrema-direita da cidade, ou ainda quando uma vereadora que defende a pauta antirracista também fora atacada pelo mesmo vereador. Acreditamos que a educação também se faz com afetos, lutas e posicionamentos políticos.

Além dos encontros na escola, nosso grupo passou a ser um ponto de partilha de eventos artísticos, culturais e políticos, em que sempre que possível se reunia, fosse para protestar ou militar, fosse levando seus familiares, para celebrar a cultura popular e as artes, tais como: visitas ao Acampamento Marielle Vive¹¹, Festa do Boi Falô¹², encontros das Caixeiros das Nascentes, protestos pelo Fora, Bolsonaro, assembleias da campanha salarial do funcionalismo público municipal, rodas de capoeira etc. (Figura 12).

Figura 12 – Postagens do grupo para divulgação em mídias sociais



A

B

Fonte: acervo pessoal

Escolhi não chamar as docentes como normalmente somos chamadas, no meu caso, por exemplo, de professora Natali, para que não fossem resumidas à profissão. Entendemo-las aqui como pessoas, para além da profissão que ocupam. Isso foi até mesmo algo abordado na narrativa de Yuri:

¹¹ Importante espaço de luta e resistência do MST, na Região Metropolitana de Campinas, localizado em Valinhos.

¹² Festa que acontece no distrito de Barão Geraldo, na Sexta-Feira Santa, para celebrar a história de Toninho, homem escravizado que ouviu o boi falar nessa data.

Carol me apresenta ao mestre TC e ele me pergunta de onde sou. Respondo a primeira coisa que aparece em minha cabeça: Raul Pila. No mesmo instante, sentindo o olhar do mestre, reflito sobre por que o meu local de trabalho é a resposta. Sou apenas minha profissão? Sou de tantos lugares! Por que respondi que pertenço onde trabalho?

Como é desafiador começar, seguirei a ordem alfabética e decidi escolher, assim como feito anteriormente, usar uma palavra para descrever cada pessoa.

4.2.1 Alberto Eugenio de Medeiros Nasiasene

Conheci o professor Alberto Eugenio de Medeiros Nasiasene¹³ quando entrei na rede em 2011, nessa mesma escola. Ele já era um professor que conhecia muito da escola e da comunidade, por isso eu o admirava muito. Seus cabelos e barba brancos e suas histórias, que eu sempre gostava de ouvir, representavam essa experiência. Alberto hoje tem 63 anos, atua na educação há 35 anos, dos quais 22 foram nessa escola. Ele é paraibano e autodeclara-se branco. É graduado em Ciências Sociais, História e Teologia e tem pós-graduação em Teologia. Na escola, atua como professor de História. A palavra que o define para mim é: *experiência*.

As narrativas de Alberto caracterizam-se pelo seu olhar enquanto professor-pesquisador de si e do seu entorno. A escrita rebuscada é reflexo da orgulhosa biblioteca com mais de seis mil exemplares que ele possui em sua casa, na cidade de Jaguariúna (SP). Em suas palavras também pudemos observar o peso dos anos de atuação na educação pública brasileira, assim como a alegria de estar entre os jovens que lutam por ideais como os seus, que talvez quando tenha iniciado sua carreira fossem ousados demais. A sua autodefesa em relação à sua ancestralidade também é um traço marcante e torna seus textos fortes e reflexivos.

Narrativa 1

Relato de minha ancestralidade a partir de uma aula Griot

Minha ancestralidade é a pior possível, foi o que disse, inicialmente, ao grupo do estudos das africanidades e antirracismo. Mas eu estava falando da minha ancestralidade masculina, de quem herdei, no caráter, pouca coisa. É uma ancestralidade racista, machista, patriarcal, militarista, violenta exploradora. Entretanto, como marxista que sou, não posso ser responsabilizado pessoalmente por ela. Não escolhi nascer nesta família. Se, por um lado, não posso ser considerado

¹³ Fez questão de usar seu próprio nome, defendendo seu lugar de fala enquanto sujeito histórico e até mesmo propondo essa reflexão ao grupo, que em sua grande maioria optou pelo próprio nome, em detrimento do uso de pseudônimos, como havia sido oferecido, caso quisessem preservar a sua identidade.

um desnaturado que não respeita a própria família (porque não sou um ímpio), por outro lado, posso dizer que nem conheci pessoalmente meu avô materno, que era do século XIX; muito menos meus bisavós, tataravós e demais ancestrais por parte de mãe. Só ouvia minha mãe falar deles, mas como algo muito distante de minha vida de criança e adolescente em Brasília, onde fui criado.

Só sei quem eles foram, como sujeitos históricos, hoje, porque sou historiador e porque pesquisei sobre minha própria ancestralidade, mas como parte de um processo auto crítico de minhas próprias origens sociais, quando fui um estudante de ciências sociais na UFPB. Afinal, foi com o marxismo que aprendi que um cientista social escreve a partir de um determinado ponto de vista social (de classe social), político, cultural e existencial e, no caso de alguém que abraçou uma concepção de mundo socialista, era necessário fazer, primeiro, esta própria auto crítica de si mesmo, antes de se colocar sob um outro ponto de vista, escolhido, social e político, o ponto de vista socialista de luta por uma sociedade menos desigual e descolonizada.

Não tive uma vida socioeconomicamente abastada, mas também não posso dizer que tive uma vida pessoal, enquanto criança e adolescente, pobrezinha, com mil dificuldades econômicas. Afinal, minha mãe foi uma mera dona de casa, porque meu pai podia mantê-la em casa, sem trabalhar, por machismo dele. Não era isto que ocorria com as classes populares que, por mais machistas que fossem os maridos, eles não podiam se dar ao luxo de manter suas esposas em casa, sem trabalhar. Não tinham recursos financeiros para isto. Minha mãe não herdou nenhuma fortuna, porque minha avó materna, como mulher, não herdou nada, foi preterida na partilha das terras em favor de seus irmãos homens, que ficaram com a herança, de modo que só indiretamente posso dizer que nasci nesta família que veio de uma longa linhagem de senhores de engenho escravistas desde o período colonial em Pernambuco e Paraíba (e em Portugal, de onde veio o bisavô de minha mãe).

Posicionamento político socialista não vem automaticamente só por causa de origens sociais, como fui aprendendo, ao analisar a sociedade brasileira e a sociedade capitalista de modo geral, porque conheci inúmeras pessoas que, vindo das classes populares, sempre tinham em mente a ideologia das classes dominantes escravistas, colonizadas, eurocênicas, machistas, e nuna quiseram lutar por uma sociedade menos desigual, mas ter, eles mesmos, as oportunidades de “subir na vida” para explorar a mão de obra alheia em proveito próprio. Também conheci muitos negros que não só aderiram à ideologia capitalista brasileira, de origem escravista, mas queriam estar por cima das estruturas sociais, sem jamais questionar estas estruturas, mas querendo apenas uma parte individual deste sistema profundamente injusto, em proveito próprio. Por outro lado, conheci inúmeros socialistas que, na origem social, não eram originados das classes populares a começar com o próprio Marx e o próprio Engels.

Ao me aprofundar no estudo sobre a escravidão brasileira, conheci casos de ex escravos que, logo que recebiam a herança (do senhor que morria e passava suas posses para este ou aquele ou aquela escrava) ou a liberdade (comprada), o que faziam não era cerrar fileiras com os que lutavam contra a escravidão no Brasil, mas comprarem, eles mesmos, escravos para trabalharem para si. Não eram contra a escravidão a não ser a escravidão de si mesmos. Isto é, não eram contra a escravidão em si. Isto é, lutar contra a escravidão, em si mesma, ou contra as profundas injustiças e desigualdades sociais não é algo automático em quem está sujeito às estruturas sociais desiguais como vítima delas. Geralmente, eles são contra o fato de estarem por baixo desta estrutura social, mas não contra a própria estrutura social em si mesma. Para lutar contra uma sociedade escravista ou originada de uma sociedade capitalista originada de uma sociedade escravista anterior é preciso mais do que ter apenas nascido nesta ou naquela origem social. É necessário algo mais do que a mera condição de ser em si mesmo, para atingir a condição mais abstrata de ser por si e para si mesmo a partir de uma outra concepção de vida e de mundo que não é algo espontâneo. O domínio ideológico das classes dominantes se faz presente na própria consciência do oprimido e ele também precisa fazer uma autocrítica e reaprender a pensar a partir de outros critérios que não o da ideologia dominante que lhe chega por causa das relações sociais desiguais.

Mas eu fui um menino franciscano que não se conformava com o machismo, com o militarismo, com a ditadura militar, com o autoritarismo da sociedade brasileira, que tinha muita compaixão pelos menos afortunados do que eu era (embora nos considerássemos os “primos pobres” no interior da própria família maior). Isto é, sempre fui um inconformista, um dissidente e, assim que me entendi melhor em meio ao mundo, no meio da adolescência, comecei a abraçar a luta pela

redemocratização da sociedade brasileira e, ao final da adolescência, a luta socialista. Quando escolhi fazer o curso de ciências sociais, já estava expressando este movimento anterior de autorevisão de quem eu era para não só me entender melhor em meio à sociedade brasileira, mas para me situar no exato ponto de luta por sua transformação democratizante e socialista. Sim, lutei contra a ditadura militar e quase fui abatido a tiros, por isto.

Mas, como tenho 62 anos, esta é uma longa história que não quero relatar. Quero apenas focar no ponto que descobri, durante a aula Griot, que foram as mulheres de minha família as que mais influenciaram em meu caráter. Não por acaso, desde minha infância, já era feminista (sem ter consciência de o ser) e muito motivado pelo afeto, não pela força bruta que os homens de minha família cultivavam. Sempre tive aversão pessoal à brutalidade masculina, ao poder patriarcal exercido implacavelmente. Claro, também fui vítima dele, em todas as áreas, desde o interior da família até a escola pública que era gerida por um coronel de exército, em Brasília. O poder brutal, anti democrático, não só me causava pavor, mas repulsa íntima, disposição de lutar contra ele em todas as áreas de meu ser social. Não por acaso, como paraibano, o traço de personalidade que mais me afetava era a afetividade (herdado das mulheres de minha família, mulheres que não detinham o poder nas mãos). Por outro lado, havia várias educadoras dentro de minha família e talvez isto seja o que explica porque me tornei, eu mesmo, também um educador libertador.

Sempre vi a história de modo crítico, não como um endeusamento de origens sociais. Isto é, detesto as idealizações falsas de uma história supostamente gloriosa das classes dominantes, ainda mais em um país nascido da violência como a colônia escravista Brasil. Detesto a louvação das genealogias e as vejo apenas pelo lado crítico. Ou seja, com critérios sociológicos, antropológicos e históricos e psicológicos que podem explicar porque somos do jeito que somos e o que podemos fazer para nos revolucionar a nós mesmos. Pelo menos desde minha adolescência estou comprometido com a revolução dentro de mim mesmo e ainda em processo revolucionário, mesmo me sabendo idoso. Estou aberto para novos aprendizados, novas perspectivas de vida, novas tarefas, para as novas gerações, afinal, sou educador em uma escola negra e quero que minha atuação enquanto educador de história seja transformadora na vida destes estudantes em busca de uma sociedade melhor do que esta que herdamos.

Alberto Nasiasene

Jaguariúna, 9 de abril de 2022

Narrativa 2

Relato da ida à Casa de Cultura Tainã

Alberto Nasiasene

A ida à Casa de Cultura Tainã, no dia 31 de março de 2022, foi um reencontro com uma instituição que eu já conhecia desde 2007, quando fiz o curso da **Pedagogia da Imagem** no MIS Campinas. Na verdade, era um dos muitos projetos que tive e foram abortados, especialmente depois de 2018. Fiz de tudo que estava ao meu alcance não só para ir até aldeias guaranis e tentar estabelecer vínculos pessoais com eles, guaranis, mas criar canais de contato entre eles e meus estudantes do Raul Pila, por meio da internet. O mesmo aconteceu com os Pontos de Cultura, tais como a Casa de Cultura Tainã e o Aos Pés do Santa Marta, no morro da Santa Marta, no Rio, e o Museu da Maré, também no Rio. Foram projetos que, devido às próprias dificuldades técnicas daquela época, não se concretizaram. Entretanto, um único projeto, desta vez, uma iniciativa da assessoria da própria secretária de educação, Cores da Vida, consegui concretizar. No caso, um intercâmbio, por meio do Whatsapp, do Drive do Google e do Youtube, com uma escola de Moçambique, por meio de seu diretor, Ricardo Manganhe, origem da série que batizei “minha escola é minha aldeia” (esta série tem grande parte dos documentários ainda no ar, no Youtube). A única coisa que a assessoria fez que foi muito importante, foi disponibilizar os e-mails de alguns africanos com quem poderíamos tentar fazer algum intercâmbio.

O próprio conceito de intercâmbio cultural com núcleos quilombolas, por exemplo, surgiu de meu contato inicial com a Casa de Cultura Tainã, em 2007 e 2009. Foi lá que vi não só os tambores de metal característicos deles, mas também como eles lidavam com o software livre e a **Rede de Mocambos**, que eles coordenavam, com comunidades de várias partes do Brasil. Foi ali que aprendi

que podia, como educador de história, inventar minha própria rede de intercâmbio com outras favelas, outros centros culturais, outras aldeias indígenas, outros quilombos e até mesmo outros países, no caso, um país africano de idioma oficial português, que foi minha experiência com Moçambique (porque eu queria que os estudantes pudessem entender o que falavam do outro lado do Atlântico Sul).

Não tenho muito o que dizer sobre uma provável parceria com a **Casa de Cultura Tainã** que não chegou a se concretizar, mas posso dizer que ter ido lá, na primeira vez, foi um disparador de um processo de invenção de um novo modo de ensinar história em minha prática educativa na escola onde leciono desde o ano de 2.000. Ajudei a fazer um intercâmbio por meio de cartas em papel entre minha escola e uma escola da cidade de Vinhedo, porque havia uma professora, já aposentada, que, na época, também era professora da rede municipal de Vinhedo e era minha colega no Raul Pila. Mas era um intercâmbio bem menos avançado pedagogicamente do que a experiência da Casa de Cultura Tainã demonstrava ser possível. No caso da Casa de Cultura Tainã, havia um modo muito mais avançado tecnologicamente do que o mero continuar a usar uma velha tecnologia já em desuso, a escrita de cartinhas em papel (hoje em dia, quase nunca se escrevem mais cartas, como se fazia em minha infância, adolescência e juventude universitária e nossos estudantes não têm mais esta oportunidade de vivenciar esta prática quase extinta na sociedade). Portanto, não estou questionando de todo a experiência da escrita de cartinhas, que eram levadas pela própria professora e distribuídas para seus próprios estudantes na outra rede e na outra cidade, mas destacando que uma Casa de Cultura Tainã, cuja liderança era negra e voltada para a cultura negra, já tinha dado passos muito mais avançados do que a escola de classe média branca de Vinhedo era capaz de fazer e eu queria entrar neste tipo de circuito inclusive para desconstruir estereótipos negativos sobre negritude e africanidade.

Mas posso dizer que nossa visita à **Casa de Cultura Tainã**, no dia 31 de março, foi estimulante porque vi que a maioria de meus colegas de GT não conheciam aquela experiência pessoalmente e porque também pudemos ver, em conjunto, uma exposição de um artista negro, com a inclusão também da temática indígena. Já havíamos dado alguns passos em direção a isto, nas oficinas de audiovisual e fotografia que pratiquei, a partir de 2015, nas minhas aulas de história; em diálogo com os artistas contemporâneos do mundo todo que expunham seus trabalhos na Bienal de São Paulo. Só que, naquele momento, estávamos nos deslocando para a cidade de São Paulo muito mais do que descobrindo locais de Campinas já meus velhos conhecidos onde pudéssemos fazer estudos do meio. O problema de ser membro do serviço público é que sempre vamos ficando sozinhos, ou porque nossos colegas de profissão morrem, ou porque se aposentam, ou porque pedem remoção de escola ou se tornam professores de Universidades Federais, como foi o caso de meu amigo Ângelo Pessoa, que foi o coordenador do antigo **GT de estudos do meio na prática pedagógica**. Novos colegas chegam, com novas propostas, outras memórias, e com novos modos de se inserir na educação, trazendo seus conhecimentos prévios que, ao mesmo tempo que enriquecem nossa própria experiência docente na escola, também causam rupturas com caminhos já trilhados e projetos iniciados que vão se perdendo pelo caminho por falta de parceiros, por causa de conjunturas políticas hostis, por causa de novos projetos pedagógicos que são implantados (como foi o caso da implantação do projeto de escola integral no Raul Pila, em 2015) e por falta dos antigos parceiros que não estão mais conosco.

A **história** é este constante renovar a si mesma, porque novas gerações vão ocupando seus espaços continuamente e isto é assim que deve ser mesmo. Somos seres históricos, portanto, limitados e provisórios e isto fui aprendendo a aceitar e descobrindo novas formas de como lidar com este fenômeno, afinal, sou um **profissional da história**. O único problema grave que quero apontar é para o contínuo **apagamento da memória** que nossa sociedade brasileira faz de si mesma. Este apagamento da memória inclui-se também na estratégica de embranquecimento e esquecimento de que fomos uma sociedade escravista, originada daquela sociedade colonial e imperial que já fomos e de quem herdamos nossa estrutura social ainda hoje. Ou seja, a estratégia do apagamento não só da **presença negra** na nossa história (afinal, leciono em uma escola negra que costuma apagar até os rostos de seus próprios alunos negros que geralmente não deixam sequer traços de sua passagem pela escola), mas também da memória dos educadores transformadores que passam pelas escolas e

incomodam este estado de coisas com seus questionamentos e suas novas propostas revolucionárias em que, por exemplo, os rostos negros são valorizados, por meio da fotografia e do audiovisual.

*Mas o apagamento da memória histórica no Brasil não ocorre de modo generalizado só porque somos, atualmente, uma sociedade capitalista consumista da cultura do mercado do descartável e produção em massa. Este apagamento é claramente direcionado às classes populares, de modo geral, mas especificamente às populações negras e pardas e também o apagamento dos dissidentes da própria classe média branca de toda ordem que questionam esta sociedade desigual, racista, machista, injusta e autoritária. Por isto que tentei implantar na escola, até 2017, ano do meu acidente de trabalho, os conceitos de **museologia social** e de **museu de favela** que fui aprender com o **Museu da Maré**, no Rio de Janeiro. Contudo, fracassei. Fui abatido. Fui silenciado. Guardo as marcas desta história, não só como cicatriz, mas também nos implantes metálicos inseridos em meu corpo, particularmente na perna esquerda.*

*O único consolo que tenho é o de saber que, no fim de minha carreira docente, vejo-me cercado por muitos colegas jovens que irão continuar esta luta dissidente, sofrida, renegada, silenciada, apagada, levando adiante a tocha que carreguei por 22 anos seguidos. É uma tocha que ilumina uma outra história, a história apagada, silenciada, excluída, invisibilizada, a partir da sala de aula (local não muito valorizado sequer pelo próprio sistema de educação, já que ainda continua existindo o sonho de parte do professorado sair da sala de aula para ocupar postos “muito mais importantes” sem contato direto com estudantes, mesmo que dentro da própria rede); a saber a **história do educador** que é também um **sujeito social**, em diálogo e caminhada conjunta com seus **estudantes** provindos das classes populares, negros e pardos, também protagonistas da educação pública que tivemos, temos e teremos. Conferir dignidade a esta história da sala de aula, numa simples escola pública de ensino fundamental, trilhada cotidianamente, no aqui e no agora, não é muito apreciada nem por setores da própria esquerda que vivem pensando que transformações só serão possíveis numa hipotética e futura Revolução Comunista; como a da Rússia em 1917. Mas a Casa de Cultura Tainã nos mostra que esta luta não é só da escola, nem só dos educadores e que não somos somente nós a sermos atropelados pelas camadas dirigentes racistas, machistas, autoritárias, herdeiras da Casa Grande, provindas, inicialmente, de Portugal. Tainã nos mostra que não precisamos pedir licença para abrirmos caminho nesta historiografia e nesta sociedade que não nos quer aceitar como protagonistas e pessoas importantes (no mesmo nível de dignidade que os “grandes Homens da história do Brasil”). Mais ainda, que não somos vítimas, mas protagonistas de **uma outra história possível** que já está em curso e não começou agora, mas desde 1500. Não somos os inventores da roda. Somos também herdeiros de uma história milenar que nos antecede desde que nossa espécie atual apareceu e saiu da África há 300 mil anos. Todos nós, independentemente de nossa cor de pele, trazemos, dentro de nós, este DNA da Eva mitocondrial e do Adão do cromossomo Y que, ao fim e ao cabo, são os ancestrais de todos nós (os laboratórios de exames de DNA estão aí para nos provar, usando esta nomenclatura nos resultados de nossos exames de DNA, como novas fontes de pesquisa sobre nossa própria origem).*

Narrativa 3

A visita de uma guarani nhandeva

A visita de uma guarani nhandeva, Nikita, no dia 23 de junho, ao GT do antirracismo é um daqueles momentos importantes na minha trajetória de vida enquanto educador de história nesta escola onde leciono desde o ano 2.000. Importante de uma forma especial, porque é a primeira vez que uma guarani vem à escola para dar seu depoimento de história de vida em diálogo com o coletivo do GT. Passei vinte e dois anos ensinando a história dos povos indígenas brasileiros nesta escola, mostrando, através de fotos, de filmes, vídeos e todo tipo de material áudio e visual quem são os indígenas brasileiros, parte indissociável de nossa história como país e focalizando, especialmente, a formação da cultura caipira no seio maior da cultura luso brasileira, que é o substrato cultural mais antigo e mais básico, ainda hoje, da subcultura e história paulista, desde a época colonial. Pesquisei muito sobre esta história indígena, desde antes de ter me tornado professor de história, nesta escola, mas minha própria profissão de professor de história, nesta rede de ensino e nesta escola, me trouxe melhores condições financeiras para financiar, cada vez mais, esta pesquisa de fundo e abrangência

ampla que eu já fazia desde minha juventude universitária na UFPB, desde 1980, mas também me deu oportunidade de ir ao encontro de aldeias guaranis dentro do estado de São Paulo e no estado do Rio de Janeiro. Fiz alguns documentários com eles e sobre eles e seu modo de vida e experiência de vida, tanto na Tekoá Pyaú (na cidade de São Paulo SP), quanto na Tekoá Ka'aguy Hovy Porã (na cidade de Maricá RJ); mas também no Museu do Índio, no Rio de Janeiro. Tentei construir uma engenharia social que pudesse ligar minha escola com estas aldeias, por meio da internet ou de outros meios, na intenção de estabelecer um intercâmbio cultural e pedagógico permanente entre meus estudantes e os estudantes guaranis destas aldeias guaranis. Entretanto, em 2018, fui derrotado completamente, enquanto educador de história, que lidava diretamente, de modo ousado, com estas questões consideradas, cada vez mais, proibidas e perigosas para os setores de classe média e classe dominante, cada vez mais fascizantes, desde 2014, mas declaradamente fascistas no ano de 2018.

Em 2018 a situação pessoal que vivi foi tão aguda e grave que, no segundo semestre, estabeleci como principal objetivo pedagógico chegar vivo em dezembro daquele ano (era esta a frase que eu repetia para a supervisora de ensino para quem passava meu sinal de SOS, na certeza de que seria morto). Com a vitória eleitoral do fascismo, em outubro, temendo por minha vida; que estava sendo atacada das mais diversas formas imagináveis e inimagináveis (tanto enquanto professor de história, um dos alvos a serem abatidos e neutralizados-eliminados pelas forças cívico-militares fascistas que tomaram o poder central em suas mãos, quanto por ser um cidadão de passado vermelho e postura democrático socialista, independente, que jamais renunciei, com um claro referencialismo na metodologia marxista de análise da realidade e da história), retirei do ar, de meus sites e canais do YouTube, várias postagens mais comprometedoras e vários de meus documentários mais perigosos tanto para a minha segurança pessoal e de minha família imediata, quanto para as pessoas que estavam ali focadas. Sou um sobrevivente da ditadura militar e já tinha a memória (e o know how de como sobreviver a uma ditadura fascista) da opressão e dos métodos de ataque e governança de uma ditadura de molde fascista (inclusive porque passei toda a minha vida estudando e lecionando sobre o fascismo italiano e o nazismo alemão). Pensava que, desta vez, não conseguiria sobreviver a mais uma ditadura e que seria, finalmente, assassinado, como queriam fazer comigo, em 1983 (com 23 anos de idade e estudante de ciências sociais na UFPB). O pior de tudo era ver como o fascismo havia penetrado na própria escola, através de professores declaradamente fascistas (que me agrediam o tempo todo) e estudantes doutrinados até pelo exército para me agredir, intimidar e ameaçar como um dos alvos preferenciais do movimento neo-fascista brasileiro apelidado de “bolsonarismo” (junto com todas as minorias declaradas inimigas do fascismo brasileiro, inclusive os povos indígenas). Foi muito traumático para mim (e, com a idade que tenho, sei que jamais conseguirei cicatrizar esta ferida aberta, porque mal estava fazendo isto, em relação às feridas da ditadura militar, quando houve, inacreditavelmente, para mim, outro golpe de Estado, em 2016).

Nikita, com seu depoimento de vida, reconectou-me com esta trajetória anterior já vivenciada com os guaranis porque eu, para minha própria surpresa, consegui sobreviver mais uma vez, ao fascismo (mesmo sendo idoso e tendo passado pela pandemia sem me contaminar). Por causa destes trágicos acontecimentos (um dos elementos que me ligam pessoalmente à trajetória dos guaranis), desde o momento em que conseguiram destruir minha trajetória estudantil em ciências sociais, em 1983, comecei a pensar que meu destino (como presente na cultura grega antiga) era o de Prometeu Acorrentado, sempre punido por levar o fogo dos deuses à humanidade, tornando possível a construção da civilização e da história humana independentemente dos deuses. Mas, em 2018, minha convicção era a de que, se este é meu destino histórico, o viveria da melhor forma possível, sem me acovardar e, mesmo diante da morte, morrer como um guerreiro guarani, com dignidade.

Portanto, o depoimento da Nikita reavivou, em mim, esta luta anterior, mas já sabendo que, como estou em fim de carreira, estou passando o bastão (da corrida olímpica), a tocha e a fogueira para os professores mais jovens, que, felizmente, irão prosseguir com esta luta; especialmente agora em que se aproxima de nós a derrota do fascismo, que será desalojado do poder central no Palácio do Planalto, como tudo indica, a estas alturas dos acontecimentos, ainda neste ano (a história é feita de voltas e reviravoltas).

