

## **A ESCOLA ENCANTA?**

**Projeto de TCC apresentado como finalização da Pós Graduação de Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas na/para a Educação**

**Thaís Borelli Mamprin**

**Pólo A Casa Tombada**

**São Paulo/SP**

Somos o que vemos

Vemos o que produzimos

Somos o que vemos e fazemos

Somos também o que fomos

A cultura local não se furta da história mundial

(Eduardo Oliveira)

## **RESUMO**

Este trabalho tem por finalidade apresentar provocações, ações e transformações (desta arte educadora) nas (suas) práticas nas aulas de Arte, somando os estudos, as leituras e conceitos, às histórias e vivências das crianças na escola. Aqui é apresentado como as relações foram estabelecidas entre as aulas da Pós graduação e as aulas de Arte na educação fundamental. Partindo de alguns conceitos e experiências pessoais também como estudante, a narrativa se constrói, e apresenta aspectos de uma educação, entendida também como consequência do avassalador processo colonial, mas que pode se transformar, fundamentalmente pelas perspectivas decoloniais que precisam ser parte das aulas. Se a escola não for um espaço de ruptura dessa educação colonial, ela colabora para sua permanência, ou seja, valida o conhecimento hegemônico eurocêntrico. Um dos objetivos é apresentar, novas perspectivas de estudo sobre povos originários brasileiros, visando transformar as - minhas - aulas de Arte, plantando novas sementes para que floresçam novas opiniões, novas ações e por que não, uma nova possibilidade de sociedade. E assim, propor um questionamento: a escola encanta?

## INTRODUÇÃO

### 1. VIEMOS E IREMOS CARREGADOS/AS PELOS OMBROS DE OUTROS/AS<sup>1</sup>

Essa frase ficou muito marcada pra mim. Primeiro, no sentido de ser carregada, construída, composta, formada e pela força que se conecta com a ancestralidade, ou seja, somos carregadas e carregados por gerações que, por ora, até desconhecemos. Aqui, além de mim, essa ancestralidade agrega e carrega conhecimentos, tradições, hábitos, idéias, costumes, culturas. E para além dos familiares, fui carregada por educadoras e educadores que cruzaram e cruzam minha existência, que me afetam. Anas, Marias, Luizas, Rejanas, Amélias, Célias... e tantas outras!

E segundo, pelo conceito de “carrego”, na perspectiva do autor. Apresentado por um dos professores/convidados do 1º semestre na Pós<sup>2</sup> - Luiz Rufino - essa idéia é apresentada por ele numa perspectiva colonial, ou seja, “ainda vivemos nos assombros do colonialismo. O fato de o Brasil ter se constituído como estado nacional não deu conta de reparar a tragédia do colonialismo. Ela ainda opera sobre nossas existências”. (RUFINO, 2018).

A dimensão da perpetuação dessa esfera de terror reflete o quanto são adoecidas as nossas mentalidades, o quão blindados são os nossos esquemas de saber, o quão regulados são os nossos corpos, tornando-os impedidos cognitivamente de nos desvencilhar dessa trama. (RUFINO, 2019, p.37)

---

<sup>1</sup> Fala do professor Luiz Rufino na aula da Pós Graduação Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas na/para educação, Casa Tombada, Junho, 2019.

<sup>2</sup> Pós Graduação em Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Indígena/ para a Educação. Pólo A casa T'ombada – São Paulo/SP.

Essa situação dos resquícios coloniais ainda são bem evidentes, marcantes e determinantes no nosso cotidiano, e não só na escola. Seja em palavras e suas etimologias, seja em roupas, cabelos, corpos, em ações ou no impedimento delas. Eu sabia que na escola muitas crianças não se reconheciam como pessoas negras e conseqüentemente, não valorizavam qualquer referência afro, por exemplo.

Ações, pensamentos, debates, verdades e raízes... Chacoalhar as existências que estavam e ainda permanecem na escola, em casa, na vida, no colo... Que serão carregadas por nós também! Mergulhar e voltar... Pra mudar, transformar e rever a maneira como se educa como fui educada e nas verdades que ouvi e poderiam ser apenas, um ponto. Um ponto para um novo início. Como e por onde começar?

## **1.2 À ancestralidade...**

Eu me lembro dos diários em cima da mesa. Eram muitos! A família reunida, mais um domingo, mais um almoço e mais uma cena: arruma-se a mesa e lá vai ela com seus diários.