*Alberto Nasiasene
Campinas, 30 de junho de 2022*

Narrativa 4

Encontro com o Mestre Alcides de Lima, em São Paulo

Minha relação com os mestres da cultura popular vem desde minha infância de menino paraibano, nascido na classe média ligada à classe dominante paraibana, mas voltado para as classes populares, por causa, inicialmente, da minha grande compaixão de menino, com pendores franciscanos, como já revelei em uma postagem de meu blog Rota Mogiana. O próprio ícone de São Francisco faz parte indissociável da cultura popular nordestina, de modo geral. Desta tradição popular franciscana, de classe média branca, aprendi, desde cedo, a olhar e a empatizar com o outro social que me rodeava por todos os lados e a aprender com os Mestres da cultura popular, muitas vezes, analfabetos. Como menino também analfabeto, isto pouco me importava. Não era o mundo letrado que me guiava, como os adultos, mas o mundo da oralidade em que estão imersas, inicialmente, todas as crianças. Hoje duvido do que acreditei por décadas da minha vida, mas ainda compartilho certa credibilidade na afirmação que fazia de que as crianças não são espontaneamente preconceituosas. Estão com o



coração e a mente abertos. Como educador, descobri que há sim crianças que não correspondem a esta idealização da figura da infância, mas são uma pequena minoria (até porque pesquisei sobre o fenômeno psiquiátrico dos e das psicopatas que, segundo estatísticas científicas, perfazem ao menos 5% do população e já nascem com o cérebro diferente das outras pessoas). Crianças, de modo geral, não nascem racistas e preconceituosas. A socialização que recebem é que as fará racistas e preconceituosas

Por outro lado, aprendi, ao longo de minha formação em ciências sociais, na minha juventude universitária, e nas décadas posteriores que se seguiram até a idade atual de 62 anos que tenho hoje, que a socialização de uma criança nascida no Brasil, país estruturado, desde o início, em cima do escravismo colonial, vai incorporando em seu consciente e inconsciente um fenômeno que hoje é bem conhecido por amplos círculos de intelectuais e lideranças sociais progressistas brasileiros, os inúmeros preconceitos de um racismo estrutural que não é só racismo, mas também um desprezo profundo pelas classes populares. No Brasil, não há como fazer uma separação rígida entre as classes populares e a cor da pele não branca. Estas duas realidades estão intrinsecamente associadas numa união dialética que assume formas distintas de inúmeras maneiras, porque, é preciso que não se esqueça também, há sim brancos pobres que também são desprezados.

Durante toda a minha já longa vida, aprendi muito com os mestres da cultura popular, tanto quanto aprendi com os mestres da cultura erudita e, com o referencial marxista de que me apropriei, a partir da minha formação universitária, nunca assumi uma escala de valores entre uns e outros como "superiores" e "inferiores", mas como uma espiral dialética que se auto alimenta continuamente. Afinal, não inventei a roda, já que também Bakhtin pensou de modo analítico esta relação. Mas não foi porque li Bakhtin que aprendi isto, porque esta maneira de ver vem desde minha infância e talvez eu tenha aprendido este modo de ver o mundo por causa da influência pessoal que recebi sim de Vladimir Carvalho desde minha infância.

Quando iniciei minha docência na escola onde ainda hoje leciono, 22 anos atrás, aos 40 anos, desde o início, procurei discernir onde estavam os Mestres da cultura popular da comunidade

Mestre Alcides de Lima, na roda de capoeira na escola Amorim Lima, em São Paulo. Foto: Alberto Nasiasene, em 26 de agosto de 2022

do entorno. Mais do que isto, como fui professor de Eja durante 15 anos, antes de minha escola se tornar escola integral, sempre tentei exergar, paulofreireanamente, em minha frente, os estudantes que eram Mestres e Mestras da cultura popular e estavam na mesma sala de aula onde nos encontrávamos para uma aventura comum de caminhada em torno do aprofundamento maior do conhecimento da história. Sempre encarei minhas aulas de história como propostas de um encontro dialógico possível em torno de uma pauta que chamamos de currículo de história e sempre concebi o currículo de história de modo dinâmico e contextualizado àquele grupo de estudantes específico.

Portanto, claro que me recordo da grande alegria que tive de descobrir um Mestre do Bumba Meu Boi que trabalhava com meus estudantes fora da escola. Esta descoberta não foi direta, mas indireta, já que descobri isto por causa do relato de uma colega de educação física que me disse que havia visto nossos estudantes, na Unicamp, em um encontro de grupos de cultura popular, brilhando na apresentação do Bumba Meu Boi (enquanto meus outros colegas costumavam desprezá-los como seres sem cultura e sem conhecimentos). Foi por causa desta descoberta que convidei este Mestre para vir na nossa escola fazer uma apresentação do teatro popular de rua que é o Bumba Meu Boi. Ele veio, no melhor da dignidade que a cultura popular tem, todo paramentado e este evento foi uma das primeiras vitórias que consegui alcançar logo no início de minha docência em uma escola de maioria negra e favelada. Vitória porque foi uma prova de que não era verdade que eles não tinham cultura, que não sabiam nada, que não tinham dignidade cidadã etc. Bem sei que boa parte de meus colegas da época, senão todos, sequer quis ver o fato da maravilha que foi a apresentação do Bumba Meu Boi e não quis concordar comigo de que nossos estudantes eram inteligentes e portadores de uma valiosa cultura popular extra escolar que precisa ser valorizada por nossa escola.



Fotos da apresentação do Bumba Meu Boi no Raul Pila, em 2001. Fotos Alberto Nasiasene

A partir deste evento que tivemos, em 2001, tive também outras inúmeras oportunidades de encontro e de diálogo com a cultura popular que era patrimônio pessoal e de família de meus estudantes nesta escola onde continuo lecionando até hoje. Mas quero destacar aqui a Mestra que tive a honra não só de conhecer, mas de ter trilhado um trajeto em comum em sala de aula. Uma Mestra negra e favelada que se tornou grande poeta a partir da sala de aula na EJA. Estou falando de D. Marlene Gomes, que ajudei a entrar no mundo literário de Campinas com a dignidade que ela merecia. Claro, a considero uma Mestra de modo lato senso, já que, para mim, o respeito que dedicava a ela (hoje ela está com o mal de Alzheimer e bem idosa) era o mesmo respeito que dedicamos a qualquer dos Mestres da cultura popular. Mas ajudei a D. Marlene a se tornar também uma poeta erudita, sem perder o seu lugar de fala original.



D. Marlene Gomes, lendo uma de suas poesias nas Cirandas Literárias, na Biblioteca central municipal de Campinas. Foto: Alberto Nasiasene

Não por acaso, no final de minha carreira docente no Raul Pila, já perto do momento de minha aposentadoria, que se dará quando eu completar 65 anos de idade, ao entrar para o GT do antirracismo sempre insisti que precisávamos manter os sentidos da mente, do coração, da visão e da audição abertos para continuar a procurar dialogar continuamente com a riquíssima cultura popular de nossa comunidade do entorno de onde vêm nossos estudantes. Mais ainda, a discernir que grande parte destes Mestres da cultura popular de nosso entorno é negra, herdeira de tradições muito antigas, algumas delas nascidas no período colonial deste lado do Atlântico, mas outras de origem remota no outro lado do Atlântico, na África mãe.



Com o Mestre Alcides de Lima, na escola Amorim Lima, em São Paulo, no dia 26 de agosto de 2022. Foto: Andrei Campanini

Portanto, ir ao encontro do Mestre Alcides de Lima, na [escola Amorim Lima](#), na cidade de São Paulo, foi um dos pontos altos desta trajetória que tenho em comum de pesquisa e vivência docente com os meus pares. Hoje já não me sinto tão sozinho, como me sentia em 2001. Faço parte de um coletivo de professores comprometidos com a valorização da cultura popular e com o antirracismo. O Mestre Alcides me fez entrar em contato renovado e direto com uma das fontes orais e existenciais tanto da congada, quanto da capoeira e do papel dos griôs. Estas tradições antigas me mobilizam e me ensinam ainda hoje, com 62 anos, porque, afinal, enquanto professor de história que ainda sou, na ativa, de certa forma, também sou um griô (como na África sub saariana), ou um aedo (como na Grécia Antiga, Homero, por exemplo) diante de crianças de 11 anos e 12 anos de idade. Sou, como eles, embora de outro modo, um guardião da memória que com meus estudantes compartilho.

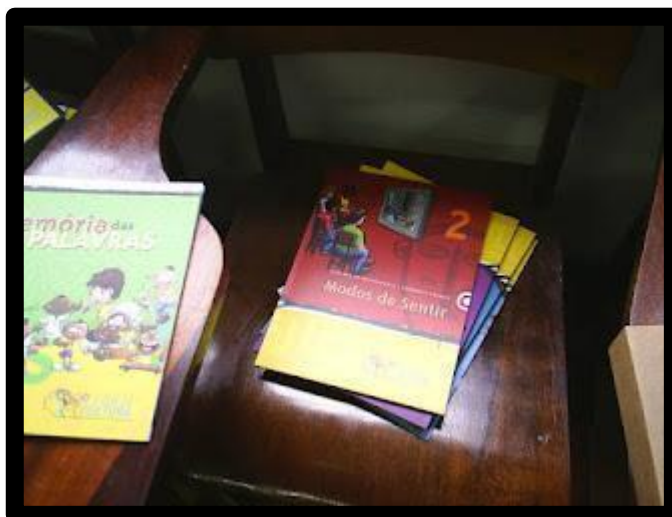
Alberto Nasiasene

Jaguariúna, 4 de setembro de 2022

Narrativa 6¹⁴

Inicialmente, a proposta do grupo era a de estudar a literatura infanto juvenil de temática africana. Por esta razão, embora eu tenha muito interesse neste assunto, não era um objeto de estudos com uma motivação direta para meu trabalho de professor de história na escola, porque, além de tudo, eu já empregava esta literatura, em forma de livros e em forma de desenhos animados, para aprofundar o conhecimento da cultura dos povos africanos. Também já havia empregado muito, desde décadas atrás, no início deste século, quando comecei a lecionar no Raul Pila, uma literatura das mitologias indígenas brasileiras, para aprofundar o estudo e a valorização da cultura e da história dos povos africanos e dos povos originários brasileiros. Também já tinha participado do projeto A Cor da Cultura (patrocinado por artistas negros da Rede Globo), realizado em 2006, em São Paulo capital, que tinha como objetivo a valorização não só deste tipo de literatura, mas também da presença de autores, artistas e personagens históricos de origem africana na história brasileira. Foi feito um material que, na época, era em VHS (e eu utilizei até à exaustão, até que os próprios vídeos cassetes desaparecessem da escola). Hoje este material ainda se encontra no YouTube (como o famoso Menina Bonita do Laço de Fita) e ainda há os livros infantis que utilizei em sala de aula, mesmo sendo um professor de história. Portanto, a proposta original não era uma proposta muito atraente, como chamariz de novidade para mim, com a qual eu não estava familiarizado. Foi por esta razão que não quis me juntar a este grupo de formação pedagógica continuada, em nosso horário de formação, constante em nossa jornada de trabalho oficial. Preferi ingressar no grupo de estudos das novas tecnologias digitais que estavam sendo oferecidas para a rede municipal, no pacote, aparentemente, novidadeiro, que, ao fim e ao cabo, não passa de mais um dos subprodutos pasteurizados e mercantilizados das Big Techs norte americanas (que também são, no fundo, instrumentos de vigilância e controle do trabalho docente, a partir da realidade local, com um projeto colonial norte americano e de dominação ideológica subjacente, em última instância).

¹⁴ Alberto não participou do encontro com a mestra, por isso foi convidado a escrever um relato sobre a sua experiência no grupo de estudos.



Projeto A Cor da Cultura, em São Paulo, abertura, em 2006. Foto: Alberto Nasiasene



Isso só se deu deste modo, porque o projeto que eu havia proposto para o grupo de professores da arte educação e história, desde 2015, no início da implantação do projeto de escola integral, com currículo integrado, sem hierarquização de componentes curriculares, era o da pedagogia da imagem, mas numa visão crítica de análise da própria imagem e de sua linguagem e de geração de uma produção autoral de produtoras artesanais para os próprios docentes, a partir do

domínio da linguagem do audiovisual, como uma nova maneira de expressão de autoria dos próprios docentes, em parceria com nossos estudantes e em direção a uma nova pedagogia nossa, criada por nós mesmos. Por motivos diversos, que não convém explicar, detalhadamente aqui, os objetivos iniciais desta proposta não estavam sendo atingidos e estavam sendo desviados para direções não críticas e não reflexivas, que nada tinham que ver com as propostas que havia aprendido no curso da Pedagogia da Imagem do Museu da Imagem e do Som de Campinas, nos anos 2007, 2008 e 2009. As coisas só pioraram ainda mais, em 2018, quando chegaram os novos professores que passaram a constituir metade ou mais do grupo (desestabilizando o equilíbrio já alcançado em direção ao objetivo que era o de demonstrar que aquela proposta estava baseada numa visão crítica de mundo) e que não tinham a menor ideia da proposta de domínio crítico da linguagem do audiovisual, que não se confundia com as propostas de Estúdios Marvel e indústria cinematográfica alienante de Hollywood (com pendores fascizantes que foram se revelando ao longo do ano, na medida em que a campanha bolsonarista ia se desenvolvendo e ganhando, cada vez mais, espaços na sociedade, via Fakenews). Concepções de mundo alienantes, ideológicas e afins do ideário neo liberal, colonizador, autoritário, bolsonarista decididamente, não eram a nossa proposta inicial. A nossa proposta estava direcionada para a produção autoral e artesanal, de visão claramente crítica, problematizadora, não só da linguagem do audiovisual, mas também das temáticas de tipos “super heróis” brancos, superpoderosos, sobre-humanos, e bem norte americanos, tais como Homem Aranha, Batman etc. Decididamente, recusei-me a ajudar a empoderar a alfabetização da linguagem audiovisual para que fossem geradas Fakenews nas mãos de estudantes, cada vez mais, envenenados pela ideologia bolsonarista crescente que estava sendo introduzida, inclusive, no interior da própria escola.







O grupo do Pedagogia da Imagem na Casa de Cultura Tainã, em 2007. Fotos: Alberto Nasiasene

Ou seja, nossa proposta era uma proposta crítica, problematizadora da cultura colonizadora e capitalista dominante, que via os sujeitos negros, socialmente excluídos da nossa escola, como protagonistas de uma outra narrativa que não a dos Estúdios Marvel e sua indústria cultural. Não que eu não pudesse incorporar o estudo desta indústria cultural em minhas aulas de história, coisa que eu fazia. Mas sempre como objeto de análise crítica e de desvelamento das camadas de dominação ideológica, branca, machista, norte atlântica, em que ficavam de fora os sujeitos comuns, nossos estudantes negros e negras, favelados, excluídos desta história de heróis cinematográficos que nada tem que ver com nossas tradições culturais populares, muito menos com as faces de nossas crianças negras e faveladas. Também era uma proposta que era uma alfabetização crítica da linguagem audiovisual, a fim de se criar um meio de expressão autoral para nossos próprios estudantes, em parceria com seus professores, por meio de oficinas criativas de inovação de linguagens e temáticas, de um modo artesanal que contestasse o próprio domínio da indústria cultural norte atlântica e de nossas classes dominantes colonizadas, classistas, sexistas, racistas etc.

As coisas chegaram a tal ponto, em meio à campanha fascista bolsonarista de 2018, que diversos professores e estudantes da escola começaram a me faltar com o respeito mínimo, no grupo e na escola, gritando comigo e questionando impiedosamente minhas falas, que estavam baseadas nestes princípios externados acima. Não eram invenções individualistas e arbitrárias de minha parte, mas fruto de um laborioso aprendizado, no curso da Pedagogia da Imagem e do Som de Campinas, com a própria participação dos mestres Luciana Siqueira e Batata, nas nossas reuniões de formação.

Também havia, paralelamente, a intenção de se introduzir os princípios da museologia social na escola com o objetivo de fazer com que a escola aprendesse a organizar e cuidar de sua própria memória interna, como patrimônio coletivo da própria comunidade. Não por mero acaso, pedi para me afastar do grupo, antes do final do ano. Para tudo, na vida, há limites e eu esperava, ao menos, ser respeitado enquanto profissional de história comprometido com a proposta original.

Por isto que fui parar no grupo de estudos das supostas “novas tecnologias” digitais (que de novas, nada tinham, já que tudo eram processos pré fabricados feitos pela Big Tech Google, que cobrou bem caro da Prefeitura por seu pacote de bondades). Mas, lá, além de não estar aprendendo, em essência, nada de novo para mim, muito menos com senso crítico não mecanicista e não imitador de tecnologias e linguagens inventadas pela Big Tech, sequer eu tinha liberdade de pronunciar uma frase curta inteira até o final dela. Na terceira palavra, já era cortado de modo autoritário, desrespeitoso, mal educado e muito repressor de tal modo que eu estava me sentindo, cada vez mais sufocado. Precisava de um mínimo de liberdade de pensamento e expressão, além de motivação para aprender, verdadeiramente, coisas novas que pudesse usar em sala de aula, aprofundando-me em minha práxis pedagógica.

Foi quando perguntei, ao professor Gustavo, informalmente, um dia, no refeitório, enquanto cuidávamos dos estudantes, na hora do lanche, quando o grupo dos estudos da literatura infanto juvenil de temática africana já estava em andamento, no primeiro semestre de 2021, quando retornei da pandemia, por ser idoso e já ter sido vacinado com as doses recomendadas, como estavam acontecendo as coisas no interior do grupo em que ele estava participando. Ele me explicou como estava o andamento e eu fiquei surpreso, porque vi que houve uma mutação interna da proposta inicial que me parecia apenas a de estudar, de um modo superficial, a literatura de temática africana, nos livros infanto juvenis que seriam empregados no componente curricular de português e o andamento do grupo já estava me parecendo um desenvolvimento mais consistente de uma pesquisa mais aprofundada sobre a temática do antirracismo e de estudo sério da contribuição da cultura afro indígena para a história brasileira, numa perspectiva crítica a qual estava acostumado há décadas em minha vida, desde minha adolescência. Claro que senti enorme interesse e motivação para tentar corrigir o erro que foi ter entrado para aquele grupo em que estava. Na verdade, eu sentia que estava tão sufocado, que estava morrendo, cada dia um pouco mais (afinal, era o contexto também da pandemia e do auge do governo fascista).

Esta foi a motivação que explica porque pedi para a orientação pedagógica para mudar de grupo e ingressar no grupo antirracista, no segundo semestre de 2021. O grupo já estava em andamento e não fui eu que o propus, mas ele vinha ao encontro da minha anterior trajetória de vida nesta escola, desde o ano de 2.000, quando comecei lecionar nela. Também fui recebido de um modo diametralmente oposto ao que era tratado no outro grupo. Não por acaso, eu chorava muito, só pelo fato de que me ouviam, me respeitavam, tinham consideração para com o que eu comunicava. Naquele momento, eu estava praticamente morto, intelectualmente, depois da pandemia e dos ataques fascistas de toda ordem. Sentia-me como debaixo de escombros de uma casa bombardeada, ainda vivo, mas sem vontade de viver, porque tinham destruído tudo o que havia de mais precioso e mais sagrado em minha vida, até o desejo de pesquisar e pensar. Estava com sérios problemas de memória.

Não por acaso, o grupo, com sua receptividade acolhedora e respeitosa, me motivou, aos poucos, a voltar a pesquisar e, vagarosamente, retomar as minhas linhas de pesquisas anteriores sobre as temáticas da escravidão, da religiosidade africana, sobre as problemáticas antropológicas, sociológicas e históricas e a redescobrir Florestan Fernandes, Roger Bastide e toda uma série de autores tão importantes para minha vida desde minha adolescência. Não por acaso, fui percebendo que estava acontecendo, sem que eu tivesse participado inicialmente, uma revolução dentro da escola, a revolução pela qual eu tanto havia lutado sozinho e que sentia que tinha sido abatido, simbolicamente, a tiros, morrendo na praia. Não por acaso dizia, repetidas vezes, que estes jovens (afinal já sou idoso) chegaram de um desembarque na praia, como na Normandia, em 1944, e me levantaram, praticamente morto, para seguir com eles. Ao final do governo do inominável, ou seja, no final de 2022, disse a eles que já havíamos implantado uma cabeça de ponte sólida e que era só uma questão de tempo e paciência para continuarmos a prosseguir com os avanços da frente libertadora do fascismo racista interno e externo. Nada pode explicar a alegria incomparável que senti, no final de 2022. Mais ainda, neste início de 2023, algo ainda mais revolucionário aconteceu: nossa luta

atingiu o próprio coração do projeto pedagógico da escola, já que o eixo temático principal do projeto político pedagógico da escola é o próprio tema do grupo de estudos: Educação Antirracista. Como eu sempre disse, há anos, o coração de uma escola é o seu projeto político pedagógico e, surpreendentemente, nós, sozinhos, mas coletivamente, conseguimos esta revolução: a escola adotou a nossa proposta como eixo central de seu projeto pedagógico. Não poderia haver vitória mais significativa de nossa luta durante estes anos todos em que ensinamos em uma escola negra que nunca enxergou que seus estudantes são negros e, pior ainda, os invisibiliza cotidianamente, de mil maneiras sutis e outras não tão sutis, apagando sua presença, silenciando-os, esquecendo-os, jogando fora, no lixo, suas produções, apagando, nas paredes, suas manifestações artísticas, não dando ouvidos às suas falas, às suas manifestações culturais, nas danças, nos folguedos, nas brincadeiras, aos seus corpos, cabelos e rostos negros, considerados “feios”, às suas origens africanas e indígenas, tidas como “inferiores” e motivos de “vergonha” etc.

Muito há o que fazer, mas já começamos um novo tempo em que não lutamos mais sozinhos e nossa luta não é mais clandestina, vilipendiada continuamente, humilhada, apagada, silenciada, porque ela agora passou a ocupar o centro do próprio projeto político pedagógico da escola. Espero que consigamos avançar muito mais. Entretanto, como sempre digo, estou morrendo para a carreira e sinto que foi muito bom que esta luta tenha deixado de ser uma luta individual e tenha se tornado uma luta coletiva, porque eu passo, meus colegas continuam.

Sinto-me agradecido e honrado por poder ter participado deste momento.

Alberto Nasiasene

Jaguariúna, 5 de março de 2023

4.2.2 Andrei Felipe Campanini

Andrei Felipe Campanini é professor de História e mestre em História Social do Trabalho. Ele tem 34 anos, autodeclara-se branco e chegou à nossa escola no ano de 2022. Sentimos que o abraçamos e ele nos abraçou ao escolher, sem pestanejar, participar do TDF conosco. Seu tempo de experiência na educação é de 13 anos. Um cara gente boa, apaixonado por literatura e que sempre conduz as discussões do grupo para a luta de classes. Sua palavra é: *revolução*. Seja ela comunista, seja nos movimentos grevistas de que participamos, seja na atuação no grêmio estudantil, seja ainda nas pequenas ações como o conteúdo que ele escolhe tratar em suas aulas... Andrei sempre nos faz acreditar que é possível.

Ao ler os textos de Andrei, você vai se inebriar com seu vocabulário rebuscado e como ele conduz a escrita de modo envolvente, típico de um entusiasta da literatura, sobretudo dos clássicos. Em seu apartamento, na cidade de Campinas, ostenta logo na entrada um exemplar de *Grande Sertão: Veredas*, numa belíssima edição especial, além das duas estantes de livros e histórias em quadrinho. A força do seu abraço acolhedor, que acompanha cada chegada de encontro do nosso grupo de estudos, reflete-se em sua escrita, que também demonstra a sua constante certeza da educação enquanto poder de revolução. Entendemos que esse poder está em nossas mãos, enquanto educadoras.

Narrativa 1

Ainda que já tivesse pesquisado sobre a atuação dos griôs/griotes na sociedades da África Ocidental, nunca havia participado ou conhecido uma vivência pedagógica estruturada nessa metodologia. Durante o a condução do processo, experienciei duas sensações dignas de registro.

A primeira delas ocorreu no momento de revisitar as etapas formativas da nossa carreira docente. O final de 2021 foi um período conturbado para a grande maioria dos(as) colegas docentes, que tiveram que lidar simultaneamente com o retorno do trabalho presencial em tempo integral, a insegurança mediante uma pandemia ainda em descontrol e a percepção progressiva dos muitos déficits sociais e pedagógicos dos nossos educandos. Somado a esse contexto, pessoalmente eu estava lidando com a necessidade da mudança de unidade escolar e todas as imbricações que isso acarreta: o fim de um ciclo de trabalho frutífero com uma comunidade escolar, a renúncia de projetos pedagógicos individuais e coletivos, fim de parcerias com professores(as) e coordenadores(as)... Enfim, era um período de mudanças bruscas e grandes incertezas profissionais e pessoais.

O momento seguinte da vivência - voltar ao tempo atual - por outro lado, me fez perceber como a recepção na nova escola, em especial pelo GE Antirracista, estava sendo generosa e acolhedora. Pude refletir sobre a comunidade escolar da Raul Pila e sobre os novos colegas professores(as): solidários, combativos e esperançosos do papel transformador da educação. Nesse momento, me senti abraçado e estimulado a criar novas parcerias e projetos e a ajudar a construir aqueles já existentes!

A segunda experiência notável foi a respeito de um diálogo sobre empoderamento e igualdade de gênero com minha tia, que representava as matriarcas da família. A tia Maria sempre foi minha “entrevistada” preferida nas festas de família pra perguntar sobre antigas histórias, as formas de viver, agir e pensar dos parentes de gerações anteriores, papos e reconstituição de árvore genealógica... Por tudo isso, ela sempre foi uma janela aberta para minha ancestralidade que, ao contrário de milhões de brasileiros, por um privilégio de cor, foi-me permitido conhecer um tanto melhor.

Na vivência, pude lembrar das confissões que ela fazia sobre as estratégias femininas para resistir e existir socialmente num meio rural e profundamente patriarcal. Também pude dividir com ela meu compromisso por criar uma sociedade onde a desigualdade de gênero desapareça, juntamente com as demais desigualdades que tolhem o potencial humano.

Ah, e claro, ao final ainda tive a chance de ouvir, refletir e aprender imensamente com as experiências compartilhadas pelos(as) outros(as) membros(as) do GE, fechando maravilhosamente bem a vivência.

Narrativa 2

Mais de três décadas construindo patrimônio, memória e resistência. Essa foi a sensação logo na primeira hora conhecendo a Casa de Cultura Tainã. O objetivo inicial da visita era assistir à exposição “Imersão”, do artista Lumumba Afroindígena. Obras provocativas em tela, tecido, tinta, sangue, lama e ossos. Ossos indígenas e africanos. A opção pela representação constante de esqueletos, provavelmente, é um recurso para denunciar os massacres promovidos pelo homem branco europeu. Mas a potência da exposição é, justamente, mostrar a cultura, a resistência e as construções coletivas que emergiram das “caveiras” - do legado cultural e social dos povos originários e africanos, que como a flor drummondiana, rompeu o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

Além da exposição, fomos agraciados pela recepção e conversa do mestre TC, um militante histórico do movimento negro que respira e exala luta e resistência. TC nos contou sobre sua vida e sobre o espaço/movimento, que é a Casa de Cultura. Inquiriu, provocou, problematizou, desafiou. E

acolheu. Acolheu e incutiu, em cada um dos professores e professoras presentes, uma perspectiva rebelde e otimista de enfrentar a realidade e suas opressões estruturais e cotidianas.

Nas palavras ou nos silêncios, TC lembrou que, enquanto sujeitos históricos, nossas atitudes e passividades colaboram para reforçar ou transformar as relações sociais estabelecidas. Nesse sentido, as escolas são um espaço privilegiado para se gestar, fortalecer e multiplicar ações que objetivem construir uma sociedade mais igualitária, justa, tolerante e plural.

Seguindo os fundamentos da filosofia Ubuntu, TC expôs um pouco da sua trajetória em defesa de políticas sólidas de financiamento cultural; da gestão coletiva e orgânica de espaços culturais e de resistência; e da construção de Tecnologias da Informação de código aberto. Nesse último aspecto, o mestre apresentou algumas soluções em hardware e software para substituir o monopólio que algumas corporações, como Google e Microsoft, construíram e fortaleceram ao longo da pandemia, com transferências de recursos públicos, incluindo o exíguo orçamento da Educação.

A causa de TC e da Casa de Cultura Tainã é a nossa causa, enquanto professores por uma educação antirracista. O mestre nos indicou caminhos e formas de luta. Seguiremos!

Narrativa 3

A primeira memória que resgato é afetiva e estética: uma fogueira central alumando a sala e enchendo o ar de chispas. Ao lado, um colar de curumim, criança em guarani, construído a partir do trabalho coletivo e investigativo das alunas e dos alunos pequenos. A missão era encontrar elementos da flora raulpilense, que fossem dignos de presentear nossa ilustre visitante: Nikita, uma indígena guarani nhandeva, nascida numa aldeia do Mato Grosso do Sul, durante os anos da ditadura militar brasileira. O cuidado com cada elemento que constituía o colar, fez dele um ornamento digno de ser usado num ritual festivo. E o carinho com que a fogueira foi forjada no centro da sala-aldeia, cercada por flores, tatames e gestos, fez com que ela queimasse mesmo na ausência de fogo.

Nikita adentrou nossa sala-aldeia de forma tímida, mas com o sorriso armado, em que parecia caber os sonhos, as lutas e as esperanças do seu povo e dos povos de seus parentes. Saudou a todos, um de cada vez, seguindo, ao riso, seu abraço. Sentou-se à beira da fogueira e, enquanto anoitecia na Mata Atlântica, ela falou. Falou e sua fala ecoou pela sala-aldeia, pelos celulares e papéis que tomavam nota e pelas práticas e projetos pedagógicos das professoras e professores que escutavam.

E Nikita cantou. Cantou sobre sua infância, cantou as memórias de sua mãe e, sobretudo, as memórias de seu pai. Cantou uma pesca de barco aterradora, durante uma tarde de tempestade, e sua coragem para enfrentá-la sem chorar. No canto, talvez sem notar, perpassou muitos elementos sobre a educação indígena, os processos de produção e transmissão do conhecimento próprios do seu povo, voltados para a realização das atividades materiais ou culturais que ali eram praticadas.

E Nikita chorou. Chorou a morte de sua mãe e, pouco depois, a de seu pai. Chorou o trauma do desaldeamento, a ruptura com sua identidade geográfica, social e, parcialmente, ancestral. No choro, talvez sem notar, perpassou a violência institucional que sucedeu à violência física. Após afastá-la de sua identidade étnico-cultural, nosso país, por várias décadas, negou-lhe uma cidadania e o acesso à educação formal, à saúde e ao trabalho.

E Nikita lutou. Lutou pela sua vida e sua ancestralidade, enquanto defendia sua permanência no meio urbano. Lutou pelo direito ao trabalho, à saúde e ao reconhecimento de sua existência civil. Na luta, talvez sem notar, perpassou o lócus central da escola em sua vida. Quando adolescente, sua entrada foi impedida por questões pequenas, como são todos os assuntos do homem branco sob o signo do Capital.

Hoje, Nikita canta, chora e luta de escola em escola, de sala-aldeia em sala-aldeia. Assim, faz refletir qual é o papel das educadoras e educadores no processo de acalantar os choros, ecoar os cantos e fortalecer as lutas. Construir um projeto político pedagógico, necessariamente coletivo e transdisciplinar, que combata às violências socioeconômicas e institucionais contra os indígenas; denuncie o genocídio étnico em curso na nossa ditadura contemporânea.

Mas não basta uma pedagogia reativa. É necessário propor. A partir dessa sala-aldeia, repleta de aliadas e aliados na trincheira por uma sociedade democrática e igualitária, propormos práticas de ensino que (re)visitem as formas de produzir, se relacionar, pensar e representar o mundo a partir das cosmogonias, epistemologias, ontologias e vivências dos diferentes povos nativos. Propormos, sobretudo, partilhas e encontros presenciais de saberes. Trazê-los para a comunidade, irnos até eles. Trocamos cantos, choros e lutas. Sentidos e significados. E, pela via dialógica do aprender e ensinar, propormos a superação da sociedade pequena e impeditiva dos homens brancos.

Narrativa 4

Mestre Alcides, nascido Alcides de Lima, há 75 anos numa fazenda de café em Estrela do Sul, Minas Gerais. Negro, objetivo, perseverante, paciente, bisneto de escravizados, sobrinho do Capitão de Terno do grupo de congados Catupé Catundê. Desde a infância, romariou pelo país que seus ancestrais ergueram. Aos 19 anos, adentrou São Paulo. Trabalhou na construção civil e, pouco depois, numa instituição de ensino superior reservada às classes dominantes brasileiras.

A cidade grande oprime em todos os sentidos e de dentro para fora. Desmemória, mais-valia, racismo, elitismo classista, xenofobia. Alcides teria sido feito suco, mas apareceu a capoeira. Os passos, ritmos e golpes preencheram a ausência dos cantos, conversas e vozes presentes na infância. A capoeira o acolheu e ressignificou sua existência, sua resistência e sua luta.

Mas há outra dimensão simbólica que resvalou a vida-romaria do Mestre Alcides: a Educação. Sua primeira experiência em sala de aula logo evidenciou uma ferida social entranhada, que perpassou sua trajetória escolar e acadêmica: o racismo. Não só o estrutural, que fazia-o, garoto, caminhar por 12 quilômetros da roça à escola. Mas também o racismo patente, expresso nas críticas, provocações, exclusões que sofria nos atos de colegas e professores.

Tácito e explícito, o preconceito sempre esteve em sua trajetória formativa. Por que não abandonar a Educação? Ceder às elites e aos senhores? Desocupar seu Éden, espaço profano de domínio e reprodução do domínio social? Pergunta complexa e capciosa, à qual mestre Alcides responde com simplicidade e franqueza: “Para mudar por dentro”.

Tal resposta evoca uma passagem clássica, fundadora da Sociologia: “Até agora os filósofos se preocuparam em interpretar o mundo de várias formas. O que importa é transformá-lo”. Evoca, também, a necessidade da luta pela transformação social no interior dos espaços escolares.

Poderia, aqui, encerrar com a frase de outro mestre, que dizia que a Educação muda as pessoas, que mudam a sociedade. Mas opto por outro encerramento, o sorriso de um mestre capoeirista que, por mais de duas décadas, ensina que a Pedagogia decolonial é uma pedagogia de corpo, enquanto território, e de ação, enquanto práxis transformadora.

Narrativa 6

Atabaque, cuíca, pandeiro, tamborim, zabumba. Congada, maracatu, capoeira. Não apenas os cantos e ritmos brasileiros foram influenciados pelos tambores africanos e afro-brasileiros. Nossa história, memória e sociabilidade também o foram.

Contudo, foi apenas na última semana letiva de 2022 que eles realmente me atravessaram avassaladoramente. Não falo de uma fruição corpórea externa, como aquelas que desde 2007 suleiam meus movimentos e pensamentos vacilantes nos dias e noites de carnaval. Mas de um movimento visceral e potente, capaz de canalizar todas as energias e anseios internos e transformá-los num movimento transgressor, ritmado e coletivo.

Assim foi naquela fatídica segunda-feira de dezembro. Exaustos, mas entusiasmados, recebemos a mestra Cristina Bueno para um batuque-partilha. A mestra se apresentou como percussionista, arte-educadora e pesquisadora de manifestações populares brasileiras.

Convercamos sobre arte e manifestações populares. Seu papel na transmissão dos saberes, identidades, ancestralidades, memórias e lutas entre gerações. Sua dimensão ética, estética, rítmica e social. E seus diálogos com a educação formal e informal.

E, então, a mestra batucou e nos convidou a dançar. Nesse momento, atabaques, cuícas, pandeiros, tamborins e zabumbas cortaram a sala. Os batuques da mestra, todos os ritmos e tradições que eles simbolizavam, conduziram nossos corpos, ombros, quadris. Numa cadência coletiva, dançamos a liberdade e o combate às amarras corporais, sociais e estruturais que cerceiam nossos corpos, vidas e sociabilidades. Livres de grilhões, pude sentir, em mim, a influência histórica dos tambores.

4.2.3 Caio Gueratto

Caio Gueratto é professor de Ciências e chegou à escola no fim do mês de julho, escolhendo entrar para o grupo e, portanto, participando da pesquisa desde então com muita generosidade e envolvimento. Por isso, sua palavra é *vitalidade*. É o mais novo integrante do grupo, com 28 anos, autodeclarou-se branco e tem graduação em Ciências Biológicas e mestrado em Ciências. Atua na educação há cinco anos.

Ao chegar, eu o convidei para assistir à gravação da nossa roda de conversa com Nikita, visto que ele gostaria de se apropriar dos movimentos do grupo. Para além disso, seu primeiro encontro com o grupo foi no Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, sediado pela Unicamp dessa vez, e pudemos estar presentes em alguns momentos, em contraturno ao horário da escola e especificamente no horário do nosso TDF em um dos dias.

Apesar de Caio ter ingressado na escola e no grupo no meio do processo de pesquisa, observamos que se demonstrou desejoso por produzir as narrativas e participar ativamente da investigação. Por isso, acolhemos a sua coautoria em nossa pesquisa, com muita gratidão e afeto. Prontamente, ele prontificou-se a escrever sua primeira narrativa, conforme segue.

Narrativa 1

Iniciei na rede municipal de Campinas no dia 27 de julho de 2022 e, um dia depois, me juntei ao grupo de formação antirracista da Emefei Raul Pila, quando o grupo foi ao Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, que estava ocorrendo na Universidade de Campinas. Presenciamos, neste dia, uma roda de conversa composta por Célia Xakriabá, DJ Erick Terena e DJ Alok. Esse momento tinha o objetivo de falar sobre o trabalho mais recente de colaboração de diversos povos indígenas com o DJ Alok. Para além desse momento, assisti a visita que Nikita Nhandeva realizou à nossa escola, filmada na íntegra pelo professor Alberto Nasiasene, para me aprofundar um pouco mais no que foi feito no grupo antes da minha chegada.

Ambos foram momentos muito ricos de aprendizado intenso para mim, uma vez que, não havia esses momentos de formação na prefeitura de São Paulo, onde trabalhei como educador durante 5 anos. No meu contato com apenas dois momentos da formação do grupo antirracista, já foi

possível perceber quão necessários e enriquecedores são esses momentos de formação continuada entre pares e esses momentos me geraram algumas reflexões.

Primeiramente, a visita da Nikita, mulher indígena, forte e guerreira, evidencia como as pessoas indígenas no Brasil não tem acesso a direitos básicos dentro do próprio país, como acesso à saúde (quando ela chegou na cidade, ficou doente e não foi atendida, pois era indígena), à educação (ela precisou estudar português antes de estudar na escola, o que, para mim, é revoltante e inaceitável) e à própria cultura (quando mãe e pai morreram e ela foi forçada a sair da aldeia). Ou seja, a sociedade não-indígena branca, colonialista, gera inúmeros entraves e barreiras racistas aos povos indígenas, originários e que sempre estiveram nas terras que chamamos atualmente de Brasil, preservando, zelando por e cuidando delas. Falando em meio ambiente, Nikita também explicita a luta de sua etnia, que foi expulsa de seu território e, quando pôde retornar, recuperou seu território, mas sem floresta em pé. Esse relato de Nikita, portanto, representa, a nível individual, o ataque ao meio-ambiente e aos direitos humanos que, desde sempre, a sociedade capitalista impõe em troca de lucro.

Em relação à roda de conversa presenciada na Unicamp, fiquei surpreso e quebrei preconceitos que tinha em relação ao DJ Alok, que está dando voz aos povos indígenas, internacionalmente, com o projeto que estão produzindo em conjunto. A fala do DJ na roda de conversa foi muito coerente, explicitando que o projeto em questão é voltado totalmente para dar maior visibilidade à defesa dos direitos dos povos indígenas. Porém, em uma entrevista que vi dele anterior a esse projeto, em um programa humorístico (Lady Night), ele não explicitou esse interesse em defender os povos indígenas. Somando-se a isso, o DJ deixa bem claro que foi em um ritual de Ayahuasca vivenciado em um dos territórios que ele visitou que o fez pensar nesse projeto.

Isso me levou a concluir, em confluência com a fala de Nikita (“falta de conhecimento da nossa cultura”), o quanto é importante o conhecimento da cultura dos povos indígenas pelos não-indígenas. Muitos preconceitos, falta de respeito e perseguição destes acontecem pela falta de informação e desinformação. Com isso, penso o quão importante é que nós, professores, sejamos esse elo de ligação na educação formal, para que os estudantes conheçam as culturas de povos indígenas no ambiente escolar desde muito cedo e por todo o ensino formal. Quantas perseguições poderemos evitar que aconteçam no futuro? Ou mesmo quantos defensores dos direitos dos povos indígenas podemos contribuir para formar no futuro? É nossa responsabilidade, como educadores, formarmos pessoas que respeitam e reconhecem os direitos indígenas.

Narrativa 2

*Narrativa sobre a visita ao Mestre Alcides na EMEF Desembargador Amorim Lima - Caio Gueratto
Coelho da Silva*

No dia 27 de agosto fomos à EMEF Desembargador Amorim Lima ter um encontro formativo com Mestre Alcides, grande mestre griô, referência nessa pedagogia e grande capoeirista, participante do CEACA e professor na escola citada acima. O mestre, durante nosso encontro, contou sobre sua vida, sua jornada formativa (tanto no aprendizado formal, quanto dentro dos congados), sua relação com a educação, entre outras vivências muito valiosas. Após a roda de conversa, conhecemos a escola e participamos do final da aula de capoeira que estava acontecendo na quadra da unidade educacional.

A história e o engajamento do mestre são inspiradoras para educadores. Embora a educação formal tenha sido um ambiente que rejeitou e excluiu o mestre, hoje ele trabalha nesse ambiente e é promotor de mudanças na mesma, para que ela não exclua crianças negras atualmente como excluiu o mestre no passado. Uma fala muito marcante foi a de que “precisamos estar dentro de algo para fazer a mudança”. E isso faz muito sentido, especialmente na educação pública. Para mudá-la e torná-la menos excludente, precisamos estar dentro dos debates, disputas políticas, formulação de documentos oficiais (como o PPP), etc., trazendo a visão antirracista que estamos cultivando nesse grupo de formação. Não participar desses momentos é aceitar qualquer decisão que seja passada. Logo, é necessário ter uma escuta ativa à história de vida do mestre Alcides para ter forças e lutar para que a escola pública seja cada vez mais inclusiva, justa e menos discriminatória, violenta, desigual.

Ouvindo o relato do mestre, sobre ele ter terminado sua formação no ensino básico já com mais de 20 anos, traço um paralelo com uma entrevista do cantor Baco Exu do Blues para o programa “Espelho” do Canal Brasil, com o ator Lázaro Ramos. Nessa entrevista, o rapper diz que, durante seu período de infância/adolescência, foi expulso de 10 escolas, 5 públicas e 5 particulares, o que culminou em sua desistência dos estudos no 1º ano do ensino médio, mesmo sendo filho de professora. Isso mostra como a escola não é acolhedora das individualidades e, como já disse o pesquisador Neville Robinson, a escola mais atrapalha do que auxilia as diferentes “genialidades”. Penso que isso é ainda mais escancarado para pretos, pardos e indígenas, já que até as culturas, crenças, filosofias e tradições são negadas (e perseguidas!). Ou seja, há a negação, dentro da escola, do sujeito formado fora dela. Se ocorre essa negação, a desmotivação para frequentar o ambiente escolar é compreensível. Por esses motivos, é tão importante encampar a luta por uma educação decolonial: para que as crianças sejam acolhidas e respeitadas em suas individualidades, para que a escola seja um ambiente colaborativo e com intercâmbio de “genialidades”.

Portanto, a conversa com o mestre Alcides gerou diversas reflexões e deu forças para continuar lutando por uma escola pública antirracista, decolonial e inclusiva, pois, em diversos momentos, há muita desmotivação no ambiente escolar. São esses momentos que nos oxigenam para continuar na luta.

Narrativa 6

O encontro do nosso grupo de formação com a mestra Cris foi muito especial e inesquecível para mim, devido a alguns acontecimentos e fatores que se uniram espaço-temporalmente onde/quando a mestra nos propiciou o privilégio daquele encontro formativo.

Muitas coisas estavam acontecendo em minha vida pessoal, um turbilhão de acontecimentos, envolvendo sentimentos de culpa e tristeza. Em minha vida profissional, outro turbilhão, este de incertezas, medo do desconhecido, angústias. E o encontro com a mestra foi o último momento de nosso ano letivo. Um fechamento de ciclo para meus colegas. Vários fechamentos (e aberturas) de ciclo para mim.

Durante a última reunião do ano, no período da manhã, fiquei disperso, sem capacidade de me concentrar, sem achar motivos para participar. Várias vezes a vontade de chorar me vinha aos olhos e eu me controlava. “Imagina, do nada, a diretora falando de horário do ano que vem e o Caio começa a chorar?!”. Me via nessa cena tragicômica e, com vergonha, engolia mais fundo ainda meu choro.

Sáímos da reunião, almoçamos e encontramos a mestra, que nos contou da sua trajetória, como conheceu as Caixeiros do Divino, no Maranhão, e como conseguiu trazer para Campinas essa cultura popular tão única e preciosa de nosso país. Fiquei maravilhado pela força da mestra. E entrar em contato com a música naquele momento, a qual é, para mim, uma válvula de escape e a sublimação que me é possível, vinda da sabedoria da mestra, me trouxe um afago, um alento, como o abraço de uma mãe em sua criança. E participar da roda com a mestra e com os colegas com quem construí uma relação de amizade nesse meu período de turbilhão, cantando, dançando, se divertindo, me consolou, me abraçou, me acolheu. Foi como se o poder da dança circular tivesse suspenso toda a angústia que eu estava sentindo enquanto durava o ritual. Senti todo o acolhimento que o grupo me proporcionou durante minha chegada em Campinas e um sentimento de gratidão por todos ali presentes. Porque, para além de um encontro formativo muito precioso, me senti querido pelo grupo, por terem me presenteado com algo tão especial: um berimbau. Eles conseguiram captar exatamente o momento que eu estava vivendo naquele presente. Muito carinho! No momento que recebi o berimbau, não segurei as lágrimas. Elas lavaram. Lavaram muita coisa e trouxeram enxurrada ao que estava represado. A represa se rompeu e a água lavou. As lágrimas, que queria cair de tristeza e solidão na reunião de mais cedo, caíram de alegria e gratidão.

Com todas as mudanças que estavam acontecendo na minha vida e os sentimentos ruins que eu estava atribuindo às mudanças, aquele encontro com a mestra foi fundamental para que eu me sentisse, como já disse anteriormente, abraçado. Foi uma injeção de coragem e força para que eu pudesse continuar remando no rio da vida, que havia se agitado naquele momento e que continua agitado desde então. Gratidão mestra, gratidão grupo.

4.2.4 Cristiane França

Cristiane França – para mim, apenas Cris – é minha parceira de componente curricular, pois é professora de CIL também. Ela tem 35 anos, é graduada em Pedagogia e tem especialização em Gestão Educacional, autodeclara-se branca e atua como professora há 17 anos. Na nossa escola, atua no grêmio estudantil desde a sua constituição. Além disso, é filiada a partidos políticos de esquerda no município. Sua palavra poderia ser riso, pois com suas sátiras sempre nos tira umas boas risadas, mas por seu engajamento político ter se acentuado nos últimos anos num processo muito bonito, a meu ver, escolhi a palavra *política*. Até porque a política permeia nosso fazer docente o tempo todo, como aprendemos com Paulo Freire, e dialogamos sobre isso constantemente em nosso grupo também, sobretudo por atuarmos em uma escola pública.

Cris tem uma característica muito peculiar em sua escrita: a pontuação despreziosa, ora com espaço no local onde estamos tradicionalmente acostumadas à pontuação, ora aglutinando as palavras. Decidimos manter essa característica. Esse fato já foi motivo de muitas risadas entre o grupo, e ela contou que é porque o pensamento é mais rápido do que os seus dedos podem acompanhar. Em sua escrita, notamos o entusiasmo por viver e sentir a cultura popular. A palavra *energia* chamou-nos a atenção, pois é algo que de fato só podemos sentir, e ela descreve as situações vividas mencionando essa energia.

Narrativa 2

Entrei na Casa de Cultura Tainã de maneira despreziosa, conversando com meus amigos e imaginando que ali dentro faríamos uma grande “roda de conversa”, produtiva e leve como geralmente acontece nesses lugares e nas atividades do nosso grupo, mas o impacto da visita na casa de Cultura foi muito além do que eu poderia imaginar.

A Visita, as pessoas, a energia do lugar, da exposição, mexeram um pouco com algo do meu íntimo, do meu ser, do que eu entendo como sentir e estar no mundo.

Ao entrarmos, fomos recebidos pelo Mestre T.C, figura muito simpática e amável. Gostei muito do papo descontraído e cheio de histórias e cheio de fundamento em suas palavras. O mestre demonstrou muita sabedoria não só na sua área, da Cultura Popular, mas de História, Ciências Sociais, Política e diversos assuntos.

Mestre TC, falou de como a casa é gerida e nos encantou mostrando toda a força e potência que o espaço tem para se autogerir e produzir Cultura de forma livre, sem imposições políticas ou dos que detêm o poder. Os dois pontos que mais me interessaram na Casa de Cultura Tainã, além da exposição do artista Lumumba, é claro, foram: a plantação de Baobá no fundo da Casa e o sistema próprio de comunicação via internet que a casa usa com um provedor próprio :A Rede Mocambos, com Tv e Rádio também .Achei incrível o armazenamento dos dados ficarem com eles !

A possibilidade de romper com a Google e seu monopólio me chamou muita atenção e me trouxe vários questionamentos. Por que achamos bom sermos parte de um sistema que acessa todas as informações do mundo e as monopolizam? Por que usamos tantas ferramentas Google na Educação se a Educação tem mais ferramentas que vão além das digitais e os educadores têm muito mais a ensinar do que a aprender com essas plataformas? Por que a Educação não ensina a Google e sim a Google se infiltra cada dia mais na Educação como única ferramenta de pesquisa e interação digital, que na verdade ela não é?

O Mestre, a Baobá, os questionamentos, o ventinho gostoso do final da tarde e começo da noite, foram impressões que levei comigo e fizeram dessa visita, uma visita muito valiosa. Além disso, exposição do Lumumba e a refeição partilhada com todos e servida com muito carinho pelo Mestre, deixaram a visita no hall das memórias boas que eu carrego.

Saí muito animada a estudar e viver Cultura Popular e a acreditar na beleza da sabedoria popular demonstrada ali na figura do Mestre e todas suas palavras sábias. Levei comigo também a reafirmação da importância da temática Afro- Indígena, da sua beleza estética, da sua força, através da exposição do artista Lumumba que estava exposta ali na casa de cultura.

A exposição trazia obras fortes e vivas e uma imersão que tocaram na alma, que nos fizeram sentir por um momento o que o artista talvez tenha sentido colocando ali toda sua energia e força como uma voz que exalta a beleza da luta pela valorização dos povos originários e que resgata nosso ancestrais, nossa força, nossa essência,

E foi essa a energia, que eu saí carregando dali comigo e com certeza em algum lugar do meu ser habita com outras energias próximas aos quais já tive contato na minha existência como educadora e como ser humano.

Cristiane França Maio de 2022

4.2.5 Elias Kopcak

O professor Elias Kopcak, de 46 anos, autodeclara-se branco e nasceu em São Paulo, capital. Ele conta que sua infância foi marcada por idas a manifestações políticas, nos espaços públicos da cidade. Na escola atua como professor de Artes, mas tem três graduações: Engenharia Elétrica, Bacharelado em Composição e Licenciatura em Música. Tem 10 anos de experiência na educação. Apesar de ser definido por uma estudante recentemente como o professor do sarcasmo, eu, que o conheço para além da escola, usarei para ele a palavra *música*. Elias é o cara que constrói e carrega diferentes instrumentos musicais pela escola, que sempre coloca uma *playlist* interessante para o nosso grupo ouvir, ou que está sempre disposto a conhecer nosso gosto musical. Diz que por meio disso vai nos conhecendo um pouco mais. Ele também participa de orquestra, toca viola e tem uma relação de uma boniteza incrível na confecção de sua própria viola e seu mestre.

Os traços da formação na área de exatas e na área das artes se fazem presentes na escrita de Elias. Ele é objetivo, mas permite-se aprofundar em alguns momentos. Destacamos aqui o quão entregue ele foi ao narrar seus desafios com a aula vivencial, pelo cansaço do dia

de trabalho e por situações vinculadas ao seu momento de vida. É inspirador como mesmo assim ele reconhece que se permite ouvir seu corpo, quando diz que existem coisas que não podem ser ignoradas. Elias faz-nos um convite a pensar sobre como os corpos docentes são pensados durante as formações. Afinal, se esses corpos não forem considerados nem olhados com sensibilidade, será impossível construir uma educadora sentipensante que planeja suas aulas com esse olhar no cotidiano escolar.

Que bom que no momento da vivência narrada pelo engenheiro-artista existiam tatames e a liberdade para cada pessoa escolher como ficar e potencializar sua vivência. Aprendi com Lillian e Márcio que temos de cuidar desse espaço de aprendizagem, pois ele faz parte do ritual de vínculo e aprendizagem. Isso foi feito, e foi emocionante sentir a importância desse ato por meio das palavras desse educador que tanto admiro. Como tocador de viola – por sinal, o objeto que ele levou no dia da vivência para partilhar com o grupo –, percebemos em suas narrativas as memórias de infância e roça, como um convite a nos sentirmos crianças também.

Narrativa 1

Narrativa Pedagogia Griô

A vivência com a pedagogia Griot foi muito importante pois nos colocou dentro de um outro contexto de aula. Primeiramente estávamos com nossos corpos livres, sentados em tatames, deitados no chão, ou da maneira que melhor convinha a cada participante no momento, pois éramos livres para escolher a forma de participar da vivência. Acredito que isso vai de encontro à proposta que é sensibilizar e potencializar as maneiras de entendimento de uma aula. Fico pensando que meus órgãos dos sentidos, ouvidos, pele, narinas, etc, receberiam de uma forma muito menos atenta se meu corpo estivesse fixo no conjunto cadeira/carteira padrão de sala de aula. Outro ponto muito importante foi que a palavra oral, junto com a música/sons foi a forma de nos comunicarmos. A tradição oral faz parte da pedagogia e utilizá-la é o meio mais importante de referenciá-la. Confesso que na parte de “meditação assistida”, vou usar este termo, minha mente foi para caminhos diferentes da proposta. Não consegui visualizar nenhum mestre, mestra ou pessoa que fosse positivamente importante na minha vida durante a proposta. Meu corpo estava cansado. Quinta-feira estou com os alunos desde às 8h e praticamente exausto no horário da formação e este cansaço somado ao período da minha vida em que estava levou a outros pensamentos. Sou assim, levado por necessidades do corpo e da mente que não podem ser ignoradas de uma hora para outra. Saber entender estas necessidades é importante para me auto-perceber e também poder me relacionar com os processos em que estou, no caso a vivência. Mesmo assim consegui realizar uma conexão com a proposta, pois pensei em aspectos da minha vida com outras pessoas, mas enfatizei as situações negativas. Era o que eu precisava naquele

momento e mesmo assim, ou talvez por isso mesmo, a experiência tenha sido muito importante.