Não, não sou eu! Essa era a minha tia. Ela foi professora de Geografia. Eu ainda pequena, via aquela cena se repetir todo domingo... Um zelo pelos diários, um cuidado ao registrar os nomes de cada estudante, uma caneta de ponta fina... Só pra escrever naqueles diários! Além dela, tenho um tio professor de Matemática e uma tia, que embora esteja na Nutrição, sua primeira formação e atuação foi na educação infantil.

Minha mãe, assistente social, trabalhou por anos em uma creche na cidade de Valinhos, onde nasci. Acompanhei minha mãe no trabalho algumas vezes, e já me encantava com algumas coisas por ali, que só se cruzaram, profissionalmente, depois. E foi depois também que percebi esse fio...que foi tecido... E que me laço, entrelaço e que me dá (muitos) nós. A questão social ali, latente, existente, pulsando, pulsando...

Aqui cabe uma pausa... Como falarei de encantamento, proponho uma reflexão do seu significado como nos é apresentado no dicionário: efeito sobrenatural dos supostos poderes mágicos; feitiço, sortilégio. Nesse momento, ou época, eu entendia o encantamento exatamente nesse sentido/significado. E é fácil pensarmos em situações que falamos ou ouvimos o “encantado” e automaticamente, relacionarmos á esses significados. Podem soar num campo da beleza, do estético e para além, podemos ainda fazer uma relação de como esse encantamento também pode ser superficial. Porém, nesse trabalho, irei aprofundar esse conceito. Se eu me encanto, e “apenas”, me encanto - como o efeito do significado posto no dicionário – como transformo essa realidade? O que a ação do encantamento me provoca? Essa é a chave para o uso do conceito “encantamento” nesse trabalho, que vem de perspectivas da filosofia africana e será apresentado adiante.

Mas o que isso tem a ver com escola, com mudanças, com novas ações?

Há uns dois anos eu descobri que minha avó paterna tinha um sonho. Ora se esse sonho não era ser professora! Ela estudou até a então, 4ª série. Naquela época, havia uma prova para continuar os estudos, e com isso, mudança de escola também. E aí que seu sonho foi pausado, ou “acordado”. Embora com notas boas, embora com o desejo de continuar, a família – ou melhor, seu pai – decidiu que apenas seu irmão continuaria os estudos, ela não. E ela me conta isso, numa pausa, um respiro, um café, uma conversa. Um sonho.

E eu?

Fui carregada pra escola, infantil ainda, bem cedo. Meus pais trabalhavam, e a escolinha, como era chamada, foi a melhor opção naquele momento. De lembranças, apenas algumas fotografias, do maternal. Logo depois, fui pra EMEI e nessa etapa começo a me lembrar de situações, das danças em períodos comemorativos, e de ter sido a única escola que estudei próxima de casa.

Na educação fundamental, freqüentei por oito anos uma unidade do SESI e me lembro, principalmente de uma relação distante entre estudantes e professores/as. Não existia um afeto ou uma proximidade nessa relação, e tudo bem – por ora. Eu não sabia o que ou em que especificamente essa (não) relação

poderia interferir, pois não conhecia outra escola, outra maneira possível dessa relação acontecer. Mas no Ensino Médio sim... Eu soube exatamente a importância da proximidade, do diálogo franco e divertido, muitas vezes, entre professoras/as e estudantes. Foi em uma escola pública.

Paralelo à escola, durante os quatro últimos anos da educação fundamental, eu fazia um curso de “iniciação às artes plásticas”, em uma casa de cultura da cidade. Era completamente diferente das aulas que tinha no ensino formal e de alguma maneira, essa situação mexia comigo... Como é possível a arte ser tão mágica e encantadora e aprender sobre ela, formalmente, ser tão frustrante? Eu gostava mais do curso “livre” e só depois pensei nos motivos... E justamente por ser “livre” é que me carregou para uma escolha profissional: alinhar arte e educação, formal, de maneira...Mais encantada!<sup>3</sup>

O Ensino Médio foi a experiência que me impulsionou, como pessoa, a olhar para a educação pública com “olhos de verdade”. Explico! Falar mal da escola pública era muito comum no interior... E isso me apavorava. Eu cheguei a pensar que não poderia ser profissionalmente bem sucedida, pela precariedade do ensino, fato que eu ouvia e só depois pude mudar isso. Porém, foram os três anos que mais colaboraram para ser quem sou hoje, como pessoa, como sonhadora, como professora

Na universidade – pública - esse espaço, nas aulas, nas trocas, nas conversas, nos estágios, no átrio e na capela do IA<sup>4</sup> que decidi embarcar na viagem de lecionar em escola pública. A ideia de compartilhar todos esses aprendizados no “chão da escola pública” era bem forte; marcante. Fiz dois concursos públicos, passei, comecei a dar aulas em duas escolas completamente diferentes. A primeira, estadual, foi o desafio mais difícil. Era a primeira experiência, as primeiras turmas – Fundamental II e EJA - o primeiro contato, como educadora, com a precariedade de fato, de um sistema educacional. A outra escola, municipal, era diferente! Fui

---

<sup>3</sup> Idem 3.