Narrativa 2

Visita ao Espaço Casa de Cultura Tainã.

Chegamos, eu e a professora Mariana, um pouco antes do restante do grupo. Não entramos na Casa de Cultura, pois fomos conhecer o espaço em torno. A praça do bairro com seus sons estava começando o ensaio da escola de samba e algumas pessoas passavam carregando seus instrumentos. Vimos a quadra e percebemos que o espaço é muito grande. Quando os demais chegaram fomos conhecer a Tainã. A recepção, com a música da exposição ao fundo, foi uma conversa com o TC e mais duas monitoras, que eu infelizmente não lembro o nome, me perdoem pelo esquecimento. Eles nos contaram um pouco da história da Casa. A conversa foi desenrolando outros assuntos, como a possível parceria com nosso grupo de formação, a história dos pontos de cultura no Brasil, a dependência do país em relação às grandes empresas de tecnologia que foi agravada pela pandemia, etc. Estávamos no saguão onde estavam algumas koras (acho que é este o nome), instrumento de cordas dedilhadas africano, expostas juntamente com um piano aberto e outros instrumentos em um armário de vidro, entre eles uma viola de cocho. As koras eram muito bonitas. Quando não tinha ninguém mais lá não aguardei e fui dedilhar. Som maravilhoso. Entramos na exposição do artista Lumumba. Surpresa: não era o mestre Lumumba que eu conhecia. Pelo menos explicou minha estranheza quando me falaram da exposição do Lumumba, pois este meu mestre é músico e não artista visual. Qual o significado de Lumumba? Patrice Lumumba? Pinturas e esculturas todas muito fortes. A morte reverenciada na vida, as cores, o preto e o vermelho. Não lembro detalhadamente de todas as obras, mas as figuras com crânios eu lembro mais, assim como as máscaras de madeira que mostram a cultura africana, indígena e contemporânea. O fogo simbolizado tanto nas cores como também no próprio material queimado me impressionou bastante. A ancestralidade, a cultura, os povos, a vida estão queimando, virando carvão... Depois fomos convidados para conhecer o espaço externo, onde pude ver pela primeira vez na vida um Baobá. Plantar Baobás é um projeto da Casa. Baobá, símbolo histórico que aprendi mas que nunca tive contato. Só por fotos e desenhos. Frente a um Baobá. Dava para abraçá-lo. Junto a tantas pessoas especiais, anoitecendo. Dia perfeito com companheiros de luta pela educação. Finalizamos aceitando o convite para um café com a turma da casa. Como estava cheiroso. Mais conversa, todos mais soltos. Necessidade de luta política para garantirmos a educação que é necessária ao país nestes momentos difíceis. Adianta? Talvez. E como todo talvez tem um tiquinho de certeza... Ótima a experiência, me fez lembrar daquelas visitas a casa de família na roça na minha infância. Com seus cheiros, sua simplicidade e com seus muitos significados.

Narrativa 3

Fui para o encontro com a Nikita com uma grande expectativa, pois já conhecia algumas informações dela passadas através de conversas com a profa. Mariana. Mariana já havia relatado que Nikita é uma pessoa muito especial para ela e importante no movimento indígena da região de Campinas. Mas realmente eu não fazia muito ideia de como era a sua história de vida e quando ouvimos o seu relato fiquei bastante emocionado e surpreso com seu percurso de vida. Imaginava, a princípio, que Nikita tivesse nascido no contexto urbano, como muitos dos indígenas presentes nas grandes cidades. Entretanto sua história começa na aldeia, em região fronteira do Mato Grosso do

Sul, próxima a cidade de Dourados/MS. Perdeu os pais bem cedo e com 10 anos de idade e foi “doada” para um casal que morava em Valinhos pela madrasta. Chegou na grande cidade sem documentos e por isso mesmo foi impedida de frequentar a escola formal. O que me chamou a atenção foi quando ela disse que só tinha a certidão indígena e por conta disso não podia fazer seu registro civil. Pensei então o que é o registro civil? O nosso RG! É o atestado que você é civil, civilizado, e que por isso pode ser considerado como um cidadão (hoje acrescentariam o adjetivo “de bem”), frequentar a escola, ter um emprego formal. Mas Nikita, como os os traços em seu rosto, só possuía a certidão que a mostrava como indígena e indígena não podia (não pode ainda hoje) ser um cidadão, não podia (não pode ainda hoje) ser uma pessoa. Seu rosto e seu documento são chaves que não abrem, só servem para fechar portas. Ao mesmo tempo Nikita é uma pessoa forte. Tem um otimismo muito grande sobre a vida, o que nos contagia. Nos tempos estranhos em que vivemos, as pessoas dizem que se alguém quer o seu direito, por exemplo o direito dos indígenas, o direito das mulheres falam que está de “mimimi. É um adjetivo baixo para desqualificar pessoas que, segundo estes fascistas, ao invés de trabalharem para melhorar de vida preferem pedir políticas de inclusão. Penso então que a história da Nikita nos prova o contrário. Sua batalha de vida é épica, daquelas que os que questionam as políticas de inclusão, normalmente os brancos, homens e privilegiados, jamais conseguiriam fazer igual sem chorar um tanto. Foi perseguida na sua aldeia. Ameaçada de morte. E mesmo assim continua em sua lida. E canta. E nos ensinou a cantar. Ensinou que todos podemos construir um país melhor se compreendermos a nossa história de violências e a necessidade de termos mais amor e responsabilidade social. Foi uma beleza de encontro com esta mestra.

4.2.6 Gustavo da Silva Diniz

O professor Gustavo da Silva Diniz, de 36 anos, tem licenciatura e bacharelado em Geografia, especialização em Educação e mestrado e doutorado em Geografia. Ele se autodeclara branco e atua na educação há 11 anos. É professor de Geografia e ingressou na nossa escola no meio do contexto pandêmico, tendo demorado um tempo para que pudéssemos nos conhecer pessoalmente. Logo que entrou, em 2021, ele se interessou em participar do nosso grupo, trazendo contribuições sobre os estudos sobre racismo estrutural que havia feito recentemente. Sua palavra é: *contemplação*. Em nossos encontros, ele costuma ouvir primeiro antes de falar, observar primeiro e depois contribuir. E sempre o faz de um modo muito propositivo e objetivo ao mesmo tempo, demonstrando que seu silêncio (Sim! Somos um grupo muito falante e ele é o mais quietinho) é a sua maneira de estar com, de contemplar, para depois se colocar. Esse é seu jeito de ser.

A escrita de Gustavo é pouco reveladora, reflexo dos anos de estudos acadêmicos. É o único doutor do grupo e demonstra uma escrita bastante objetiva e de pesquisador, com maior enfoque na descrição de alguns fatos vividos, mas deixando-se transparecer por meio dela. É intrigante e representativo o fato de ele ter trazido como objeto uma escola para falar de sua ancestralidade.

Infelizmente, o professor afastou-se para tratamento de saúde e não pôde dar continuidade ao grupo de estudos nem, portanto, às narrativas, impossibilitando uma análise mais aprofundada do ponto de vista vertical.

Narrativa 1

Vivência Griô:

Em minha participação na proposta de vivência realizada pelo grupo, o 'objeto' que escolhi sobre o tema foi a Escola EE Sud Mennucci, situada no município de Piracicaba.

A Escola Sud Mennucci foi a primeira Escola em que lecionei. Meu Bisavô também foi professor da EE Sud Mennucci por bastante tempo, tendo também criado um laboratório de Ciências na mesma instituição.

Minha Mãe e meu Pai também estudaram na Escola enquanto crianças, sendo que minha Mãe também se formou Professora na mesma instituição e sua Irmã também chegou a dar aulas na mesma Escola.

Sendo assim, fiz a escolha da Escola para apresentar ao grupo pois considerei um espaço representativo de minha Ancestralidade.

Narrativa 2

Vivência na Casa de Cultura Tainã

A ida ao Espaço Tainã cumpriu os objetivos propostos pelo Grupo de Estudos Antirracista.

Fomos muito bem recebidos desde o início da visita, com explicações, orientações e diálogos abertos.

Foi muito bom ver a combinação de elementos das culturas negras e indígenas nas artes expostas, já que o grupo também se propõe a compreender a interface 'afro-indígena'.

Na visita, me surpreendi com a ênfase dada as tecnologias abertas e não-proprietárias.

É muito potente unir a cultura negra com as tecnologias abertas, já que nenhuma técnica é neutra, carregando consigo intencionalidades e visões de mundo.

A construção de instrumentos musicais também foi outro ponto que me chamou atenção.

Também considerei importante algumas reflexões sobre Política e como a Pandemia afetou a dinâmica do local. A conversa do Espaço Tainã enquanto Ponto de Cultura me fez lembrar o Programa Cultura Viva, e as dinâmicas de Conferências de Cultura, Planos e Fundos, que almejavam estruturar um bem articulado Sistema Nacional de Cultura no país.

Sendo assim, o diálogo reforçou a importância de uma política cultural que reconheça e apoie as potencialidades já existentes no país e que tenha uma linguagem e comunicação acessíveis e construção conjunta com os diversos territórios culturais afro-brasileiros e indígenas do país.

Narrativa 6

Em mais um encontro com uma Mestra da Cultura Popular, reforçamos um dos pilares da Educação Antirracista, que vem a ser a vivência com a história oral e a pedagogia Griot, que resistem aos moldes industriais e padronizados da escolarização em massa.

No encontro com a Mestra Cris (Cristina Bueno), pude experienciar cantos e danças populares, realizados em rodas, valorizando a consciência corporal no processo educativo e ressaltando as influências negras e indígenas na cultura popular brasileira.

Realizamos um almoço junto com a mestra e no encontro no espaço escolar pudemos ouvir longamente suas experiências, trocar informações e histórias de vida, bem como compreender suas visões sobre o espaço escolar.

Cantos, danças, trocas de conhecimentos e 'contação de histórias' deram o tom do encontro, nos formando para explorar outros contextos de aulas e de transmissão de saberes aos alunos.

4.2.7 Luana Aparecida de Oliveira

Luana Aparecida de Oliveira tem 34 anos, autodeclara-se não branca¹⁵, e sua formação é a seguinte: graduação em Filosofia e Pedagogia com Especialização em Educação Especial, mestrado em Filosofia e doutorado em andamento em Filosofia Moderna e Contemporânea. Ela é professora de Educação Especial na nossa escola e tem 14 anos de atuação na educação. Como Gustavo, também ingressou na rede no contexto pandêmico, demorando a estarmos juntas presencialmente. Nascida no sul do país, engajada em movimentos sindicais, rapidamente se interessou por nosso grupo e trouxe contribuições sobre o racismo nas cidades da Região Sul onde já residiu. Sua palavra é: *pensamento*. Ela pensa todas as suas ações e palavras e nos faz o convite à reflexão sempre, só de ouvi-la. Uma fala serena e ao mesmo tempo de muita potência e engajamento político e social. Além disso, é adepta do vegetarianismo, assim como eu. Como uma boa sulista, iniciou-me na arte do chimarrão.

Como filósofa e doutoranda na área, percebemos traços marcantes de pesquisadora em sua escrita, bem como seu engajamento, sempre muito focado nas lutas pelos direitos sociais. Sua escrita é extremamente descritiva nas duas primeiras narrativas e também pouco permite sentirmos a Luana-pessoa, o que começa a acontecer da terceira narrativa em diante. Em nossos encontros, ela mencionou não ter familiaridade com esse gênero de escrita, tampouco conhecer as narrativas reflexivas. Entendemos que os processos de roda de partilha das narrativas durante os encontros formativos foram fundamentais para a escrita dela e do grupo como um todo.

Narrativa 1

Relato sobre a vivência Griô

O momento de reflexão que foi proporcionado pela vivência Griô me fez recordar do meu primeiro contato com a Educação Especial. Era 2004, eu tinha 16 anos e fiz um breve estágio do magistério na APAE, no mesmo momento me encantei com o trabalho de estímulo precoce que era realizado com os bebês. Na época não sabia que existia a graduação em Educação Especial, também não entendia as limitações dessa instituição segregadora... Fui para a Filosofia, mas sempre dividindo o amor ao saber com essa outra área. Em 2013 fiz minha primeira graduação em Educação Especial e a partir daí trabalhei com pessoas de diversas necessidades educacionais especiais. Enfim, a vivência Griô proporcionou um filme de minhas lembranças profissionais ... das lutas e brigas travadas pela inclusão e pela autonomia da pessoa com deficiência.

¹⁵ Ver Silva (2020).

Narrativa 2

Relato sobre a visita à Casa de Cultura Tainã.

Foi um grande prazer conhecer essa entidade cultural e social, fundada em 1989. O mestre TC e Denise nos receberam com enorme simpatia e disposição para falar sobre a Casa de Cultura e as lindas obras afroindígenas de Lumumba, artista mineiro. Cheguei há pouco em Campinas e amigos já tinham comentado comigo sobre a Tainã e o famoso TC, e foi com o grupo do TDEF que tive a oportunidade de conhecer o espaço e essa pessoa rica de saberes. Vida loooooonga à Tainã e ao TC, espero que sejam valorizados por aquilo que se propõem!

Narrativa 3

Minha cidade natal tem comunidade indígena com terras demarcadas (são 10 mil hectares de área, a população indígena de Tenente Portela é Kaingang e são aproximadamente 2500 habitantes, conforme censo do IBGE de 2010), por isso sempre tive contato com povos indígenas, inclusive tive muitos colegas de aula (lembro que sofriam preconceito na escola por parte de colegas e dos próprios professores). Quando morei no PR a universidade que trabalhava realizava inúmeras atividades com as comunidades indígenas vizinhas, cujas comunidades não têm terras demarcadas, infelizmente. A universidade organiza grupos de alunos para fazer estudo do meio, ou seja, para conhecer a realidade daquele povo, as inúmeras dificuldades que enfrentam com a perseguição dos grandes ruralistas, conhecer a cultura, a luta diária que fazem para ter uma vida com dignidade e respeito... Considero que esse estudo do meio já era uma porta para a militância, isto é, uma possibilidade para os não indígenas somarem forças na luta dos indígenas.

Foi o que aconteceu comigo, tive a oportunidade de contribuir em dois atos organizados pelos indígenas. Um em Guaíra quando a então senadora Gleisi Hoffmann (PT) realizou uma palestra para os ruralistas (os mesmos que ameaçam de morte os indígenas), naquela ocasião fomos impedidos de entrarmos no local da palestra, os seguranças diziam que representávamos ameaça, mas eram eles que estavam "armados até os dentes". Nesse dia lembro que uma amiga não indígena e de pele branca tentou comprar uma água e o dono do mercadinho negou a venda, disse que não venderia por ela estar junto no ato com os indígenas.

Outro ato junto com os indígenas, que tive a honra de participar, também em Guaíra, foi quando esse povo de luta ocupou a ponte Ayrton Senna que faz a divisa com Mundo Novo –MS (<https://www.brasildefato.com.br/2017/04/03/indigenas-fecham-ponte-ayrton-senna-em-protesto-contr-o-governo-federal>). Esse dia representa muito para mim, pois mostrou o quanto esse povo é de resistência e luta. Lembro que nesse dia faltei ao trabalho, acordamos de madrugada para irmos na surdina, sem levantar suspeita alguma da polícia federal. Quando fomos abordados no carro pela polícia, inventamos que estávamos à viagem de passeio, chegando no local, éramos apenas 4 não indígenas participando da ocupação, senti que eles tiveram muita confiança em nos avisar e convidar para o ato. Foi extremamente lindo! Durou umas 9 h, muita polícia federal, imprensa... e só desocupamos a ponte quando os indígenas conseguiram falar com as autoridades locais e a garantia de condições melhores de vida (como água potável, alimentação e educação). A ocupação da ponte teve grande repercussão na mídia porque o impacto no trânsito entre dois Estados e próximo a dois países (BR/PY) foi enorme, gerou um enorme engarrafamento.

A vinda da Nikita na escola me fez recordar desses momentos tão significativos que vivi junto com os povos indígenas. Penso que a fala dela sobre resistência é um dos principais elementos para ser abordado com os alunos e com isso desmistificar estereótipos e preconceitos, assim como é preciso trabalhar acerca do capacitismo que envolve o público-alvo da educação especial. Nikita

mencionou sobre a degradação da natureza, o quanto os indígenas são afetados pelos impactos ambientais, considero que é o capitalismo o grande fomentador do garimpo ilegal, desmatamento, marco temporal, entre outros, pois o mais-valor é o que realmente importa nesse modo de produção, ele está acima da própria vida humana. Também considero que os indígenas são parte da classe trabalhadora, embora alguns teóricos esquecem que ela não é homogênea, pois tem raça, orientação sexual, deficiência ou não, está em setor produtivo ou não... na verdade, os indígenas são extremamente explorados e oprimidos; tendo isso em vista, acredito que devemos somar forças na luta conjunta com esses povos e demais grupos que sofrem opressão e exploração.



4.2.8 Mariana Soares Leme

Mariana Soares Leme¹⁶ é minha conterrânea, nascida em Jundiaí, igual a mim, mas foi somente atuando na rede que nossos caminhos se cruzaram. Mari, como a chamamos, é professora de Artes há 12 anos na nossa rede e removeu-se para nossa escola nesse ano, após termos participado de um curso de formação juntas. Ela tem 37 anos, é formada em Artes Plásticas, tem Mestrado Profissional em Educação e autodeclara-se branca. Pesquisadora, militante e com ancestralidade indígena, ela traz excelentes contribuições nesse sentido para o grupo. Foi ela quem me apresentou Nikita, que também faz parte desta pesquisa. Por isso, sua palavra é um verbo que temos gostado muito de conjugar em nossos encontros: *sentipensante*.

¹⁶ Como pesquisadora, trouxe para o grupo que entendia que o uso de pseudônimo só se fazia necessário para menores de idade, o que não era o caso, deixando assim aberta a possibilidade para que cada docente escolhesse como se sentia melhor em relação a esta pesquisa.

A sua vinda para a escola complementou o nosso cotidiano escolar, pois Mari atua diretamente com as mesmas turmas que eu e trouxe propostas de fluidez de uma aula para a outra, já que temos um olhar idêntico para o espaço escolar e as necessidades das crianças pequenas e vivência na cultura popular. Ela nos lembra constantemente de que o mundo acadêmico promove o pensar, mas que viver a cultura popular, trazendo-a para o corpo, nos faz sentipensar.

Em sua dissertação de mestrado¹⁷, Mariana escreveu belíssimas narrativas de sua prática docente. Portanto, desenvolvê-las não é um desafio para ela. Talvez seu desafio seja encontrar-se no tempo-espaço para escrever e entregar-se à escrita como gostaria. Ela está chegando agora à escola de educação integral, o que requer uma série de adaptações, sobretudo para nós que atuamos com as crianças pequenas, demandando um acolhimento maior e entrega de corpo e alma ao fazer-se docente. Mariana compartilha sobre isso com o grupo com frequência. Ela começa a escrever e para, deixando as narrativas inacabadas. A terceira narrativa ela compartilhou comigo dizendo que ainda não a havia terminado, porém revela-se por uma sensibilidade estética belíssima, digna de uma artista, e é a maior conhecedora da cultura indígena do nosso grupo, visto que é seu objeto de estudo e que, por conta disso, hoje tem em seu círculo de amizades muitas pessoas indígenas.

Narrativa 3

Eu caminho entre as árvores e peço licença, agradeço ao ar revigorante. Caminho em direção ao meu desafio. Como faço pra trazer a noções sobre diversidade cultura, as culturas originárias que foram e são atacadas de modo simbólico? Será que as matriarcas árvores me contariam um segredo? O vento entre as folhas sussurram e os raios de sol acalmam meu coração. Nikita é como brisa suave que bate repentinamente, encanta e surpreende. A menina que cuidou de si, cresceu, envervou e não quebrou, segue firme, veste calça jeans e usa brinco de pena. Pena daquele que não vê os detalhes, na herança os gestos ancestrais.

"Eu saí da aldeia, mas a aldeia não saiu de mim" (Nikita)

Ao longo da minha aproximação com a temática indígenas, com intuito de encontrar interlocutores com os quais eu pudesse compreender os possíveis caminhos para dialogar sobre esse tema, os indígenas militantes que tornaram essa construção possível sempre me solicitavam um diálogo direto com pessoas indígenas, sobre suas culturas, suas línguas e as linguagens e vivências específicas enquanto pessoa indígena, que poderiam trazer dimensões mais diversas acerca das abordagens referente a temática indígena. A Nikita traz nas memórias narradas a sua infância, que dialoga diretamente com as crianças, assim, quando as crianças a ouve percebem coisas que podem passar despercebido por nós adultos, mas se abirmos espaço as próprias crianças mostram seus

¹⁷ Leme (2020), citada nesta pesquisa.

interesses e conduzem os possíveis caminhos, há escolhas e recortes que podem apontar para disparadores de processos pedagógicos, artísticos, enfim processos de construção de conhecimento, o interesse individual de alguns alunos pode trazer possibilidades coletivas e criativas. A Nikita enquanto pessoa que teve direito cerceado de estar na escola traz consigo o desejo desse encontro, e a reflexão da importante social da escola em seu próprio exemplo de vida. A expectativa é que o corpo enquanto mídia da memória seja experimentado no encontrar o outro, ou seja, memórias entre cruzadas criando novos saberes e conhecimentos.

Estar em um grupo de discussão antirracista e decolonial, recebendo a presença de uma mulher indígena que vive em contexto urbano é de um impacto ainda imensurável diante das diversas possibilidades desse encontro, diante dos olhares e pontos de vista, pra mim é um diferencial a possibilidade de trazer essa temática discutida coletivamente, antes eu construía esse trabalho de modo mais isolado.

Meu primeiro contato com pessoa indígena foi aos 28 anos em um evento de tecnologia onde eles apresentavam o conceito de etnomídia, esse encontro rompeu com o pouco que eu compreendia sobre sobre eles, conheci um grupo indígena engajado nas temáticas sobre tecnologias livres e arte contemporânea. Tudo isso ampliou muito meu olhar sobre as possibilidades de presenciar um repensar arte e tecnologia a partir das cosmologias indígenas.

O que na cultura ocidental chamamos de arte, nas culturas indígenas não há essa divisão do conhecimento por compartimentos, desde pequenos as crianças acompanham, aprendem e fazem artesanato, criam pinturas e objetos, transitam entre criações utilitárias e ritualísticas, neste sentido acredito que trazer a arte para a escola tem seu sentido próprio de experimentação no âmbito de uma construção humana e que se aproxima das culturas indígenas, na intenção da arte fazer parte do cotidiano, é menos sobre qual profissão a criança vai escolher ou se ela se tornará uma artista.

Nesse sentido o encontro com as culturas indígenas fortalece o trabalho escolar ampliando e aprofundando as possibilidades de construirmos com os sujeitos sociais e históricos nossa próprias histórias e memórias.

Narrativa 4

GRÃOS DE LUZ

Em 2008, quando eu pouco ou nada entendia sobre práticas educacionais, tive o privilégio de ser colega de trabalho do mestre. Marquinhos trabalhava com capoeira e construção de brinquedos e objetos, sempre começava com uma roda de conversa e as crianças diziam que ele era chato, porque falava demais e as crianças queriam jogar e brincar. No final do expediente pegávamos o ônibus juntos e ele me contava sobre os griôs e o curso que estava em construção, depois de muito tempo ele me conta que é um griô, eu não entendia muito bem, mas me parecia uma proposta intensa e ousada.

Depois de alguns anos já em sala de aula e insatisfeita com o que vivenciava, de modo geral, na escola, acreditei que uma formação griô poderia me fortalecer. Resumidamente, a imagem que eu tinha sobre a escola era a de um “rolo compressor”, e eu estava colaborando, em parte, para isso, as incoerências de minhas práticas me assustavam, eu acreditava em uma educação transformadora, mas em muitos momentos me sentia uma formiguinha diante de toda as violências estruturais da sociedade. Entrei em contato com Lillian Pacheco, estavam organizando uma nova turma e eu me empolguei em encontrar com essas pessoas na Bahia. Esse foi mais um dos muitos projetos e sonhos que tive, mas não se concretizou.

Então, como seria trazer a cultura popular, as africanidades e a decolonialidade para as práticas em sala de aula por “conta própria”. Quando pesquisei no google tentando encontrar a imagem do mestre griô achei apenas um desenho de um homem segurando um instrumento, que depois vim a saber que se tratava do Kora (um tipo de harpa), o meu imaginário tentava alcançar, mas eu não conseguia, como seria trazer um griô para conversar com as crianças? Como seria trazer

o potencial desses sujeitos históricos? O meu sonho não se concretiza, mas mobiliza e gera movimentos outros e vou seguindo fazendo outras parcerias ao longo dos anos.

Eis que me vejo em São Paulo, na EMEF Amorim Lima, que tanto ouvi falar durante minha graduação. Em um sábado de manhã o encontro se dá com a mistura do frio com céu azul. Ao entrar na escola nos deparamos com Mestre Alcides, que com sua simplicidade nos acolhe. A sede do CEACA é cheia de memória, suas paredes decoradas com objetos preciosamente escolhidos para compor a narrativa espacial, fotos, pinturas, banners, instrumentos e variados objetos, entre pastas, papéis e burocracias. Uma pequena grande sala. Na roda de conversa acabo por sentar de frente com o Mestre Alcides, suas palavras eram água cristalina, uma vida inteira, sua ancestralidade, resumida em poucas palavras. “Eu não respondo perguntas, pois cada um tem sua resposta.” Suas raízes tão profundas o tornou incorruptível diante de propostas de “enriquecimento”. Oferece sua ginga aos que chegam para golpear, suavidade para acolher os que vem para fortalecer, é impactante sua presença.

Mestre Alcides estica seu braço direito e tira de trás da mesa um objeto embrulhado em um tecido branco, ao despir o objeto a imagem que buscava em 2008 de forma diante de meus olhos, como uma rajada de vento que atravessa os tempo me emociono ao “ver” todo o caminho que Mestre Alcides e o Kora realizaram para que pudessem estar diante de meus olhos, transbordo com a ideia de que estou diante do que há de mais ancestral, aquilo que é possível de alcançar de meus ancestrais. Para além da cor da pele, a genética humana vem de África.

Todos aprendem com todos, não há separação. Como fazer a prática dessa ideia? Todos ensinam, todos aprendem, todos compartilham, tudo é conhecimento. É bom caminhar e sentir o sol afagando a face.

Narrativa 6

Em 2008, quando eu estava no último ano da minha graduação, trabalhava em uma Ong na cidade de Campinas e um de meus parceiros de trabalho foi o educador, mestre griô e capoeirista Marquinhos Simplicio, ele trazia em suas narrativas a importância da cultura popular e da atuação desses mestres e mestras dentro do espaço escolar, suas ideias eram encantadoras, eu sentia que a escola, enquanto espaço formal de educação, tinha muito para dialogar com as experiências de educação não-formal e informal.

Em 2014, eram organizadas reuniões na cidade de Campinas para que artistas e educadores pensassem no Programa Mais Cultura nas Escolas, de iniciativa do governo federal, esse programa buscava organizar maneiras de formalizar e incentivar a presença de mestres e mestras da cultura popular nos espaços de educação formal.

Desde 2022, participo de um grupo de estudos antirracistas, na EMEF Raul Pila, onde uma das propostas de estudos é entrar em contato com mestres e mestras de diversas culturas para compor nossas vivências e reflexões sobre nossas experiências profissionais e de vida, uma vez em que essas duas dimensões, vida profissional e vida pessoal não se excluem, muito pelo contrário, somam-se, multiplicam-se e desdobram-se.

Trago esses três momentos da minha trajetória de vida para tentar falar da dimensão da experiência, pois ela nunca se encerra naquele momento, mas alcança outros tempos e memórias, entrelaça experiências, sou grata por essas experiências constituírem minha vida.

Os movimentos da mestra Cris já haviam chegado até mim através de algumas pessoas, amigas que já tinham participado do grupo Caixeiros da Nascente, através também de importantes eventos da cidade de Campinas, onde ela e seu grupo haviam se apresentado, a Cris parecia-me familiar, antes mesmo de conhecê-la pessoalmente. Neste dia conseguimos almoçarmos todos juntos, o grupo de professoras e professores, e a Cris era nossa convidada, como é bom partilhar algo tão simples, alimentar-se, não apenas da matéria, mas também de ideias, pensamentos, narrativas e experiências. Após almoço nos reunimos na sala multiuso, fizemos uma roda bonita com objetos ao centro e isso me fez lembrar de mestre Marquinhos e tudo que aprendi com minhas parceiras e parceiros indígenas, a cada encontro podemos criar e nos conectar com símbolos e memórias. Cris, com sua voz calma, narra suas histórias, com seus fios grisalhos de brisa e olhos azuis de mar. Uma mulher carregando a tradição. Naquele corpo de mulher eu via também um corpo que brincava e nos

ensinava a brincar, na cultura popular tradicional existe a hierarquia do tempo e também o respeito a todas as idades, a mestra Cris nos colocou em movimento de troca, em gestos corporais, olhares e cantorias, a busca pelo ritmo e sincronia através do toque da caixa (instrumento musical), é bom 'libertar' o corpo de ser adulto e brincar um pouco, quais são os aprendizados escondidos nas brincadeiras? Posso trazer esse aprendizado através dos sentidos para descolonizar corpos? Posso mexer o quadril sem julgamento? Posso pedir para os estudantes movimentarem seus quadris sem parecer qualquer outra coisa que não seja uma parte do nosso corpo em movimento?

Como é bom poder ver e reconhecer no corpo de uma mestra a sua história, a sua memória, sua vivacidade, sua meninice, sua experiência, sua presença. Cris desperta nosso riso nas suas propostas em roda, sentimos nossos limites, sentimos nosso ser com a inteireza do pensamento e emoções juntos. Nosso encontro é uma celebração, é também despedida, nesse dia três integrantes do nosso GE estavam de partida para trabalhar em outra unidade escolar e como a roda é formada por demanda, a demanda do dia era o abraço da despedida e da certeza que nossas sementes voam e multiplicam.

4.2.9 Renan Porrete

Renan Porrete¹⁸ coordena o grupo de estudos comigo e atua nas mesmas turmas que eu, assim como Mari. Ele é professor de Educação Física. É, portanto, graduado em Educação Física e tem mestrado em Educação Física. Aliás, ler sua pesquisa foi o que me inspirou a começar a escrever o meu anteprojeto de pesquisa, que foi usado no processo seletivo para ingressar no mestrado. Ele tem 37 anos e atua na educação há 14 anos. Rê e eu temos uma conexão profunda em nossa atuação com as crianças. Escolhemos nossas turmas todos os anos na atribuição, pensando em manter a nossa parceria. Esse é o critério que nos fundamenta sempre. Só com o olhar conseguimos nos comunicar e nos encontrar no cotidiano escolar, que muitas vezes se torna desafiador. Temos uma intencionalidade pedagógica que transmite essa conexão em nossas aulas, o que faz com que as crianças percorram nossos conteúdos tecendo fios e não saindo de caixas ou compartimentos nem entrando neles, já que nós mesmos não nos sentimos nessas caixas dos componentes curriculares. A palavra para defini-lo é: *capoeira*. Como praticante da dança-jogo, desde os 14 anos, viveu a cultura popular e buscou conhecimentos que sustentam sua vida e, conseqüentemente, sua prática docente. Além disso, foi quem me apresentou ao Mestre Bill, que hoje também me guia nos saberes dessa arte.

A escrita de Renan revela as suas buscas pessoais por compreender a sua ancestralidade preta e branca. Na sua infância, diante das asperezas dos encontros familiares, ele brincava. Em outras palavras, trazia as questões para o corpo, sempre em movimento, para

¹⁸ O nome foi seguido pelo apelido de capoeira, conforme pedido feito pelo professor e prontamente atendido por mim, enquanto pesquisadora, por entender que faz muito sentido nesta pesquisa.

tentar entendê-las. O corpo, então, sempre foi seu companheiro para explorar o mundo e, como capoeira e educador físico, é pelo corpo que ele se expressa até hoje. Seja gingando, seja tocando seus instrumentos de percussão, seja ainda brincando com as crianças pequenas e voltando a ser criança todos os dias em suas aulas. Por isso, a palavra corpo aparece em seus textos, por meio do cansaço, da doença, ou da entrega. Aliás, é por essa não entrega que ele inicia sua primeira narrativa, relatando o seu desafio. Os anos de vivência na cultura popular fizeram com que sua melhor forma de expressão ocorresse na roda, em que de fato se entrega por inteiro. Percebemos traços marcantes disso também em sua dissertação¹⁹, em que não se deixou levar pelo academicismo, e em trechos dessas narrativas.

Narrativa 1

Eu e Vó Neta.

Não me entrego fácil. Natali nos convida para uma viagem em que ela vai conduzir, imagino coisa boa. -Tragam um objeto que conecte com seus ancestrais. Queria um machadinho, mas perdi não sei onde, então, pego um cavalo de madeira preto, esculpido, bonito, herança do avô ou bisavô. Não sei. Aqui começa um desconforto e uma cisma. Sempre achei estranho a pouca noção que os alunos tinham de suas origens (“ de onde seus avós vieram? “, “-não sei professor”), acho que eu sempre quis saber mais do que eu realmente soube. Aí pega. Quando Natali, Nááá, pede para retornarmos à nós que já fomos e juntar com os nossos e nossas forças ancestrais, me pego tentando catar algo em um grande emaranhado de lembranças cheias de ausências. Sempre me entreguei fácil às brincadeiras, aos movimentos. Ficar parado é coisa de velho. Os velhos, os adultos só conversam e vêem jornal. Estávamos lá, mas não nos tocávamos. Muitas memórias de pessoas que não tive memória de presença, só de fala, pois já tinham partido quando eu cheguei e muitas memórias de presenças estranhas, como quase fossem fantasmas de minha casa assombrada. Lembro com carinho, medo, admiração, estranheza desses que me fizeram e entre minhas três vós, escolho aquela que nunca tive medo. Minha bisa. Nem minha vó branca nem minha vó preta me encantaram. Viveram dores insuportáveis e as crianças sentem isso e não sabem o que fazer. Eu corria, pulava, escondia. Mas com minha bisa eu sentia ela ali, velhinha, parceira, lencinho na cabeça, palavras italianas no meio das conversas, água com açúcar para uma criança sorrir. Aí todos esses pensamentos foram se juntando na forma desta lembrança de minha bisa, Vó Neta, e um sentimento muito forte aparecendo como uma sabedoria que me foi entregue, um presente, uma herança, uma continuidade dela em mim e em minha família. A imersão conduzida pela Nááá provocou esse sentimento de resgatar em mim o que já passou por mim, o que os meus passaram para mim e o que eu deixei de dizer com eles e elas enquanto corria de tudo. Abriu-se nesse episódio uma vontade, ou a vontade abriu um caminho de reencontro e possibilidade de conversar comigo, com eles e elas, com nós.

Narrativa 3

Estava cansado. Cansado não, doente. O corpo pairava mais longe que eu mal podia sentir. Sentia a expectativa, uma indígena está chegando! Já sabia que ela havia encantado a amiga

¹⁹ Barjud (2018), citada nesta pesquisa.

Mariana e depois feito algum feitiço de encanto em Natali. Mas não sabia qual seria a magia que seria trazida para aquela nossa reunião de formação. Começamos ouvindo e ,rapidamente, estava eu sentindo. Disse que foi dada/adotada/levada (raptada) quando pequena, aos 10. Isso abriu um oceano de caminhos inquietantes. Histórias de livros e filmes saltaram ao lado de Nikita, aldeada que foi levada para morar em cidade grande. Sem falar português, sem saber o que era uma cidade e sem imaginar tudo o que precisa para sobreviver no mundo acelerado pelo consumo. Sua tranquilidade, leveza traduzida em sua voz suave e face risonha contrastava com os sentimentos que vinham das suas histórias. Aí talvez esteja a magia que me pegou. Nikita é capaz de habitar os dois mundos, tem sabedoria que pode ajudar a mexer estruturas daninhas, acredita no ser humano e na educação como poucos hoje em dia. De maneira plena Nikita dizia “ele não sabe, ele não aprendeu, não é culpa dele” enquanto contava de situações em que pessoas agiam com preconceito ou contra às causas indígenas. O encontro acabou com o sentimento de querer conviver um tempo ao lado de Nikita para saber um pouquinho mais de suas magias.

Narrativa 6

Era o último dia do primeiro ano “pós” pandemia. Um ano que trouxe alegria a alegria de volta para a escola, crianças novamente convivendo no espaço privilegiado para isso. Também trouxe à tona o impacto que teve a falta desse espaço por quase dois anos. Um ano de retorno a vida que é criada pelos contatos. Um ano duro de processo de reaprender a ser escolar e de ressignificar a vida na escola. Nos reunimos para comer junto após a derradeira reunião entre os professores, alguns funcionários e gestão da escola. A Mestra comeu conosco. Não foi uma comida feita por nós e servida em uma de nossas casas como queríamos. Foi em um PF perto da escola. Sentados a mesa compartilhamos o esgotamento de um ano e a expectativa pelo tempo das férias, vivíamos a despedida de um grupo que se reformularia para o ano seguinte. Fomos para nosso espaço, a sala que fazemos a roda sentados no chão. No meio da roda, tambor e berimbau alimentavam o ritual de partilha. Mestra Cris inicia o percurso narrativo de sua história. Olho para o grupo e o vejo atento, eu não aguento. Vou a cada pouco cedendo até deitar e então intercalar entre falas da Mestra e pequenos cochilos. Entre sono e vigília, mais sentia do que entendia. Sentia uma força muito bonita vindo da Mestra, que ao contar seus passos, suas escolhas, seus achados na cultura popular, soltava uma vibração como de um tambor que estivesse soando. Parecia que a Mestra Cris, corpo, revivia muito do que estava contando. Retomo uma consciência desperta quando a Mestra nos convida a brincar algumas músicas dançadas. Ainda em roda, mas em outra roda, agora a Mestra tem plenos poderes de encantar, com o tambor nas mãos, o balanço dos pés e chamando os cantos populares somos envolvidos e envolvemos um círculo de sentidos infinitos. Onde o fim e o começo desaparecem e o cansaço deixa de ser. Assim encerramos o ano de 2022.

4.2.10 Truká

Truká²⁰, professora de Língua Portuguesa, que preferiu não se identificar, tem 36 anos e autodeclara-se branca. É professora há nove anos, formada em Letras com Especialização em Pedagogia Social. Eu a definiria pela seguinte palavra: *poesia*. Leitora voraz, trazendo

²⁰ Pseudônimo escolhido por ela por Truká ser uma aldeia na Ilha da Assunção, no Rio São Francisco.

sempre contribuições importantes ao grupo do ponto de vista da literatura, é também por meio da poesia que ela se expressa.

Logo que apresentamos a proposta da escrita de narrativas, Truká perguntou se poderia escrever poesias. Sabendo de sua paixão por poesia, a resposta foi sim, que poesias poderiam ajudar a compor suas narrativas reflexivas, no entanto não foi isso que observamos. Sua escrita foi marcada por poesias bastante objetivas, em que pouco se permitiu ver a sua pessoa por trás delas. Isso começou a aparecer na terceira narrativa, quando foram compartilhadas com o grupo algumas questões que poderiam guiar a escrita, após a visita de Nikita. Ainda assim, vemos uma escrita bastante objetiva.

Narrativa 1

Papeis de carta

Rememorar é reviver
Em lembranças: traços de cartas
Encontro papeis
Papeis de cartas
Tão caros na infância
Encontro hoje
Um cheiro antigo
O que levo comigo?
O que deixo e o que vai?

Narrativa 2

Um quase Haikai

Onisajé
“Cabaré da raça”!
Teatro, negritude, candomblé

Narrativa 3

Eu nunca tinha tido contato com uma pessoa indígena - não ser em passeios turísticos, onde tudo é mais “maquiado” - por isso minha expectativa era grande. Pensei que em minhas aulas, a partir do que Nikita relatou, posso trabalhar muito mais do que lendas indígenas, posso abordar como a pessoa indígena se insere no contexto das grandes cidades, onde para tudo é preciso documentação e burocracia, como é difícil esses trâmites. Fiquei pensando em como a adaptação a um novo contexto é custosa e exige força e determinação e como um coletivo se faz necessário. Acredito que em uma conversa com os alunos, Nikita poderia contar a própria história de vida dela mesmo e contar um pouco da aldeia, porque isso sempre desperta curiosidade.

Narrativa 4

A história de vida do Mestre Alcides de Lima é extremamente rica ao mostrar alguém que migrou de um estado e veio construir junto à comunidade uma obra de educação popular ímpar com a

capoeira. Esse projeto teve tanto sucesso que tomou projeção internacional. Em minhas aulas, vejo que igualmente tenho que usar a educação popular para me dedicar a uma comunidade que passa também por situação de vulnerabilidade. Enxergar cada ser humano como ser único e singular e através das histórias dos mestres, das histórias de literatura africana e outras literaturas, além de canções populares, eu posso nas minhas aulas buscar trabalhar o ser humano em sua integralidade. É voltando às raízes que podemos buscar um futuro.

4.2.11 Yuri

Finalmente, Yuri²¹, a nossa terceira professora de Artes do grupo, que se autodeclara amarela, tem 36 anos de idade e 12 de atuação na educação. Sua formação é em Educação Artística, com Especialização em Computação Aplicada à Educação. Também já atuou nas mesmas turmas que eu e Renan em anos anteriores, trazendo inúmeras contribuições com seus conhecimentos de recursos digitais no contexto pandêmico, para que fizéssemos com que esses conteúdos que nos são tão caros chegassem às crianças e suas famílias, por meio de recursos digitais. Nesse momento dedica seu trabalho aos adolescentes do 8º e do 9º ano.

Como entusiasta da tecnologia, essa poderia ser sua palavra. Mas como eu a conheço para além dos muros da escola, escolho outra: *cuidado*. Ela transmite cuidado em tudo o que faz, pensa e sente. Desde o zelo com que prepara suas aulas até nas lembrancinhas de fim de ano para a equipe de apoio da escola, perpassando pela inclusão dos artistas de rua em suas aulas e nas paredes da escola, ou ainda pela avaliação de recursos digitais individuais para cada estudante, já que possui um vasto repertório nessa temática. Uma curiosidade: foi ela quem me apresentou ao universo dos *podcasts*.

Como artista, Yuri logo perguntou se poderia desenhar na escrita de suas narrativas, proposta que foi acolhida e trazida para a pesquisa. Percebemos que, antes de escrever, ela prefere desenhar e conduzir a sua escrita pela sua arte. Em suas palavras, podemos observar um incômodo pelo julgamento das pessoas sobre si mesma, única e exclusivamente pelo viés de sua etnia, contudo verificamos muito de sua sensibilidade e olhar estético, sentimos aromas por meio de suas flexões potentes sobre si e sobre sua prática profissional. Sua escrita é reveladora e marcada pelas perguntas que faz a si mesma, ora tendo respostas, ora não, o que promove uma aproximação fidedigna ao seu eu interior. Além disso, notamos seu olhar artístico e tecnológico por essas perguntas. Destacamos um contorno de humor, quando descreveu que achou que encontraria a música cantada pelo mestre na internet.

²¹ A professora escolheu usar seu segundo nome por ele não refletir especificamente se é homem, se mulher, se oriental.

Narrativa 1

Comecei já surpreendida com a mudança de nosso local de encontro. O grupo dirigiu-se à quadra coberta da escola. Começamos a vivência, todos com os olhos fechados e a consciência seguindo a voz de Natali. Um tempo depois ouvi ao longe outras vozes. O volume delas aumentou e então escutei apenas sussurros. Percebemos que estávamos sendo assistidos por alguns alunos que respeitosamente esperaram que alguém do círculo os indagasse. Descobri então que toda quinta-feira a comunidade usava aquele espaço. Fiquei refletindo que trabalhei tantos anos naquela unidade e não sabia que faziam isso, que tem toda uma vida acontecendo assim que os portões se abrem na saída.

Quando então nos estabelecemos em outro local, fui conduzida a voltar em minhas memórias. Logo imaginei a minha pessoa na infância em um espaço muito específico de tempo, quando tinha 5 anos no primeiro ano de escola. Lá eu era outra. Lá eu usava roupas brancas, anéis, pulseiras, tiara, brincos, meias de renda, suspensórios ligados a uma saia xadrez plissada. Lá eu não gostava de mexer no barro, pisar na areia. Acho que a única coisa que permanece dessa pessoa é o prazer de escrever nas paredes. Sinto um pouco de nostalgia pelos tempos mais simples.

Tudo gira, a criança desaparece na névoa e dá lugar à adolescente. A imagem que eu vejo é de uma jovem de cabelos soltos e coloridos, camiseta preta de mangas longas e calça jeans. Estava tentando voltar à adolescência depois de passar um período precisando sustentar a família em um outro país e sofrendo uma decepção muito grande com atitudes do avô. Era a época de recolher os pedaços e começar de novo. Eu digo a ela que o futuro será mais leve. Ela some na névoa.

Me vejo agora já formada, atuando em minha primeira escola. O emprego é uma nova esperança depois de tempos muito difíceis. Eu só lembro dos erros que cometi naquela época e essas lembranças inundam minha consciência. Poderia ter sido diferente. E então lembro que não estou lá para julgar. Só penso que não posso voltar e refazer tudo. Por isso sigo aprendendo.

As outras imagens voltam, nos abraçamos e prometo tentar fazer as pazes com o passado.

Logo depois me encaminho para ver minha vó.

Eu sei que ela não é o melhor exemplo de pessoa. Ela já teve muitas atitudes que condeno fortemente. Porém é ela que vejo. Me vem à cabeça que talvez ela tenha vivido uma vida inteira que não queria e não tive a oportunidade de perguntar qual mulher ela queria ter sido. Ela dizia que não gostava de cozinhar, de cuidar dos filhos, de ficar em casa. Sempre foi muito ativa, corria, fazia cursos de informática e inglês aos 70 anos de idade. À época de sua juventude ela precisou casar, ter filhos. O que aconteceu que ela não seguiu o caminho da mulher que poderia ter sido? Eu me despeço dela pensando nessa mensagem. O que eu preciso fazer a partir dessa reflexão? Realmente estou sendo a mulher que queria ser? Que posso ser?

O relato de Natali sobre seu objeto e memórias de mulheres de sua família só reforçam essa reflexão. Sim, eu posso mudar mais uma vez.

O objeto que levo para compartilhar com o grupo é justamente o incenso presente na casa de minha avó. O cheiro dele sempre me leva de volta pra lá. Lágrimas me vem aos olhos. Eu retorno, eu sinto, mas não permaneço. Seguirei em frente, levando os aprendizados do passado e pensando nos caminhos que ainda posso tecer para o futuro.



Narrativa 2²²

É a primeira vez que visito a Casa de Cultura Tainã. O espaço é maior do que imaginava. Sou bem recebida e, como ainda falta chegar os demais participantes, sou convidada a visitar a exposição. Fico sozinha com as obras de Lumumba. O silêncio parece aumentar a potência de suas obras. É realmente uma imersão nos pensamentos do artista. Estava naquele momento fazendo uma viagem na cabeça dele, vivências, imagens, palavras, símbolos, cores, formas, passando em turbilhão, a mão tentando acompanhar e registrar tudo.

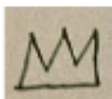
Logo depois chega Carol e me leva para conhecer a horta e o baobá da Tainã. Me explica que ela é aberta para a comunidade colher ervas medicinais e hortaliças. Lembro que fiz uma oficina sobre ervas e me interessei muito. Me pergunto quando deixei de me aprofundar sobre o assunto...

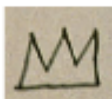
Carol me apresenta ao mestre TC e ele me pergunta de onde sou. Respondo a primeira coisa que aparece em minha cabeça: Raul Pila. No mesmo instante, sentindo o olhar do mestre, reflito sobre por que o meu local de trabalho é a resposta. Sou apenas minha profissão? Sou de tantos lugares! Por que respondi que pertenço onde trabalho?

Enfim o workshop tem início. Lumumba se apresenta, explicando um pouco seu nome. Conta que por algum motivo, sua avó conseguiu manter o sobrenome da família: Lumumba. Ele não foi apagado, não foi retirado, é a resistência de sua família e ele tomou como principal forma de se apresentar. Nos conta sobre Patrice Lumumba, que lutou pela libertação do Congo. Mestre TC chega com o estudo de cabeça para a escultura de Tebas, dizendo que é a obra que mais gosta, pedindo para que Lumumba falasse sobre ela. Ele então relata todo o processo, desde a inscrição no edital até sua instalação. Era a primeira escultura que faria com aquele material e mesmo assim, não poderia fazer nada menos que uma obra grandiosa. Ela precisaria fazer jus ao arquiteto negro que conquistou sua alforria e foi essencial para modernização de São Paulo mas foi apagado, tendo a autoria de seu trabalho questionada. Lumumba diz que a dimensão de sua obra foi questionada inúmeras vezes, mas ele se recusou a fazer apenas um compasso. Ele precisava retratar a imponência de um homem negro, a importância de Tebas que fora apagada e que agora precisava marcar presença naquele local. Mestre TC nos conta sobre os inúmeros processos de apagamento da população negra. Nos canta um samba enredo de 1988 que não anotei os versos, pensando que poderia encontrar na internet, porém não achei. Fica o aprendizado de que nem tudo eu encontro e se quero guardar, preciso registrar.

Lumumba prossegue o workshop nos questionando sobre semiótica e alguns símbolos. Cada participante responde de acordo com o entende naquelas imagens e vemos que muitas carregam

²² Por opção, narrou o contato direto com o artista, por ter participado da oficina com ele, no fim de semana que antecedeu a nossa visita.

narrativas construídas por determinado grupo com intuitos escusos. Como exemplo, nos mostrou esse símbolo: Ψ. Muitos responderam que lembrava Exu, outros diabo. Lumumba diz que não é a toa que surgiram tais respostas. Diz que o símbolo de Exu em muitos lugares não é o tridente, e que acabaram atribuindo a ele para fazer uma simetria com o diabo. Também nos mostrou o símbolo do kuarup, cerimônia Xingu que vivenciou, um ritual de homenagem aos mortos. Diz que o símbolo carrega uma carga ancestral. Em seguida nos mostra o símbolo , que é ligado a Basquiat, artista que o inspirou muito a criar as obras da exposição. E elas também são carregadas de vários outros símbolos, ligados aos orixás, aos indígenas, criando uma mitologia própria dele.



Lumumba nos convida a fazer um autorretrato, lembrando das palavras de Basquiat: “Sei desenhar, mas luto diariamente contra isso”. Confesso que logo que ele mencionou a criação de um autorretrato, já me veio à cabeça que eu tentaria fazer uma ilustração da imagem que tenho da memória do que vejo no espelho. Lumumba então nos lembra que um autorretrato não é necessariamente um desenho realista de seu rosto. Um autorretrato pode ser o que você é agora, seus sentimentos, sua trajetória. Tento me sentir naquele momento. Vejo que minha mente borbulha, mas que externamente eu não transpareço nada disso. Então me imagino com ataduras contendo meu corpo e tentando conter minha mente. Os pensamentos presos. Desenho então apenas meus olhos. Eles já dizem muito e algumas pessoas me resumem a ele. Abaixo dos olhos, apenas linhas retas pretas. Acima dos olhos, uma emaranhado de linhas coloridas. Dentro das linhas pretas algumas palavras do que sou mas que tento deixar contido. Por que preciso mantê-las contidas? Qual a razão de escondê-las?

Ao final, todos compartilham seus autorretratos. Carol faz uma obra muito potente, site específico, ligada a um desenho do baobá na parede. Conta que ela se reconhece como negra muito recentemente e que por muito tempo negava sua ancestralidade. Como pessoa não branca me identifiquei um pouco pois muitas pessoas acabam me resumindo à minha etnia, então tentava me afastar dela. Outro retrato que me tocou foi sobre poder ser uma mulher gorda e não ter medo de usar um biquini na praia. Coisa que pode ser banal, mas para uma mulher gorda é difícil, envolve muito trabalho com autoestima e positividade.

Termino o workshop energizada, alimentada com arte e boas palavras, muito acolhimento e carinho.



(detalhe)

Narrativa 3

Recebi um pedido para recolher flores para a ambientação do local onde receberíamos Nikita. “Onde conseguiria flores aqui na escola?”. Sabia que temos flores na escola, mas nunca parei para observá-las com mais atenção e colhê-las. Fiz um passeio pelo entorno para perceber onde elas estavam e como iria pegá-las. Enfim, Renan e Clarita vieram ao meu auxílio para essa tarefa. Conseguimos as flores e colocamos em volta da “fogueira” feita pelas crianças. Não havia um fogo real mas ela nos aquecia com muito carinho.

Nikita chega e já nos presenteia com um sorriso tão acolhedor que te abraça à distância. Já a conhecia devido a um dia de gravação com ela mas não consegui fazer uma imersão em sua fala pois estava absorta com as câmeras e com a responsabilidade do registro, atenta para não perder o material. Então, ouvi-la dessa vez foi diferente. Conhecia um pouco de sua história por meio de um evento online, quando ela foi convidada a falar, mas há uma aura distinta quando a pessoa está na sua frente, quando ouvimos sua verdadeira voz reverberando no ambiente ao invés de uma processada por vários equipamentos. Minha atenção estava ali com ela, com suas palavras.

Nikita nos conta um pouco da sua infância e todas as violências que sofreu apenas por ser uma indígena. Não ser reconhecida como pessoa apenas por não possuir o papel certo é um absurdo sobre o qual ainda não havia refletido muito. É apenas uma das coisas com as quais fomos impostos desde que nascemos e acabamos nem percebendo. Atualmente, todo o bebê que nasce já ganha um número de CPF. Penso nisso e em minha cabeça já vem um ditado japonês: "Todo prego que se sobressai será martelado de volta". Nascemos e já somos numerados, rotulados, postos em alguma caixinha. O que somos além desses papéis, desses títulos?

Outro questionamento que surgiu durante a fala de Nikita foi sobre a formação dos diversos profissionais para atendimento das pessoas que compõem nosso povo. Relembro que minha formação teve como base uma história da arte estritamente européia. Nikita relata que os profissionais da escola não sabiam como acolhê-la, nem médicos, nem advogados... Lembro que muitas pessoas negras também levantam essa questão sobre os profissionais que os atendem. É diferente quando a pessoa que te acolhe tem dimensão das suas dores e suas lutas, garantindo uma perspectiva ampliada sobre o indivíduo. Me perguntei se em nossa escola toda a equipe conseguiria receber respeitosamente uma pessoa indígena. no atendimento. Fiquei curiosa também para saber se o currículo do curso de artes visuais foi atualizado ou se mantém as mesmas bases. Penso que essas questões poderiam ser discutidas com os alunos do ciclo IV, assim, procurei estudar mais sobre o assunto.

Após contar um pouco sobre percursos e caminhos de sua vida, Natali pede para que ela cantasse uma canção. Ela escolhe uma canção de ninar, ensinada por seu pai e logo me sinto embalada, como se seu canto nos fizesse um café.

Faço uma pergunta sobre como fora o retorno à sua aldeia, se há alguma lembrança que a faça "voltar pra lá", mesmo morando na cidade. Ela menciona os rios, as danças e a mandioca assada. E naquele momento é como se estivesse sentindo o cheiro de todas essas coisas. Há uma diferença no modo como ela as menciona, com tanto brilho e tanta vivacidade que quase compartilho os mesmo sentidos. Me emocionei muito também quando Mariana traz as sementes crioulas e Nikita as recebe com tanto carinho.

Fico muito grata com esse presente - a presença de Nikita. Gratidão por todas as escolhas e fiozinhos dourados que me conduziram a esse grupo, a essas pessoas. São experiências ímpares que expandiram minha prática docente, meus estudos, meus conceitos, minhas vivências, minha vida.

Narrativa 4

Mestre Alcides me encantou já no início da entrevista com Natali quando disse que o currículo na cultura popular é vivido no corpo e em seguida entoando um cântico. Fui encantada pois a questão do corpo sempre foi minha insegurança, vivendo escondida e evitando situações nas quais precisasse me expor muito. Nunca imaginei meu corpo como parte da minha biografia ou como instrumento de registro e agora penso como conseguiria me instruir para conseguir transmitir essa mensagem aos meus alunos também.

E assim encarei um outro medo, que é dirigir, para encontrar Mestre Alcides em São Paulo. Somos bem acolhidos e isso ajuda a baixar um pouco da ansiedade acumulada durante a viagem. Vou tentando colocar a cabeça e os sentimentos em ordem, me guiando pela voz de Mestre Alcides, que vai nos contando um pouco sobre sua trajetória, uma parte em paralelo com a do CEACA (Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira).

Mestre Alcides começa a contar sobre o projeto de capoeira na escola, dizendo que eram enviados apenas os alunos considerados "problemáticos". E coloca a questão "o que define um aluno problemático?". Aqueles que não se encaixam nas regras da escola, criadas para conterem todas as

personalidades em caixinhas fechadas, sem a possibilidade de saírem da linha? Em vista dos acontecimentos recentes em minha escola, problemáticos também são aqueles que demonstram um desejo de se manifestarem. Afinal, problemas devem ser consertados e “martelados” de volta na tábua que é a escola. As expressões são apagadas e as ações são silenciadas. Será que essa é a escola que temos que aceitar?

Objetividade, paciência e perseverança são as palavras presentes na jornada de Mestre Alcides, desde os primeiros anos na escola e a enorme distância percorrida para atender às aulas, todos os episódios de racismo sofrido dentro das mais variadas instituições e ainda tendo que preparar seu filho para perseverar dentro da sociedade dominada pelo racismo estrutural e seguir sua carreira com objetividade e paciência.

Andrei traz uma questão importante. “Por que insistir na educação mesmo com tudo que sofreu por conta dela?”. E a resposta vem imediata: “pois só conseguirei transformar dentro dela. Só dentro dela eu tenho a visão necessária para mudar. Quem olha de fora não tem dimensão de como a educação funciona.” E com essa visão ganho forças para continuar. Permanecer na educação tem sido muito difícil. Penso sempre em mudar de carreira, acreditando que não está valendo a pena diante de todas as brigas que precisamos comprar para fazer o que acreditamos.

Tocando a kora, Mestre Alcides nos conta uma história. A melodia e sua voz são tão harmoniosas que escuto tudo como uma coisa só. Aos poucos vou entendendo as palavras e compreendo que ele conta a história de Oxossi.

Ao final me emociono com o mesmo cântico da entrevista, mas que dessa vez toca diretamente em meu corpo, compreendendo todo o sentimento contido naquela música.

Ainda conseguimos vivenciar uma roda de capoeira com o mestre Alcides, onde acompanho o jogo com palmas e o balanço leve do corpo, sentindo-me livre e confortável para me soltar um pouco e começar a registrar essas experiências com ele. Um passo de cada vez.

Narrativa 6

“Acredito na arte como desenvolvimento do ser, mas também como linguagem de encontro”
Ilo Krugli

O encontro com a mestra Cris aconteceu em um bom momento. Fim do ano letivo, cabeça mais leve, amizades queridas estabelecidas no grupo. Tudo gerou um clima confortável e acolhedor, complementado com a presença da mestra, era como se passasse um “fiozinho de ouro em meu coração” [Javier Teres].

Suas histórias e sua voz nos embalavam como um encanto. Escutava atenta e ao mesmo tempo me sentia agasalhada com suas palavras. Estava entregue. Porém, muito atenta, mestra Cris convida todos a levantar para movimentar o corpo e despertarmos.

Dançar sempre foi difícil para mim pois achava que sendo mais “contida”, chamaria menos atenção ao meu corpo, que nunca foi bem aceito nos diversos lugares. Mas ali, com o grupo com o qual desenvolvi laços potentes, eu senti que poderia sim utilizar meu corpo. E assim me movi de uma forma libertadora, coisa inédita em toda minha vida.

Guardarei a vivência como esse encontro terno, uma lembrança preciosa que usarei para mudar minhas aulas, para conseguir me libertar de pensamentos limitantes e transmitir isso às crianças também. Que esse elemento possa ser mais uma linguagem de encontro em minha vida e minhas práticas.

4.3 PAUSA PARA O CORPO SENTIPENSANTE

Como visto, temos professoras de quase todas as áreas de conhecimento nesse pequeno coletivo. Espero que você tenha se sentido numa roda de conversa. Ao menos, foi assim que tentamos conduzir esta escrita e sugiro que, antes de ir para a próxima seção, você tome um chá ou um café, ou quem sabe um chimarrão? Vamos cuidar do seu corpo sentipensante antes de seguir?

Na próxima seção, convidamos você para entrar na prosa com maior profundidade, por meio da literatura existente, que vai dialogar com as falas das docentes e mestras, espaço que intitulamos de diálogo com as informações teóricas que pesquisamos.

4.4 DIALOGANDO TEORICAMENTE COM AS INFORMAÇÕES: MODOS DE CONHECER E PERCEBER DE MESTRAS E PROFESSORAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS EM PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Permita que eu fale
 Não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz
 Sabe o que resta de nós?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale
 Não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência
 Me resumir a sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale
 Não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem
 É o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí
 (Felipe Vassao/Emicida/DJ Duh).*

Nesse momento trazemos as narrativas e as transcrições de parte das entrevistas com as mestras e mestres para dialogar com o nosso referencial teórico. Ou seja, fazemos uma análise horizontal. Entendemos que, nesse tecer e cruzar informações, nosso estudo contribui significativamente para as práticas escolares, seja de forma reflexiva, seja até mesmo sobre as possibilidades de mudança na atuação docente. Afinal, o movimento decolonial é provocar, dar uma rasteira e sair de banda. Procuramos mostrar com essa análise que esse movimento se

dá na roda da vida, por meio de encontros: educação formal e tradição oral, formação docente e pensamento decolonial, mestras e professoras, estudantes e professoras e, por último, e não menos importante, a comunidade escolar.

4.4.1 Identidade/ancestralidade

Em relação ao eixo temático *identidade/ancestralidade*, observamos que há citações em todas as primeiras narrativas do grupo docente, o que corrobora com os estudos de Pacheco (2006) e Rufino (2019; 2021), visto que se tratava de narrativas da aula vivencial, com os rituais de vínculo e aprendizagem da pedagogia griô.

Segundo Bento (2022), abordar as questões da memória é reafirmar que não é uma simples recordação ou interpretação, mas sim “a construção simbólica, por um coletivo que revela e atribui valores à experiência passada e reforça vínculos da comunidade” (BENTO, 2022, p. 39). Vivemos, enquanto grupo, esse momento de ressignificação da nossa própria história/identidade/ancestralidade. Com isso, partilhamos nossas cicatrizes, conhecendo umas às outras e curando-nos, encorajando-nos, num belíssimo processo de produção e construção coletiva. Reconhecemos a nossa branquitude (o grupo é majoritariamente constituído de pessoas brancas, como visto anteriormente) e nossa não branquitude e refletimos juntos sobre quem nós somos. Vejamos os seguintes trechos:

Minha ancestralidade é a pior possível, foi o que disse, inicialmente, ao grupo [...]. Mas eu estava falando da minha ancestralidade masculina, de quem herdei, no caráter, pouca coisa. É uma ancestralidade racista, machista, patriarcal, militarista, violenta exploradora. Entretanto, como marxista que sou, não posso ser responsabilizado pessoalmente por ela. Não escolhi nascer nesta família. Se, por um lado, não posso ser considerado um desnaturado que não respeita a própria família (porque não sou um ímpio), por outro lado, posso dizer que nem conheci pessoalmente meu avô materno, que era do século XIX; muito menos meus bisavós, tataravós e demais ancestrais por parte de mãe. Só ouvia minha mãe falar deles, mas como algo muito distante de minha vida de criança e adolescente em Brasília, onde fui criado (Alberto).

A nossa prosa inicia-se dialogando sobre esse trecho de Alberto, que demonstra autodefesa, mediante o reconhecimento de sua herança da branquitude. Segundo Bento (2022), a herança da branquitude é marcada pelo privilégio branco, “entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queira eles ou não [...], a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas” (BENTO, 2022, p. 63-64).

Ribeiro (2019) lembra que pessoas brancas não foram habituadas a pensar sobre o que é pertencer a esse grupo social, o que entende ser de extrema relevância. Ao pensar em seu lugar social, pessoas como eu, Alberto e demais pessoas brancas passam a não naturalizar seus privilégios, ou considerá-los como “esforços”, desmistificando, portanto, o mito da meritocracia. Concordamos ainda com o posicionamento da filósofa de que a branquitude é um traço identitário e que esses privilégios foram constituídos com a opressão de outros tantos grupos.

Quando Alberto diz “*não sou um ímpio*”, demonstra a sua preocupação em não ser rotulado como bárbaro ou impiedoso, mas essa é uma herança que nós pessoas brancas compartilhamos e que, por sua vez, caminha juntamente com nossos privilégios. Há que se reconhecer isso! Nesse sentido, Alberto demonstra estar em conflito com sua identidade e ancestralidade, no entanto o fato de estar em grupo de estudos antirracista e desenvolver práticas pedagógicas decoloniais, como vimos em suas narrativas, também demonstra que ele está no processo de tomada de consciência. “Ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema que estrutura a sociedade brasileira” (RIBEIRO, 2019, p. 35).

A tia Maria sempre foi minha “entrevistada” preferida nas festas de família pra perguntar sobre antigas histórias, as formas de viver, agir e pensar dos parentes de gerações anteriores, papos e reconstrução de árvore genealógica... Por tudo isso, ela sempre foi uma janela aberta para minha ancestralidade que, ao contrário de milhões de brasileiros, por um privilégio de cor, foi-me permitido conhecer um tanto melhor (Andrei).

Rememorar é reviver

Em lembranças: traços de cartas

(...)

O que levo comigo?

O que deixo e o que vai?

(Truká).

Lembro com carinho, medo, admiração, estranheza desses que me fizeram e entre minhas três vós, escolho aquela que nunca tive medo. Minha bisa. [...] Mas com minha bisa eu sentia ela ali, velhinha, parceira, lencinho na cabeça, palavras italianas no meio das conversas, água com açúcar para uma criança sorrir. Aí todos esses pensamentos foram se juntando na forma desta lembrança de minha bisa, Vó Neta, e um sentimento muito forte aparecendo como uma sabedoria que me foi entregue, um presente, uma herança, uma continuidade dela em mim e em minha família. [...] Abriu-se nesse episódio uma vontade, ou a vontade abriu um caminho de reencontro e possibilidade de conversar comigo, com eles e elas, com nós (Renan Porrete).

Desenho então apenas meus olhos. Eles já dizem muito e algumas pessoas me resumem a ele. [...] Como pessoa não branca me identifiquei um pouco pois muitas pessoas acabam me resumindo à minha etnia, então tentava me afastar dela (Yuri)²³.

Ao refletir e partilhar sobre essas questões tão pessoais e íntimas, o grupo rompe com as formações docentes tradicionais, à luz da pedagogia griô, e despe-se, como gostaria Oswald de Andrade no poema citado como epígrafe em seções anteriores. Pacheco (2006, p. 76) entende que a “questão de raiz” rompe com a escola tradicional, calcada em fileiras, sinais que lembram fábricas ou policiais, ou ainda “livros sem heróis da nossa cultura, sem arte e significado da vida [...] com caneta em punho, ouvindo monólogos de sobrevoo sobre uma realidade abstrata e estranha [...] e notas que não falam da identidade de ninguém” (PACHECO, 2006, p. 76).

Tendo-se despedido dessas amarras, as docentes tornam-se latentes a pensar ações decoloniais na educação formal, e entendemos que a pedagogia griô só é possível de ser implementada se for inicialmente vivida, com entrega de corpo e alma, tal como ocorre com a cultura popular. Igualmente nos apresenta hooks (2017), quando fala sobre a importância do acolhimento para uma pedagogia engajada. Por isso entendemos, e validamos esse entendimento com as narrativas, que essa imersão em sua identidade/ancestralidade foi extremamente importante para o grupo em questão. Após a aula vivencial griô, esse coletivo docente passou a ser mais criança, brincar mais e vivenciar sentimentos de partilha, alteridade, empatia e afeto.

“Para um mundo que investe na dominação e alteração das formas de se usar o corpo, invocar a memória, sentir o afeto, viver a comunidade e tecer a partilha, a brincadeira como expressão da liberdade do ser é um ato de descolonização” (RUFINO, 2021, p. 70).

Aqui podemos ampliar o diálogo, pensando sobre o espaço do brincar na educação formal, pois quantas de nós educadoras já ouvimos que as crianças brincam demais na escola? Nessa escola mesmo em que estamos, nós ouvimos isso de uma educadora que participa de outro grupo de estudo, que não o nosso. Rufino (2021) evidencia que a brincadeira promove uma recondução das pessoas por meio do corpo e do “inacabamento de si”. Foi esse o convite feito ao grupo nos encontros de formação, que pudéssemos ser brincantes, capoeiras, cantantes e que nossas relações extrapolassem as barreiras da profissão docente e dos muros

²³ Yuri tem ancestralidade asiática. Intencionalmente, por causa dessa frase, optamos por não caracterizá-la dessa forma anteriormente.

da escola. Os trechos escolhidos anteriormente demonstram o quanto o grupo se abriu para a partilha, curou cicatrizes e para sermos pessoas, para além de ser professoras.

Sabemos que a história do nosso país é marcada pelo apagamento das pessoas e de suas culturas e compreendemos, assim como Bento (2022, p. 39), que “essa omissão da resistência negra e indígena na historiografia oficial nos mostra que precisamos entender sobre memória coletiva, mas também sobre amnésia coletiva”. Desse modo, esses processos vividos pelo grupo, de forma coletiva, potencializam a retomada de um olhar das educadoras para sua vida pessoal, profissional e enquanto povo brasileiro. Vejamos os trechos a seguir:

O domínio ideológico das classes dominantes se faz presente na própria consciência do oprimido e ele também precisa fazer uma autocrítica e reaprender a pensar a partir de outros critérios que não o da ideologia dominante que lhe chega por causa das relações sociais desiguais (Alberto).

O único problema grave que quero apontar é para o contínuo apagamento da memória que nossa sociedade brasileira faz de si mesma. Este apagamento da memória inclui-se também na estratégica de embranquecimento e esquecimento de que fomos uma sociedade escravista, originada daquela sociedade colonial e imperial que já fomos e de quem herdamos nossa estrutura social ainda hoje. Ou seja, a estratégia do apagamento não só da presença negra na nossa história (afinal, leciono em uma escola negra que costuma apagar até os rostos de seus próprios alunos negros que geralmente não deixam sequer traços de sua passagem pela escola), mas também da memória dos educadores transformadores que passam pelas escolas e incomodam este estado de coisas com seus questionamentos e suas novas propostas revolucionárias em que, por exemplo, os rostos negros são valorizados, por meio da fotografia e do audiovisual. Mas o apagamento da memória histórica no Brasil não ocorre de modo generalizado só porque somos, atualmente, uma sociedade capitalista consumista da cultura do mercado do descartável e produção em massa. Este apagamento é claramente direcionado às classes populares, de modo geral, mas especificamente às populações negras e pardas e também o apagamento dos dissidentes da própria classe média branca de toda ordem que questionam esta sociedade desigual, racista, machista, injusta e autoritária (Alberto).

O objetivo inicial da visita era assistir à exposição “Imersão”, do artista Lumumba Afroindígena. Obras provocativas em tela, tecido, tinta, sangue, lama e ossos. Ossos indígenas e africanos. A opção pela representação constante de esqueletos, provavelmente, é um recurso para denunciar os massacres promovidos pelo homem branco europeu (Andrei).

Não lembro detalhadamente de todas as obras, mas as figuras com crânios eu lembro mais, assim como as máscaras de madeira que mostram a cultura africana, indígena e contemporânea. O fogo simbolizado tanto nas cores como também no próprio material queimado me impressionou bastante. A ancestralidade, a cultura, os povos, a vida estão queimando, virando carvão... (Elias).

Caminho em direção ao meu desafio. Como faço pra trazer a noções sobre diversidade cultura, as culturas originárias que foram e são atacadas de modo simbólico? (Mariana).

Nem minha vó branca nem minha vó preta me encantaram. Viveram dores insuportáveis e as crianças sentem isso e não sabem o que fazer. Eu corria, pulava, escondia (Renan Porrete).

Ele precisava retratar a imponência de um homem negro, a importância de Tebas que fora apagada e que agora precisava marcar presença naquele local. Mestre TC nos conta sobre os inúmeros processos de apagamento da população negra. Como exemplo, nos mostrou esse símbolo: Ψ²⁴. Muitos responderam que lembrava Exu, outros diabo. Lumumba diz que não é a toa que surgiram tais respostas. Diz que o símbolo de Exu em muitos lugares não é o tridente, e que acabaram atribuindo a ele para fazer uma simetria com o diabo (Yuri).

À luz deles, acreditamos como hooks (2017, p. 186) que, “reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação”. Ou seja, olhando para a identidade e suas cicatrizes, reconhecemos a cultura que nos domina, promovendo o apagamento das pessoas e das culturas dos povos não brancos.

A escrita forte de Renan Porrete evidencia o quanto suas avós preta e branca traziam as mazelas da vida em seu cotidiano familiar. Quais situações as transformaram em mulheres tão amargas a ponto de uma criança sentir? Talvez dialoguem com dúvidas que justifiquem a preocupação de Mariana, indagar sobre trazer essa diversidade cultural para a escola.

4.4.2 Cultura popular, oralidade e resistência

O rumo da prosa caminha agora para o segundo eixo temático, *cultura popular, oralidade e resistência*. Porém, ainda refletindo sobre os escritos de nossas coautoras apresentadas, percebemos que já houve ampliação da percepção sobre identidade/ancestralidade, pelo viés e pelo contato direto com os mestres.

Nos trechos de Andrei, Elías e Yuri, observamos isso no impacto que as obras de Lumumba, expostas na Casa de Cultura Tainã, no dia da visita do grupo, causaram nas pessoas. Sobretudo em Yuri, que traz algumas reflexões trazidas por Mestre Lumumba e Mestre TC, validando mais uma vez a importância do diálogo com os mestres para a ampliação dos saberes docentes quanto às práticas decoloniais. Afinal, traz muito mais sabedoria ouvir um mestre da cultura popular falar sobre Tebas do que ler sobre Tebas nos livros.

Yuri ainda narra uma importante reflexão promovida pelo mestre sobre a figura de Exu, que está intimamente ligada à ideologia dominante, mencionada por Alberto. A atribuição de Exu ao diabo é intencional. Como nos mostra Rufino (2021), a gira decolonial perpassa pelo encontro entre Exu e o caboclo patrono da educação brasileira.

²⁴ Esse símbolo aparece na capa do livro *Pedagogia das encruzilhadas* (RUFINO, 2019).

Não há reza que desfaça essa sina. O compadre precede Freire, constitui Freire, dinamiza Freire, contradiz Freire, comunica Freire, encruza Freire... Saio em defesa de que a presença de Exu como saber praticado nas bandas de cá do Atlântico é um dos princípios indicadores da não redenção do projeto colonial [...]. Exu encarna em si o “anti/pós/des/de/contracolonial” e tudo mais o que quiserem inventar. Ele engole, regurgita e vomita, o que não quer dizer que assume uma identidade antropofágica. Seu princípio é outro, ele é a mola propulsora de tudo que existe, existiu e ainda irá existir (RUFINO, 2021, p. 41)

*Laroyê*²⁵!

Em *Pedagogia das encruzilhadas*, Rufino (2019) trata da *educação de axé*²⁶, que opera vitalizando as pessoas, assim como fundamenta o axé, que por sua vez provém das proezas de Exu, movimentos e cruzos. São as experiências vivenciadas por comunidades nos terreiros afro-brasileiros, constituindo-se em inspirações como experiência social de educação intercultural. A educação que produz movimento e encantamento, transformando a realidade.

As narrativas do jongo, das macumbas, capoeiras, entre outras inúmeras práticas, sejam verbais ou não verbais, são discursos pós-coloniais, pois emergem como possibilidades credibilizadas a partir de uma virada linguística. Nessa perspectiva, o discurso pós-colonial rompe uma centralidade conceitual exclusiva do âmbito acadêmico (RUFINO, 2019, p. 57).

Exu é ambivalente, está nas ruas, esquinas e suas encruzilhadas. A rua que nos ensina é também escola. Nos terreiros, aprendemos que Exu dá caminhos, no sentido de tornar potentes e oferecer possibilidades. A pedagogia que trata desses cruzos aponta para o *povo de rua*²⁷ como sobreviventes, afinal perambulando por aí esses corpos subalternizados abrem um balaio de antidisciplinas, com gingas, rotas de fuga, rasteiras e dribles no sistema. Com as gargalhadas de Maria Padilha, Tranca Rua, Zé Pilintra, entre outras tantas entidades que aprendemos a temer, Rufino (2019) oferece-nos a possibilidade de aprendermos com os seus saberes a termos malandragens para os saberes desobedientes.

*O sino da igreja faz belém-blem-blom
O sino da igreja faz belém-blem-blom
Seu Tranca Rua que é dono da gira*

²⁵ Nas religiões afro-brasileiras, é a saudação a Exu.

²⁶ Energia vital.

²⁷ Malandros, profissionais do sexo, bêbados, caminantes, fugitivos etc.

Oh, corre gira que Ogum mandou

Esse ponto de umbanda ensina-nos a transgredir, tal como hooks (2017). Nesse caso, do sino da igreja, símbolo colonial, fez-se o ponto com as entidades, manobrando o sistema. Ou seja, trata-se de um ato contracolonial. Se esse ponto chegou até mim, nos dias de hoje, pela tradição oral, só mostra a resistência de um povo, nosso povo. O que almejamos aqui é que Exu siga abrindo os caminhos para que a gira decolonial dessa educação livre das amarras morais as pessoas e exalte suas culturas, ora esquecidas, ora abandonadas pelo sistema colonial-capitalista. Para que isso aconteça, o saber popular deve caminhar lado a lado do saber científico, rompendo barreiras, abrindo frestas e fissuras, pedindo licença²⁸, cantando e encantando.

Laroyê!

Outro ato representativo é a ocupação da Fazenda Roseira pela Comunidade Jongo Dito Ribeiro, apoiada por outros movimentos culturais do município de Campinas. Em seu estudo intitulado “A senzala salvando a casa-grande: o caso da Fazenda Roseira”, Ribeiro-Martins²⁹ e Santos Júnior (2011) tratam dessa belíssima história de luta e resistência do povo preto e da cultura campineira. O local hoje é um ponto de cultura.

Isso nos remete ao segundo eixo temático. Fazemos o convite para a leitura dos seguintes trechos:

Além da exposição, fomos agraciados pela recepção e conversa do mestre TC, um militante histórico do movimento negro que respira e exala luta e resistência. TC nos contou sobre sua vida e sobre o espaço/movimento, que é a Casa de Cultura. Inquiriu, provocou, problematizou, desafiou. E acolheu. Acolheu e incutiu, em cada um dos professores e professoras presentes, uma perspectiva rebelde e otimista de enfrentar a realidade e suas opressões estruturais e cotidianas. Nas palavras ou nos silêncios, TC relembrou que, enquanto sujeitos históricos, nossas atitudes e passividades colaboram para reforçar ou transformar as relações sociais estabelecidas (Andrei).

Saí muito animada a estudar e viver Cultura Popular e a acreditar na beleza da sabedoria popular demonstrada ali na figura do Mestre e todas suas palavras sábias (Cristiane).

²⁸ Alusão aos cantos de chegada da cultura popular e aos cantos de abertura de gira em terreiros.

²⁹ Alê Ribeiro, importante mestra da cultura popular campineira, certa vez participando da banca de Henrique Dutra, também pesquisador da pedagogia griô, mencionou o quanto fazem confusão com seu sobrenome adotado na cultura popular (Ribeiro) e no âmbito acadêmico (Martins). Na ocasião, sugeriram o uso do hífen e ela amou a ideia. Por isso eu a referencio dessa forma nesta pesquisa. Sua benção, Alê...

Outro ponto muito importante foi que a palavra oral, junto com a música/sons foi a forma de nos comunicarmos. A tradição oral faz parte da pedagogia e utilizá-la é o meio mais importante de referenciá-la (Elias).

Fomos muito bem recebidos desde o início da visita, com explicações, orientações e diálogos abertos (Gustavo).

Nos canta um samba enredo de 1988 que não anotei os versos, pensando que poderia encontrar na internet, porém não achei. Fica o aprendizado de que nem tudo eu encontro e se quero guardar, preciso registrar (Yuri).

Observamos que todas as professoras foram encantadas por Mestre TC e que o encantamento se deu pela tradição oral, que, de modo peculiar, acolhe e provoca questionamentos, abraça e nos deixa ávidas por mais saberes, mais prosa e um *cadim* de café ou chá quentinho – a oferta do café da tarde, que aparece nas narrativas e também acolhe. Sensações muito bem narradas em verbos de ação por Andrei, seguida pelas demais pessoas. Elas aparecem de forma diferente na tradução em palavras, mas é possível evidenciar que os sentimentos são parecidos. Destacamos a franqueza, a beleza e as provocações como menções importantes para nós, porque a tradição oral é isto: um misto de todas essas sensações. Como aprendi com a Mestra Lílian Pacheco, só se aprende se a gente viver. Logo mais, Mestra Cris Bueno iria complementar esse aprendizado em minha vida: “*A gente aprende na rua*”.

Estar com uma mestra é não se preocupar com o tempo cronológico, é sentir-se carregada no colo de novo, é querer ir além e buscar sempre ouvir mais histórias, cantar mais uma música, é ser e estar. Como vimos em Barjud (2018), as mestras são nosso porto seguro. Aqui ancoramos nosso estudo, certas de que esses encontros fizeram a diferença na formação pessoal e profissional dessas pessoas, munidas de axé e alegria.

“Sou a negritude/ que corre nas suas veias./ Das raízes negras./ Sou os atabaques/ que mostram a alegria/ do negro quando canta e encanta,/ dançando em harmonia./ Eu sou a primazia,/ sorriso e ousadia” (OYASSY³⁰, 2022, p. 35).

Yuri narrou que se encantou com um samba cantado pelo mestre e se mostrou ávida por guardá-lo, pensou em anotá-lo, mas titubeou e não o fez, certa – como entusiasta da tecnologia – de que encontraria o samba na internet. Não o encontrou! A tradição oral tem essa característica. Aprender por ela é entregar-se de corpo e alma. Durante as formações da

³⁰ Rosa Oyassy é sacerdotisa e matriarca da Comunidade de Terreiro Ilê de Axé de Yansã, localizado no assentamento rural Sítio Quilombo Anastácia.

pedagogia griô, Mestra Lillian e Mestre Márcio inspiravam-nos a estarmos presentes, que nos lembraríamos das cantigas futuramente pelas pessoas que as cantaram, pelas memórias que elas nos suscitaram, pelas roupas que vestíamos, e isso é verdade. Tradição oral é entrega!

Isso rompe com a cultura de que estudantes precisam anotar tudo para aprenderem, terem seus cadernos repletos de cópias, sem sentido nenhum. Por isso, concordamos com a conclusão de Elias, de que a tradição oral faz parte da pedagogia, *é a pedagogia*. Portanto, devemos referenciá-la na educação formal.

Há movimentos produzidos nos corpos quando um atabaque explode, quando mãos velhas e cansadas tocam uma descendente, quando cantam e repetem histórias, e reinscrevem os mortos nas narrativas. Ao recapitular o vivido, cria-se de fato um novo capítulo, uma nova lembrança, uma ligação entre gerações, como se todos os que se foram permanecessem não apenas ao lado, observando em volta, mas vivendo em cada um (SCUDDER, 2019, p. 612).

Ainda quanto ao segundo eixo temático, abordamos a temática ponto de cultura, que envolve, por sua vez, espaços em que a educação não formal se dá, mas entendemos que, não menos importante, merecem mais espaço na educação formal. Com os saberes da pedagogia griô, parcerias com pontos de cultura, mestres/as e educadores/as griôs, diversas trilhas griôs já se encontram estruturadas em âmbito nacional, sendo possíveis visitas turísticas e educacionais. Aqui em Campinas temos a Trilha Nas Terras do Boi Falô³¹, que, com base na história do boi que fala na Sexta-Feira Santa com o escravizado Toninho para não trabalhar, passa por alguns pontos importantes da cultura campineira, terminando na Fazenda Roseira, já mencionada anteriormente neste estudo.

Líllian e Márcio, criadores da pedagogia griô e responsáveis pelo Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô, juntamente com outros mestres e mestras, fazem parte da Ação Griô Nacional. Esta, por sua vez, prevê articulações como verbas e cuidados para mestres e mestras, no sentido de tocarem projetos como esses, por meio da Lei Griô, como nos contou Mestre Alcides, presidente do Fórum para as Culturas Populares e Tradicionais.

Acompanhemos alguns trechos, que demonstram reverberações diferentes, mas igualmente importantes sobre estar em um ponto de cultura:

Posso dizer que ter ido lá, na primeira vez, foi um disparador de um processo de invenção de um novo modo de ensinar história em minha prática educativa na escola onde leciono desde o ano de 2.000. [...] Mas a Casa de Cultura Tainã nos mostra que esta luta não é só da escola, nem só dos educadores e que não somos somente nós a sermos atropelados pelas camadas dirigentes racistas, machistas, autoritárias, herdeiras da Casa Grande, provindas, inicialmente, de Portugal. Tainã nos mostra que não precisamos pedir licença para abrirmos caminho nesta historiografia (Alberto).

Mais de três décadas construindo patrimônio, memória e resistência. Essa foi a sensação logo na primeira hora conhecendo a Casa de Cultura Tainã (Andrei).

A Visita, as pessoas, a energia do lugar, da exposição, mexeram um pouco com algo do meu íntimo, do meu ser, do que eu entendo como sentir e estar no mundo (Cristiane).

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TZptsIsLiCM>. Acesso em: 21 ago. 2023.

Depois fomos convidados para conhecer o espaço externo, onde pude ver pela primeira vez na vida um Baobá (Elias).

A conversa do Espaço Tainã enquanto Ponto de Cultura me fez lembrar o Programa Cultura Viva, e as dinâmicas de Conferências de Cultura, Planos e Fundos, que almejavam estruturar um bem articulado Sistema Nacional de Cultura no país (Gustavo).

Cheguei há pouco em Campinas e amigos já tinham comentado comigo sobre a Tainã e o famoso TC (Luana).

É a primeira vez que visito a Casa de Cultura Tainã. O espaço é maior do que imaginava. Sou bem recebida (Yuri).

Como já destacado por Yuri, essa foi a primeira vez, não só dela, como de muitas de nós, nesse espaço, inclusive eu. O fato de termos sido bem recebidas é comum em todas as narrativas, como mostra a Figura 13, com as corás e elementos decorativos ao fundo.

Figura 13 – Prosa com Mestre TC na Casa de Cultura Tainã



Fonte: registro de Mariana Leme

Destacamos o impacto positivo do encontro, sobretudo em Alberto, docente mais experiente do grupo e que afirmou que o encontro foi um disparador para pensar novas possibilidades em sua prática educativa, salientando ainda a importância da unidade a essa luta decolonial, que é nossa, do nosso povo. Andrei atentou-se ao fato de que esse espaço já se constitui como resistência na cidade, tanto que Luana, recém-chegada ao município, já havia

tido informações sobre esse espaço de encantamento e o mestre que zela por ele. Elias chamou a atenção para o seu primeiro contato com o baobá; outras pessoas do grupo também não haviam tido contato com essa árvore ancestral. Finalmente, Gustavo fez alusão a outras iniciativas, em termos de políticas públicas, para financiamento e manutenção de espaços/ações como esse.

A segregação socioespacial, que parece contradizer a ideia de espaço aberto a todos, existe de fato e é reforçada em contextos de grandes desigualdades e de tensões sociais em que os diferentes grupos tendem a se apropriar dos espaços e se revelando antigos e novos conflitos. A atual noção de patrimônio cultural, em substituição à de patrimônio histórico e artístico, nos revela a incorporação das manifestações culturais e imateriais dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, possibilitando uma efetiva aproximação entre o patrimônio e o cotidiano dos habitantes das cidades e suas identidades (RIBEIRO-MARTINS; SANTOS JÚNIOR, 2011, p. 54).

Pacheco (2006), ao falar sobre o Grãos³², destaca a importância desses espaços culturais na relação entre o velho e o novo, bem como o propósito de semeadura de educação e tradição oral, em prol da afirmação da identidade da comunidade local, celebrando vida e ancestralidade. Entendemos que essa é a relevância desses locais para o território nacional, sobretudo na parceria com a educação formal, narrativa que Lílian também contempla em seu livro.

Para além disso, defendemos, não só à luz da teoria apresentada, mas sobretudo porque sentimos as reverberações em nosso ser, que aproximar-se de mestres e mestras da cultura popular promove ressignificação sobre os modos de conhecer e aprender sobre si, sobre o mundo e sobre as relações. A tradição oral ensina muito, porém de forma diferente. Para tanto, é necessário estarmos abertas a ela. Seu tempo é diferente, e esse tempo também ensina, como podemos sentir nas pausas que havia no diálogo entre mim e minha Mestra Cris, durante a sua entrevista.

Olha lá que bonitinho, psiii, psiii... (Mestra Cris Bueno chamando um passarinho e imitando seu canto).

Essa, eu fico arrepiada, olha, isso sim! (Mestra Cris Bueno).

³² Apelido carinhoso dado por ela à Associação Grãos de Luz e Griô.

Psi, psi... Azulão, é lindo né? (Mestra Cris Bueno admirando um pássaro).

O que eu tava falando mesmo? (Mestra Cris Bueno).

As falas de Cris representam sua sensibilidade, como ela sente o mundo, e isso, por si só, já é ensinamento, porém um modo de aprender ao qual não fomos habituados na educação formal. É contra essa educação que desconsidera outras formas de conhecer e aprender que esta pesquisa luta, e concordamos com a mestra quando ela traz os seguintes aspectos em sua fala:

Por que a gente não consegue trazer a cultura popular pra dentro da academia? O que que acontece, né? Mas é tão simples, né, é uma coisa tão natural, é que as pessoas acadêmicas, ela tem que ter, parece que é muito enroscado, tudo né, tem que tudo ser muito explicadinho, muito tudo... E a cultura popular não é assim, mas o tempo é mais simples, tudo é mais tranquilo, você não tem que provar nada pra ninguém a não ser pra você mesma, ponto! (Mestra Cris Bueno).

Sobre isso, sentimos as reverberações do encontro entre as docentes e a Mestra Cris, as quais Pacheco (2006) nomeia de encantamentos, por meio dos seguintes trechos das narrativas:

Acolheu e incutiu, em cada um dos professores e professoras presentes, uma perspectiva rebelde e otimista de enfrentar a realidade e suas opressões estruturais e cotidianas (Andrei).

Com todas as mudanças que estavam acontecendo na minha vida e os sentimentos ruins que eu estava atribuindo às mudanças, aquele encontro com a mestra foi fundamental para que eu me sentisse, como já disse anteriormente, abraçado. Foi uma injeção de coragem e força para que eu pudesse continuar remando no rio da vida, que havia se agitado naquele momento e que continua agitado desde então. Gratidão mestra, gratidão grupo (Caio).

Retomo uma consciência desperta quando a Mestra nos convida a brincar algumas músicas dançadas. Ainda em roda, mas em outra roda, agora a Mestra tem plenos poderes de encantar, com o tambor nas mãos, o balanço dos pés e chamando os cantos populares somos envolvidos e envolvemos um círculo de sentidos infinitos (Renan).

Nesse sentido, entendemos que é por meio da ocupação dos espaços de educação formal pelas pessoas da tradição oral que esse movimento decolonial acontece de fato, começando pelas políticas de ações afirmativas, promovendo o acesso às comunidades negras e indígenas, mas também com a presença dos mestres e das mestras, tudo isso perpassado por nós, professoras-pesquisadoras da área, afinal também temos um dever social importantíssimo nesse processo, quando realizamos o planejamento das nossas aulas e ações pedagógicas, pois sabemos que são sempre escolhas políticas.

Smith (2018) aborda a urgência de os povos indígenas deixarem de ser objeto de pesquisa e de se tornarem os pesquisadores. Como pesquisadora, pude perceber, ao longo

desse período, os impactos dessa mudança no ensino superior não só na Universidade Federal de São Carlos, como na Unicamp, quando participei do Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas³³, em 2022.

Discussões a respeito das dimensões mais abrangentes da investigação científica têm sido preliminarmente empreendidas em domínio de pesquisa. Isso tem sido como aventurar-se em território desconhecido. [...] Quando os povos indígenas se tornam pesquisadores e não meramente pesquisados, a atividade da pesquisa é transformada. Indagações são feitas diferentemente, prioridades são classificadas diferentemente, problemas são definidos diferentemente, as pessoas participam sob outros termos (SMITH, 2018, p. 221).

Desse modo, concluímos que o acesso da maioria minorizada da população brasileira ao ensino superior é fundamental para decolonizá-lo, bem como as pesquisas em todas as áreas, humanas, biológicas e exatas. A consequência disso para as pesquisas e para os estudantes da educação é uma formação docente, desde a graduação, que promova inflexões quanto um *paradigma outro*, ou seja, os modos de conhecer e perceber que defendemos nessa análise. Isso implica defendermos políticas afirmativas nesse sentido, mas também entendermos a importância de que essas pessoas estão realizando as pesquisas, e não sendo apenas sujeitas/os delas.

4.4.3 Profissão docente, pedagogias decoloniais e o esperançar

Seguimos o rumo da prosa para o terceiro eixo temático: *profissão docente, pedagogias decoloniais e o esperançar*.

Sou educador em uma escola negra e quero que minha atuação enquanto educador de história seja transformadora na vida destes estudantes em busca de uma sociedade melhor do que esta que herdamos. [...] É uma tocha que ilumina uma outra história, a história apagada, silenciada, excluída, invisibilizada, a partir da sala de aula (local não muito valorizado sequer pelo próprio sistema de educação, já que ainda continua existindo o sonho de parte do professorado sair da sala de aula para ocupar postos “muito mais importantes” sem contato direto com estudantes (Alberto).

Nesse sentido, as escolas são um espaço privilegiado para se gestar, fortalecer e multiplicar ações que objetivem construir uma sociedade mais igualitária, justa, tolerante e plural (Andrei).

³³ Disponível em: https://www.instagram.com/enei_oficial/. Acesso em: 21 ago. 2023.

A possibilidade de romper com a Google e seu monopólio me chamou muita atenção e me trouxe vários questionamentos. Por que achamos bom sermos parte de um sistema que acessa todas as informações do mundo e as monopolizam.?Por que usamos tantas ferramentas Google na Educação se a Educação tem mais ferramentas que vão além das digitais e os educadores têm muito mais a ensinar do que a aprender com essas plataformas ?Por que a Educação não ensina a Google e sim a Google se infiltra cada dia mais na Educação como única ferramenta de pesquisa e interação digital,que na verdade ela não é? (Cristiane).

Na visita, me surpreendi com a ênfase dada as tecnologias abertas e não-proprietárias. É muito potente unir a cultura negra com as tecnologias abertas, já que nenhuma técnica é neutra, carregando consigo intencionalidades e visões de mundo (Gustavo).

Era o que eu precisava naquele momento e mesmo assim, ou talvez por isso mesmo, a experiência tenha sido muito importante (Elias).

A vivência Griô proporcionou um filme de minhas lembranças profissionais ... das lutas e brigas travadas pela inclusão e pela autonomia da pessoa com deficiência (Luana).

Em ambos os excertos notamos possibilidades/inspirações para práticas decoloniais. Luana, com seu lugar de fala de professora de Educação Especial, rememorou as lutas travadas, e Alberto abordou sobre ser professor numa escola negra. Lembrou ainda o fato de que hoje profissionais da educação estão preferindo deixar a sala de aula para ocupar cargos de maior prestígio no sistema educacional, fazendo falta na base, no chão da escola, docentes que se dediquem de fato à atuação direta com estudantes. Gustavo e Cristiane inspiraram-se nas práticas decoloniais tecnológicas, outra bandeira levantada por Mestre TC na Casa Tainã. Afinal, romper com grandes monopólios tecnológicos é descolonizar/democratizar o mundo digital. Andrei trouxe a importância das escolas como espaço privilegiado para a construção da sociedade que almejamos. Finalmente, Elias concluiu dizendo que era do que ele precisava naquele momento.

As pedagogias decoloniais perpassam por esse processo de cura, por meio desse olhar para si e para a ancestralidade. A gente passa a aceitar o passado e ressignificá-lo, por meio das bonitezas da vida que se seguiram, da cantiga que se torna inspiração, assim como aprendemos com Nikita, que cantava para existir e resistir, nos momentos mais desafiadores de sua trajetória no contexto urbano.

Dito isso, acreditamos que a postura da educadora decolonial se constitui nessas ações constantes, num processo de ação-reflexão-ação. Viver a tradição oral, estar em contato com mestras da cultura popular demonstrou ser potente para todas as pessoas envolvidas nessa pesquisa. Oferece caminhos, inspirações, parcerias, alimento para a alma. Acreditamos que

vivemos um processo de desconstrução contínuo do que vivemos até então em nossa formação, calcada no eurocentrismo, enquanto educadoras ideais.

Muitos constataram que, na tentativa de respeitar a “diversidade cultural”, tinham de confrontar não só as limitações de seu conhecimento e formação como também uma possível perda de “autoridade”. [...] Muitos professores não tinham estratégias para lidar com os antagonismos na sala de aula. Quando esse medo se juntou à recusa à mudança que caracterizava a atitude da velha guarda (composta predominantemente de homens brancos), ele abriu espaço para um recuo coletivo, motivado pela impotência (HOOKS, 2017, p. 46-47).

Concordamos com hooks (2017) quanto ao conservadorismo ainda presente na educação formal, porém entendemos que políticas de ações afirmativas acerca do acesso às universidades têm transformado o perfil das profissionais da educação, promovendo uma mudança na nova geração de educadoras que chegam ao chão da escola, como também às próprias instituições de ensino superior, com suas pesquisas calcadas em práticas decoloniais.

Acreditamos, assim como Tavares e Gomes (2018), que uma pedagogia focada nas questões culturais/identitárias e na ética da decolonialidade e da democracia é urgente e prioritária para que se “reconheça o outro nas suas dimensões ontológica, cultural e epistemológica como fatores incontornáveis de humanização” (TAVARES; GOMES, 2018, p. 63-64). Isso é o nosso esperar e o das professoras participantes desta pesquisa.

Desde minha adolescência estou comprometido com a revolução dentro de mim mesmo e ainda em processo revolucionário, mesmo me sabendo idoso. Estou aberto para novos aprendizados, novas perspectivas de vida, novas tarefas, para as novas gerações, afinal, sou educador em uma escola negra e quero que minha atuação enquanto educador de história seja transformadora na vida destes estudantes em busca de uma sociedade melhor do que esta que herdamos. [...] O único consolo que tenho é o de saber que, no fim de minha carreira docente, vejo-me cercado por muitos colegas jovens que irão continuar esta luta dissidente, sofrida, renegada, silenciada, apagada, levando adiante a tocha que carreguei por 22 anos seguidos (Alberto).

Também pude dividir com ela meu compromisso por criar uma sociedade onde a desigualdade de gênero desapareça, juntamente com as demais desigualdades que tolhem o potencial humano. [...] Mas a potência da exposição é, justamente, mostrar a cultura, a resistência e as construções coletivas que emergiram das “caveiras” - do legado cultural e social dos povos originários e africanos, que como a flor drummondiana, rompeu o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio. [...] A causa de TC e da Casa de Cultura Tainã é a nossa causa, enquanto professores por uma educação antirracista. O mestre nos indicou caminhos e formas de luta. Seguiremos! (Andrei).

E foi essa a energia, que eu saí carregando dali comigo e com certeza em algum lugar do meu ser habita com outras energias próximas aos quais já tive contato na minha existência como educadora e como ser humano (Cristiane).

Necessidade de luta política para garantirmos a educação que é necessária ao país nestes momentos difíceis. Adianta? Talvez. E como todo talvez tem um tiquinho de certeza... (Elias).

O relato de Natali sobre seu objeto e memórias de mulheres de sua família só reforçam essa reflexão. Sim, eu posso mudar mais uma vez. [...] O objeto que levo para compartilhar com o grupo é justamente o incenso presente na casa de minha avó. O cheiro dele sempre me leva de volta pra lá. Lágrimas me vem aos olhos. Eu retorno, eu sinto, mas não permaneço. Seguirei em frente, levando os aprendizados do passado e pensando nos caminhos que ainda posso tecer para o futuro. [...] Conta que por algum motivo, sua avó conseguiu manter o sobrenome da família: Lumumba. Ele não foi apagado, não foi retirado, é a resistência de sua família e ele tomou como principal forma de se apresentar. Nos conta sobre Patrice Lumumba, que lutou pela libertação do Congo (Yuri).

Alberto, na sua condição de professor experiente, animou-se com o fato de saber que docentes mais jovens vão seguir com a luta decolonial na instituição que atuou por 22 anos. Ele também demonstrou o seu compromisso com a revolução entre ele mesmo e no mundo desde a adolescência. Elias igualmente discorreu sobre isso, afirmando que a visita à Casa Tainã o possibilitou um tiquinho mais de força para a luta política que requer uma mudança de paradigma em termos de educação. Cristiane também traduziu essa sensação em palavras, dizendo que saiu do ponto de cultura com energia, transpassando pelo seu eu pessoa e seu eu professora. Andrei descreveu a potência da exposição de Mestre Lumumba como uma flor drummondiana que nasce em meio ao asfalto, tédio, nojo e ódio, sentindo compartilhar a mesma causa com os mestres, e ainda acrescentou que estar com Mestre TC apontou caminhos. Finalmente, Yuri trouxe a sensibilidade do esperar que vem das trocas e partilhas do nosso grupo, citando um desses momentos, quando colocamos no centro da roda nossas memórias afetivas, por meio de objetos trazidos de casa e que nos representassem.

Os relatos mostram o quanto estar em um grupo fortalece a luta pelas práticas decoloniais, o esperar e nos permite o engajamento necessário para ser resistência e pautar as temáticas que acreditamos juntamente com o coletivo da nossa escola, que, como mencionado anteriormente, se caracteriza por sua heterogeneidade, e fora dela.

Afinal, concordamos com Rufino (2021) que contemporaneamente a função principal da educação no Brasil é a pauta decolonial. Nesse sentido, a escola é mais que um campo de batalha e, por isso, exige um malabarismo discursivo constante “mais que humana, pois somente o humano não comporta a grandeza e a força do ‘vir a ser’” (RUFINO, 2021, p. 67).

Essa força provém das mais diversas vivências, que estão muito além da lousa, do caderno e do giz. Acreditamos que essas práticas rompem com as disciplinas tradicionais, bem como com as aulas fragmentadas e cronometradas, separadas por sinais que lembram

fábricas. Será que talvez a intenção não seja essa? Acostumar os corpos infantis e juvenis a uma dinâmica fabril?

Mestre Alcides e Mestra Cris agradam-nos com reflexões nesse sentido:

Não tinha, tinha as filas com os uniformes, tudo igualzinho, cantar o hino nacional na fila, aí era tudo muito rígido, né, assim... E no recreio, por exemplo, não tinha igual hoje em dia tem os brinquedos, nada, era algo assim que já te distanciava, você não tinha assim essa liberdade de se aproximar e tudo mais, né, então o que que acontecia, então o tempo era menor, e que só dava pra você comer. Você não tinha um tempo na escola, de brincar, comer e depois voltar pra aula. [...] Então, tem que pensar isso dentro das escolas, ensinar isso para os professores: como adquirir um aprendizado do momento, do presente, do que é, do quem são, né, esse, e aí onde que tá esse aprendizado? Nos valores humanos, porque esse é igual, porque esse é igual, é igual em todo o sentir, sentir dor, sentir saudade, sentir raiva, sentir (Mestra Cris).

Vocês tem que fazer trabalho, ou então fazer uma seleção direito, não trazer esse povo pra educação, porque... não é, não serve, porque... não é cantante, não é dançante tinha que ir prum outro lugar, sabe? Acho que educador tinha que fazer um teste: você sabe cantar, dançar, brincar? Educador é brincante! Essa outra coisa de formação, de conteúdo, isso é um apêndice, um apêndice, sabe? [...] Então o educador decolonial, eu falei de colonial, eu falei do sistema, que é imposto, decolonial é o inverso, é você desconstruir esse sistema, pra mim é através de vivências, duma metodologia viva, numa metodologia de corpo, de vivência, porque o decolonial pra mim, não é só a pesquisa, é você bota em prática, não só a prática do cognitivo, mas bota isso no corpo, porque o decolonial, é uma metodologia de corpo. Você pode muito bem, por exemplo, eu na capoeira posso no corpo falar de geografia, de história, de sociologia, de antropologia, de física, de matemática, de música, de tempo e temporalidade, posso falar de corpo (Mestre Alcides).

Que rompamos com isso também, que possamos sempre estar no tempo presente, acolhendo as crianças e os jovens e sendo acolhidas por eles. A educação do tempo presente, dos valores humanos e sociais, mas também sobretudo que pensa nos corpos livres, em todos os sentidos. Afinal, para que as vivências extrapolem as caixas compartimentadas das disciplinas, a fim de que venha a força do vir a ser, é necessário ousar. Este é o convite, sair do quadrado, *despir-se* e entrar na roda – de preferência, debaixo da sombra de uma árvore frondosa –, a roda ancestral, libertadora, democrática, poética, mas igualmente de força comunitária. Força da vadiagem, da ginga, da aldeia, do toré, da mata, da malandragem, do jongo, da capoeira, do terreiro, do povo... do nosso povo.

Yuri narra que estar com Mestra Cris a possibilitou uma importante reflexão nesse sentido:

Guardarei a vivência como esse encontro terno, uma lembrança preciosa que usarei para mudar minhas aulas, para conseguir me libertar de pensamentos limitantes e transmitir isso às crianças também. Que esse elemento possa ser mais uma linguagem de encontro em minha vida e minhas práticas (Yuri).

Pacheco (2006) trata da compreensão dos educadores de que o instrumento de ensino-aprendizagem é ele em si mesmo. Em outras palavras, o saber é o saber em si. Não precisamos promover inúmeras estratégias para ministrar aulas *high tech*, por exemplo, mas sim oportunizar vivências. A experiência em si é o saber, é o aprendizado. Para tanto, requer “alcançar sua experiência evolutiva desdobradas pelas linhas de vivência para se tornar mais integrado, harmônico e amoroso” (PACHECO, 2006, p. 115).

A escola que me leva a cultivar um roçado de atos políticos e poéticos é aquela em que possam transitar corpos sensíveis aos dizeres do chão. O chão da escola guarda e conta histórias que ventilaram esperanças que afugentam o assombro colonial. Nela, entre uma brincadeira e outra, descansaremos na sombra da palmeira que nos guardará em tranquilidade e nos dará conselhos de como caminhar suavemente por essa terra. Guardaremos a palmeira e a escola com as nossas vidas, nossas lutas e nossos amores, ao ponto de não diferenciaremos mais o que de fato é a escola, pois tudo se plasmará na vida enquanto sentido e força comunitária (RUFINO, 2021, p. 68).

Essa foi a abordagem que utilizamos durante os encontros no grupo de pesquisa, e pudemos constatar nas narrativas o retorno positivo que tivemos das pessoas envolvidas. Os estudos que trouxemos aqui caminham por esse mesmo viés. Assim como aprendemos com Mestre Alcides – “*Eu falo sempre como gente da tradição oral, sempre na entrelinha*” –, buscamos dialogar com a tradição oral em cada palavra aqui escolhida. Esse também foi nosso esperar, trazendo possibilidades nesse exercício de romper com o eurocentrismo no meio acadêmico e mostrando caminhos para uma pesquisa que coloca todos os modos de conhecer e perceber em igualdade. Afinal, acreditamos que isso se faz necessário tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Como vocês podem notar, estamos caminhando para o fim da prosa, mas não da vadiagem nem dos estudos. Apenas encerrando este estudo, essa roda, essa partilha.

Por meio dessas informações, para além da pesquisa, intentamos analisar os verbos de ação utilizados pelas docentes, se há nuances de falas coloniais. Por mais que saibamos que estão nesse processo de desconstrução, sabemos que isso faz parte desse diálogo consigo, com a teoria e com o fazer docente.

Se foi possível observar como está se dando o fazer decolonial no cotidiano escolar, qual foi o impacto da relação entre saber e prática? Como estão sendo construídos esses caminhos e possibilidades? Se a autonomia, já preconizada em Freire (1996), está presente, como se deu o processo de ação-reflexão-ação das docentes, coautoras da pesquisa, e em seu

cotidiano? Finalmente, como a pedagogia griô conduziu os encontros do grupo de pesquisa, tendo a mim como professora-pesquisadora?

Dito isso, destaco que as narrativas não indicam nenhuma pedagogia em si, pois as docentes, em sua maioria, não são pedagogas, e a nossa preocupação nem seria essa. Preocupamo-nos com as reflexões que elas fazem e com como falam de suas práticas, que concluímos terem um interessante viés decolonial e podem ser enquadradas em várias das pedagogias decoloniais.

5 CAMINHANDO PARA O FIM DA PROSA

*Vem amor, vem cantar
Pois meus olhos
Ficam querendo chorar*
(“Sanfona sentida”, Dominginhos).

Inevitável que as lágrimas tomem conta do meu ser ao findar esse processo. Aprendi, estudei muito, transformei-me em uma nova mulher, sangrei, chorei, ginguei, vadiiei, forroziei, cantei, toquei, viajei e conjuguei tantos verbos que jamais imaginei conjugar. Com tudo que vivi, sou outra professora-pesquisadora, com muito mais propriedade para o meu fazer docente, e sigo em busca de novas possibilidades, como uma eterna aprendiz. Choro, como uma celebração dessa nova fase da minha vida! Deságuo meu desaguar nas águas de Mamãe Oxum e Iemanjá. Sinto-me cada dia mais Natureza, apelido que Mestre Bill me deu, em nossas primeiras prosas sobre capoeira. Permito-me rememorar um poema escrito por mim, na Bahia, viagem que foi fundamental para a finalização desta pesquisa.

*Hoje, cá estou, na beira do cais
A me despedir das águas encantadas
Deságuo, choro, até soluço
Lágrimas escorrem a secar pela maresia*

*A mana está a cantar, meu coração a transbordar
Reflexões que só a Bahia dá, ela me diz
Ela me fotografa e eu nem percebo
Estou ali, vida marítima, vida marinha...*

*O cardume a passar
O sol a queimar minha pele
E eu a desaguar, recebendo minha cura
Sou conexão com tudo isso. Sou Natureza!*

*Lágrimas de gratidão pela viagem
Lágrimas pela incerteza do que está por vir
Lágrimas de sentimentos à flor da pele
Mas, sobretudo, por reconhecer-me assim... Inteira!*

*Eu deságuo por onde vou
Sou intensa, sou água
Sou Natureza,
Sou dança, com tudo isso!*

Que sejamos nosso... Desaguar.
(“Desaguar”, Natali Natureza).

Desaguando, penso que, apesar de ter tentado acatar o pedido da banca de qualificação para ser um pouco mais generosa com as pessoas leitoras, vejo que cada página desta pesquisa demonstra a não linearidade do pensamento da tradição oral e, portanto, do saber popular. Em nenhum momento eu me desprendi da oralidade ao produzir saber acadêmico. Entre citações, vi-me poetizando, cantando, dançando, forrozeando, gingando e vadiando. Tudo isso aparece nesse meu conversar-dissertar, e essa é a boniteza deste produto final. Sou grata por ter sido assim. Eu me redescobri!

Como aprendi com Exu Meia-noite: “Assenta, fica descalça e descobre quem é você. Porque quem não sabe quem é é solo infértil”. Foi isso que fiz. Minha pesquisa foi um solo fértil para mim e para todas as coautoras também. Que privilégio! Quanta gratidão tenho por todo o processo vivido. Não foi à toa que iniciei este texto com *Eu sou*, pois esta pesquisa só foi possível de ser desenvolvida porque começou com o meu autoconhecimento e, em seguida, com a busca por uma pedagogia que fizesse sentido para mim. Nessa busca, trilhei caminhos e redescobri-me. Por isso, a emoção acompanha-me nestas palavras de desfecho, que jamais serão um ponto-final.

Desaguando, sigo. Afinal, não adianta decolonizar o sistema se a gente não decolonizar a nós mesmas, e para isso não há manual. Basta uma entrega de corpo e alma.

Nesse desaguar de emoções, voltemos ao nosso porto seguro, mestras e mestres, que nos amparam e nos acolhem. Neste estudo, mostramos o quanto o contato com essas pessoas e com os movimentos sociais de nossa região promoveu inflexões no âmbito pessoal e profissional em mim e em todas as coautoras que teceram tudo isso comigo.

Vivenciamos, tal qual nas práticas culturais, aromas, ritmos, emoções, sensações, afetos... Afetamo-nos por esses afetos. Isso proporcionou novas possibilidades em nossos modos de narrar, encantar, viver, conviver com, sentir, conhecer e perceber o mundo. Isso é a boniteza e a complexidade que a tradição oral nos convida diariamente a sentir. Basta fazermos a opção decolonial, que vai muito além da práxis pedagógica.

Sabemos que o fato de as professoras estarem em um grupo de estudos com a temática antirracista e decolonial não garante uma mudança de paradigma, tampouco torna alguém antirracista, porém abre a possibilidade de pensar sobre questões latentes numa perspectiva dialógica e vivencial. O grupo em questão estar disposto a fazê-lo é uma forma de enegrecer e aldeiar o currículo.

Essa é a inversão do currículo que almejamos, o giro decolonial e, portanto, a decolonização da escola. Dessa maneira, acreditamos que não mais o foco estará nas carteiras

enfileiradas, tampouco nas aulas expositivas. Ele estará na roda, no diálogo, na democracia, no SER! Assim, ancestralidade e identidade emergem em todo o cotidiano escolar, pois, igualmente uma roda, uma escola não se faz sozinha.

Reconhecer nosso lugar de fala enquanto professoras majoritariamente brancas, privilegiadas e passar a somar vozes com os movimentos sociais e com a cultura popular demonstram que a decolonialidade é o caminho a ser trilhado. A luta precisa ser coletiva!

Por isso, coletivos de educadoras que pensem essas ações em suas práticas cotidianas na escola se tornam urgentes nos dias atuais. Verificamos ainda que a presença de pessoas como mestres e mestras nesses coletivos promove reflexões e vivências que não são promovidas nas formações docentes regulares. Sendo assim, defendemos que essas formações sejam também pautadas em abordagens das pedagogias decoloniais.

Ainda que nossas falas estejam carregadas de supremacia branca, entendemos que só vamos desconstruir, ressignificar e decolonizar (de dentro para fora e de fora para dentro) em um coletivo pensante e pulsante. Muitas das vezes constatamos que sermos guiadas por mestras e mestres, que são nosso porto seguro, nos traz esperanças para os dias mais desafiadores.

Neste estudo vimos que a relação construída entre as pessoas envolvidas no grupo foi fundamental para a manutenção da proposta pedagógica que se pretendia desenvolver. Essa relação foi cultivada com base em arte, cultura, vivências dentro e fora do âmbito escolar, rodas de conversa, partilhas, troca de olhares, comemorações de aniversários, que nada mais são do que celebrar a vida.

Destacamos ainda que, com base nas provocações feitas pelo grupo de estudos antirracista, em 2023, ano em que esta pesquisa foi finalizada, o tema gerador do projeto político-pedagógico da unidade é *educação antirracista*. Entendemos que essa ação decorre de movimentos e práticas desenvolvidos pelas professoras coautoras desta pesquisa e que vão promover maior aproximação entre o coletivo docente e esse assunto. Exemplo disso foi a I Marcha Zumbi e Dandara dos Palmares, realizada em 2022, com toda a comunidade escolar, caminhando em um ato pelas ruas do entorno da escola. Essas ações e práticas não caberiam neste estudo e, portanto, ficarão, como já dito, para um projeto de pesquisa de doutorado.

Saliento também que neste estudo mostramos como foram os modos de conhecer e aprender de mestras e professoras em seus encontros, fazeres e buscas por práticas decoloniais. Logo, entendemos que o que de fato importa é inverter a lógica colonial, colocando a maioria minorizada no centro da roda (LGBTQIAPN+, indígenas, quilombolas,

africanos, afro-brasileiros, quilombolas, pessoas com deficiências, refugiados, enfim... os oprimidos). Por isso, o título da pesquisa. Toda pedagogia e fazer docente que se fundamentem nessa prática serão decoloniais e, então, contra todas as outras formas de opressão e violência, a favor dos direitos sociais.

Como diz nossa ministra Sônia Guajajara: “*Nada sobre nós sem nós!*”. Que alívio é terminar esta pesquisa com a esquerda no poder novamente. Em meu memorial, eu trouxe o quanto as questões políticas me angustiaram no processo do projeto de pesquisa. Agora, com a dissertação pronta, é um acalanto ver mulheres indígenas e negras ocupando ministérios. Elas estão no centro da roda da política nacional. Isso é decolonizar. Isso é inverter a lógica, e celebramos o momento político nacional, juntamente com o término deste estudo, pois tudo isso converge, e isso é viver e não ter a vergonha de ser feliz, parafraseando Gonzaguinha.

Dito isso, vimos que existem muitas pedagogias decoloniais que se complementam e que, juntamente com elas, por meio da relação com as mestras e, portanto, vivendo a tradição oral, foi possível educar o olhar e saber ouvir, estratégias fundamentais para qualquer prática que vise ao pensamento decolonial. Acreditamos que a melhor forma de desenvolver essas pedagogias é pela tradição oral e, por conseguinte, pelo contato direto com os mestres e as mestras. Nesse caso, ao longo da pesquisa, aprendemos pela tradição oral que basta ser e sentir. Dessa forma, não só compreendendo, mas vivendo situações na educação em que quem está no centro da roda são estas pessoas: indígenas, negros, líderes da comunidade etc.

Nesse caminhar, pude viver, com os manos e as manas, momentos de muita entrega, afeto e compromisso com a educação pública. Foi impossível separarmos momentos de amizade, luta e profissão, assim como ocorre na cultura popular, em que vivemos tudo junto e misturado, e essa é a boniteza da vida. Eu vi essas coautoras emocionando-se, indignando-se, debruçando-se sobre problemas e arregaçando as mangas para, diante das adversidades do chão da escola pública, fazer algo diferente, contra a lógica colonial. O entrelaçamento com as mestras foi inspiração para essas práticas. Constatamos que essas outras coautoras da pesquisa são porto seguro, inspiração e acalanto... Ou seja, nosso esperançar, com seu exemplo de saberes, de luta e de resistência.

A pedagogia griô, enquanto base da minha formação como educadora, foi fundamental nessa guiança como professora-pesquisadora para tecer não só este estudo, mas também as relações com os manos e as manas e com as mestras e os mestres. Não poderia deixar de falar da relação com as crianças e com a comunidade escolar.

Em termos acadêmicos, temos a perspectiva futura da realização de uma tese de doutorado que amplie este estudo no sentido de compreender os modos de conhecer e perceber de estudantes e mestras, nessa mesma unidade escolar, visto que as primeiras aproximações com a equipe docente já ocorreram. Será uma pesquisa que trará narrativas sobre as práticas decoloniais do grupo de professoras e os saberes das crianças e dos adolescentes nesses encontros com a tradição oral, por meio da ida das mestras a nossas aulas, atuando diretamente no cotidiano escolar.

Quanto a mim, aprendi com todas as pessoas que compartilharam a coautoria comigo e sou grata. Grata à ancestralidade, que me guiou em todo o processo, fortalecendo-me nos momentos mais desafiadores. A Zé Pulintra (Salve, Malandro!)¹, que se fez presente quando eu mais precisei e me lembrou do meu apelido de capoeira: “*Você é a natureza inteira, cadê essa força?*”. Grata às minhas mais velhas e aos meus mais velhos, sangue do meu sangue, que me inspiraram até aqui. Grata às pessoas que se dispuseram a compartilhar essa coautoria comigo e que me ensinaram tanto. Grata a você, que chegou até o fim destes escritos, dessa prosa e dessa partilha, de corpo e alma, sobre mim, sobre nós e sobre nossa ancestralidade.

Entendemos que os modos de conhecer e aprender de professoras e mestras são individuais, mas convergem para um ideal político-pedagógico coletivo. Aqui, pudemos aprender com professoras e mestras sobre esses modos e nos inspirarmos. Intentamos que este estudo fosse um suspiro em meio aos quadrados do cotidiano escolar e do rigor científico, que podem (e foram feitos) de modo mais suave, com mandinga, axé, ginga e ritmo de tambores e maracás. Que você tenha se sentido abraçado/a por essa roda ancestral, que é sua, que é minha, que é nossa.

Pelos que se foram, pelos que ainda estão entre nós e pelos que fazem o giro decolonial, nas ruas, encruzadas, matas, aldeias, acampamentos, assentamentos, terreiros e altares... Que sejamos resistência!

Salve a nossa ancestralidade!

Salve os movimentos sociais!

Salve a cultura popular!

Salve a sabedoria do povo!

Salve Mestre Paulo Freire!

Salve Mestra Nikita!

¹ Entidade do meu pai de santo. Para saber mais, acesse: <https://guardiaooxossi.com.br/orixas/categoria/ze-pulintra/181/a-origem-de-ze-pelintra>. Acesso em: 21 ago. 2023.

Salve Mestra Cris!

Salve Mestre Alcides!

Salve Mestre TC!

Salve Mestre Bill!

Salve os Encantados!

Salve a malandragem!

Saravá os Pretos Velhos, as Pretas Velhas... Adorei as almas!

Saravá toda a Criançada, Erês e Curumins!

Saravá o povo das matas... *Okê Caboclo!*

Odojá!

Orá Yê Yê Ô!

Okê Arô!

Laroyé!

Axé!

Natali Natureza

REFERÊNCIAS

AIMI, D. R. S.; MONTEIRO, F. M. A. Pesquisa narrativa: reflexões sobre produções dos últimos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, e020018, 2020.
<https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8403>

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BÂ, A. H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 127-212.

BACKES, J. L. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **EccoS**, São Paulo, n. 45, p. 41-58, jan./abr. 2018.

BAIRON, S.; LIBRANDI, M. Escutas partilhadas: a coroação de reis Congo e "O recado do morro", de João Guimarães Rosa. **Eutomia**, Recife, v. 25, n. 1, p. 85-99, 2019.
<https://doi.org/10.19134/eutomia-v1i25p85-99>

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/issue/view/141>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BARJUD, R. A. **Roda da feira e o sim à vida: inspirações dionisiacas sobre uma roda de rua de capoeira**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

BATTISTELLA, R. N. **O saber espiralado: a história de Mestre Alcides de Lima Tserewaptu e a proposta por uma produção partilhada do conhecimento**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de janeiro de 2003**. Brasil, 2003. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008**. Brasil, 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 8 out. 2021.

BUENO, M. C. **Caixa do divino: uma experiência com tradição popular**. Monografia (Pós-graduação em Capacitação Docente em Música Popular Brasileira) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2008. (no prelo.)

CAIRES, M. Relato de experiência da iniciação de Márcio Caires na África do Oeste e a pedagogia griô. **Revista Diversitas**, São Paulo, ano 2, n. 3, 2014-2015.

CAMPINAS. **Caderno Temático da Educação Integral**. Campinas, 2021. 2 v.

CAMPINAS. **Decreto nº 18.242, de 24 de janeiro de 2014.** Subsídios à proposta educacional das escolas de educação integral de Campinas. Campinas, 2015. Caderno 1.

CAMPINAS. **Projeto piloto para a escola de educação integral:** uma proposta em construção no município de Campinas. Campinas: Prefeitura de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2014.

CAMPINAS. Resolução nº 17, de novembro de 2016. **Diário Oficial**, Campinas, 2016. Disponível em: <https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/497441721.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Escolas municipais de ensino infantil. Campinas: Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2001. Disponível em: <https://saude.campinas.sp.gov.br/smenet/enderecos/infantil.htm>. Acesso em: 1º maio 2022.

CARVALHO, W. M. De todas as harpas à kora: Mali e Islândia no Glastonbury Festival. *In: SIMPÓSIO DE ESTÉTICA E FILOSOFIA DA MÚSICA*, 1., 2013. **Anais...** Porto Alegre: SEFIM/UFRGS, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/view/144/164>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CENTRO DE ESTUDOS E APLICAÇÃO DA CAPOEIRA (CEACA). **Capoeira & educação:** coletânea de estudos e práticas. Organização: Mestre Alcides de Lima. São Paulo: Ceaca, 2013.

CHAVES, I. M. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 21, v. 1, p. 86-93, 2000. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14445/1/2000_art_imchaves.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

CHEFE SEATTLE. **Carta do Chefe Seattle.** São Paulo: Cetesp, 1984. Disponível em: <https://cetesb.sp.gov.br/carta-do-chefe-seattle/>. Acesso em: 8 out. 2021.

CHOE, W. **Com a palavra os mestres griôs.** Trabalho de conclusão do curso (Pós-Graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos) – Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/147-494-1-PB.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2021.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática:** um elo entre as tradições e a modernidade. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DIAS, A. S.; ABREU, W. F. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Educação**, Santa Maria, v. 45, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/41328/pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

DUNCK-CINTRA, E. M. **Do silêncio à vitalidade sociocultural dos Chiquitanos do Portal do Encantado – Mato Grosso, Brasil.** Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

FERREIRA, M. Chico César dá nomes às vítimas do covid-19 em canção com poema de Bráulio Bessa. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/blog/mauro-ferreira/post/2020/05/15/chico-cesar-da-nomes-as-vitimas-do-covid-19-em-cancao-com-poema-de-braulio-bessa.ghtml>. Acesso em: 22 ago. 2023.

FERREIRA, T. **Pedagogia da circularidade**: ensinagens de terreiro. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FISHIMANN, R. Da linguagem oral à linguagem da hipermídia: reflexões sobre cultura e formação do educador. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/pjHZxzgRZrRNsSr3LJtx4hK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1.º nov. 2021.

FONSECA, T. B. O gênero textual lendas amazônicas no âmbito escolar: caminhos para a formação da identidade cultural e ressignificação da cultura. **ContraCorrente**, Manaus, n. 16, p. 294-310, jun. 2021. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/2179>. Acesso em: 1º nov. 2021.

FRANÇA, E.; MENDES, J. “Entrada proibida”: da (des)semelhança de família à interdição – argumentos que podem inviabilizar a co-presença no contexto escolar. In: MIGUEL, A. *et al.* (org.). **Wittgenstein na Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 248-284.

FRANÇA, E.; MENDES, J. O currículo moderno/colonial e a produção de silenciamento em comunidades de tradição oral. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 5, p. 6-27, 2021.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, L.; MORAES, F. **Alfabetizar letrando com a tradição oral**. São Paulo: Cortez, 2016.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B.; BRITO, J. E. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e258226, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.258226>

GOMES, S. **Origem das palavras ubuntu e tekó – palavras que o planeta precisa conhecer**. Rio de Janeiro: Associação Beneficente dos Professores Públicos Ativos e Inativos do Estado do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.appai.org.br/palavras-que-o-planeta-precisa-conhecer/#:~:text=%E2%80%9CUbuntu%E2%80%9D%20%C3%A9%20uma%20palavra%20derivada,ao%20sul%20do%20continente%20africano>. Acesso em: 1º maio 2022.

GOMES, V. P. **Comunicações do corpo lugar: expressões de procedimentos e pertencimentos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GONÇALVES, A. C.; FRANÇA, C.; BARBARINI, E. R.; BARTHAZAR, M. F.; CARRENHO, N. S. Componente curricular Cultura, Identidade e Lugar: a interdisciplinaridade na história de um povo, o nosso povo. *In*: CAMPINAS (org.). **Caderno Curricular Temático da Educação Integral**. Campinas, 2020. v. 2. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10E397XmjjOrykDM_eUGA7PgtYzpbUUef/view. Acesso em: 22 abr. 2022.

GONZAGA, A. A. **Decolonialismo indígena**. São Paulo: Matrioska, 2021.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Pessoas LGBT mortas no Brasil: relatório 2017**. Bahia: Grupo Gay da Bahia, 2020. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2020/03/relatorio-2017.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GUIMARÃES, A. S. A. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 81, p. 99-114, jul. 2008.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Os indígenas no censo demográfico 2010**. IBGE, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos->

especiais-3/o-brasil-indigena/os-indigenas-no-censo-demografico-2010. Acesso em: 22 ago. 2023.

INSTITUTO ESPERANÇA GARCIA. **A Carta**. Instituto Esperança Garcia, 2019. Disponível em: <https://esperancagarcia.org/a-carta/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

JESUS, C. M. **O quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

LEME, M. S. **Ensino de artes e suas potencialidades para abordagens étnico-raciais na escola: as culturas indígenas e seus contextos urbanos**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. **Percursos de um jogo de trilha griô: compreendendo a rede de transmissão oral das mestras e mestres griôs de terreiros de candomblé e de comunidades tradicionais da cidade de Salvador/BA**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Biblioteconomia e Documentação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

MAIA, M. R. C. Uma nova interpretação da chegada de escravos africanos à América Portuguesa (Minas Gerais, século XVIII). *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 26., 2011. **Anais...** 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308192610_ARQUIVO_TextocompletoANPUHjunho2011.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiro**. 2013. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/entrevista-semi-estruturada-analise-de-objetivos-e-roteiro/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MARLI, A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1, 2018.

MENDES, J. R.; FERREIRA, M. O narrador João da Gomeia/Tata Londirá: azuelando e encantando para além das narrativas coloniais. *In: GOUVEIA, I.; MENDES, A.; BEZERRA, N.; SOUZA, M. (org.). Joãosinho da Gomeia*. Belo horizontes: Fino Traço, 2022. v. 1. p. 39-

58. Disponível em: <https://www.finotracoeditora.com.br/e-book-joaosinho-da-gomea>. Acesso em: 5 nov. 2022.

MICHAELIS. Colonialismo. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/colonialismo/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 dez. 2021.

MOTA NETO, J. C. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 84, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3424>

MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MOURA, C. **As Marias da Conceição: por um ensino de História situado, decolonial e interseccional**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MUNSBURG, J. A. S. **Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

ODARA, T. **Pedagogia da desobediência: transvertilizando a educação**. Simões Filho: Derives, 2021.

OLIVEIRA, J. M.; FARIAS, K. L. “Só quem sabe onde é Luanda saberá lhe dar valor”: a tradição oral como herança ancestral. **Interfaces da Filosofia Africana**, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39887/html>. Acesso em: 1º nov. 2011.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_anticononial_br.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

OYASSY, R. **Profunda colheita**. São Paulo: Ciclo Contínuo, 2022.

PACHECO, L. Modelo de ação pedagógica. *In*: PACHECO, L. (org.). **Escola de formação na pedagogia griô**. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2017a. p. 1-6. (no prelo.)

PACHECO, L. **Pedagogia griô: a reinvenção da roda**. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PACHECO, L. Pedagogia griô: elaboração do conhecimento e referências metodológicas. *In*: PACHECO, L. (org.). **Escola de formação na pedagogia griô**. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2017b. (no prelo.)

PAPO DE SEGUNDA. 2020. Disponível em: https://web.facebook.com/gnt/videos/voc%C3%AA-sabe-o-que-%C3%A9-necropol%C3%ADtica-papo-de-segunda/1088624098305411/?_rdc=1&_rdr. Acesso em: 22 ago. 2023.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PEREIRA, L. A.; MOTA, C. M. A.; SILVA, F. O. Modos de viver, partilhar e construir experiências na pedagogia griô. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. e3060025, 2020. <https://doi.org/10.14244/198271993060>

PESQUISA FAPESP. Índios do Brasil. **Revista Pesquisa Fapesp**, v. 29, mar. 1998. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/indios-do-brasil/#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgena%20existente%20hoje,a%20cinco%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PRADO, G. V. T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, Manaus, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537>. Acesso em: 16 jul. 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4109238/mod_resource/content/1/12_Quijano.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

REDAÇÃO. Manifestação denuncia censura ao filme Marighella e desmonte da Ancine sob governo Bolsonaro. **Brasil de Fato**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/04/manifestacao-denuncia-censura-ao-filme-marighella-e-desmonte-da-ancine-sob-governo-bolsonaro>. Acesso em: 21 ago. 2023.

RHORMENS, M. C. L. **A máscara Mapiko: entre identidades e alteridades**. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/353035>. Acesso em: 4 jan. 2021.

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

RIBEIRO-MARTINS, A.; SANTOS JÚNIOR, W. R. A senzala salvando a casa-grande: o caso da Fazenda Roseira. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, v. 18, n. 22, 2011.

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

RUFINO, L. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTANA, L.; LUCINI, M. Pedagogia griô e educação musical: diálogos possíveis entre a tradição oral e a tradição escrita. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 1, p. 110-122, 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2934>. Acesso em: 1º nov. 2011.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTED-BR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018.

SCUDDER, P. O. X. Pedagogia da casa: memória e diálogo de saberes – primeiras notas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 11, p. 612-625, 2019.

SEABRA, Roberto. **Mulheres representam 16% dos vereadores eleitos no país**. Brasil: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/708248-mulheres-representam-16-dos-vereadores-eleitos-no-pais/>. Acesso em: 6 nov. 2022.

SILVA, G. C. **Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, G. O. As não brancas: identidade racial e colorismo no Brasil. **Portal Geledés**, 18 abr. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-nao-brancas-identidade-racial-e-colorismo-no-brasil/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SILVA, H. D. G. Femicídio: contexto histórico e tipificação no ordenamento jurídico. **Conteúdo Jurídico**, 2021. Disponível em: <https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/57581/femicidio-contexto-historico-e-tipificao-no-ordenamento-juridico>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SILVA, L. R.; SERRARIA, R. As narrativas do tambor como práticas decoloniais. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 279-297, jul. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/94755/pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SILVA, S. R. A. **“Com a flecha engatilhada”: rap e textualidades indígenas descolonizando as aulas de literatura**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Encantamento sobre a política da vida**. Rio de Janeiro: Mórula, 2020. Disponível em: <https://morula.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Encantamento.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

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

SOUSA, M. C. **A percepção de professores atuantes no ensino de Matemática nas escolas estaduais da Delegacia de Ensino de Itu, do Movimento Matemática Moderna e de sua influência no currículo atual**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SOUZA, E. G. L.; ARAÚJO, P. C. Deslocando as relações de gênero: infâncias e candomblé, contribuições para a educação com crianças pequenas. **Revista Zero-a-Seis**, v. 20, n. 37, p. 142-156, jan.-jun. 2018.

SOUZA, E. G. L.; COSTA, B. O. D. G. Culturas infantis e Oxóssi: descolonizando com a assertividade do filho de um caçador. **Crítica Educativa**, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 45-54, 2019. <https://doi.org/10.22476/revcted.v5i1.432>

SOUZA, R. F. A. **Khilá (des)encontros da voz na travessia Brasil–Moçambique**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TAMAYO, C. O.; MENDES, J. R. Opção decolonial e modos outros de conhecer na educação (Matemática). **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Regional São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/599/271>. Acesso em: 6 nov. 2022.

TAVARES, M.; GOMES, S. R. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 47-68, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8646/4949>. Acesso em: 14 nov. 2021.

VARANI, A. O papel performativo dos memoriais na construção de projetos de pesquisa. **Quaestio**, v. 17, n. 1, 9 jun. 2015.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013. p. 23-65.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados–Educación y Sociedad**, v. 1, p. 17-31, 2014.

WENCZENOVICZ, T. J.; COSTA, A. A. Educação e direitos humanos: perspectivas decoloniais desde o litoral norte do Rio Grande do Sul. **Dialogia**, São Paulo, n. 35, p. 36-51, maio/ago. 2020.

ZEPHIRO, K. A. **Processo de construção do currículo para/da educação escolar indígena no Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial**. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.