<sup>4</sup> IA, sigla usada para o campus do Instituto de Artes da UNESP. O campus era em São Paulo, com espaços adaptados para os cursos e um deles era uma capela, um jardim central – átrio e salas.

acolhida, pela equipe, pelas crianças (especialmente pelo ensino Fundamental I) e na qual permaneço... Desde então. São doze anos lecionando nessa escola.

Toda essa experiência me atravessa, me cruza e me constrói. Até aqui, foram histórias, palavras, situações, aulas, conversas, enfim, elementos que me nutrem e me fazem pensar que sim, é possível uma educação mais libertadora, mais autônoma, mais diversa, menos excludente e por fim, mais sonhadora!

Através de uma coleção de escritas, Larrosa e Kohan, compartilham conosco o desejo de apresentar uma escritura que permita que enfim nos livremos das verdades pelas quais educamos, nas quais nos educamos. Quem sabe assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores. (RANCIERE,2007)

Sim! Precisamos ler mais e entender esse ciclo, e sempre que possível ressignificá-lo.

Uma das verdades que fui educada é que a escola pública é ruim, que nela não há grandes aprendizados, que é sucateada, etc. Sem grandes aprofundamentos, há razões nessas verdades e principalmente, a permanência delas. E qual a razão dessa permanência? E para além... Há perspectivas de mudança?

E por que não rompemos com a ideologia eurocêntrica de educação? Por que insistimos em saberes que são excludentes? Por que não pensar em outros referenciais, populares e menos acadêmicos? Ou será que não podem andar ao lado? Co existentes?

E cá estou... Carregada por pessoas, por idéias, por ideais; com um desejo de transformar, de apresentar uma perspectiva não mais (tão) colonial e eurocêntrica. Apresento brevemente algumas dessas transformações que me permiti fazer.

## **2. E...QUEM DESCOBRIU O BRASIL?**

A escola municipal EMEF Governador Mario Covas, está localizada na periferia de Itaquera, fazendo divisa com os bairros de Guaianazes e Cidade Tiradentes. Foi construída em 1998, a partir de uma estrutura metálica de alumínio, chamada de “*escola de latinha*”<sup>5</sup> e sem interromper as atividades, em 2004 iniciou-se sua construção de alvenaria, concluída em Dezembro de 2005.

Com essa nova estrutura, a escola conta com 18 salas de aula em uso, uma sala Laboratório de Informática, uma Sala de Leitura e uma sala de recursos multifuncionais, onde são atendidas as crianças com necessidades educacionais especiais (AEE). A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde, com turmas de Fundamental I e II (do 1º ao 9º ano) em ambos os turnos.

A comunidade é formada, principalmente por migrantes nordestinos e por moradores de uma favela incendiada da zona norte, em 2002. São famílias que moram principalmente nos conjuntos habitacionais populares (CDHU) e que confiam na escola, em sua maioria, sendo esta a perspectiva de uma melhora nas condições desses moradores, através do estudo e, portanto, de ascensão social<sup>6</sup>. É importante ressaltar que essa relação de confiança verbalizada pela comunidade é possível ser vista e sentida em reuniões, em eventos, e no próprio relacionamento social entre as partes. É comum que estudantes, após concluírem o ensino fundamental, retornem para “dar um oi” e “um abraço” nos professores e professoras que permanecem na escola, compartilhando as angústias e alegrias de uma nova etapa escolar.

Há outra escola próxima, estadual, que recebe as/os estudantes, basicamente no Ensino Médio. Basicamente, pois embora atenda o ensino Fundamental II, como mencionado, a comunidade verbaliza sua preferência pela “nossa” escola, municipal. Considerando alguns aspectos que diferenciam as redes

---

<sup>5</sup> As escolas de latinhas no município de São Paulo foram construídas na gestão de Celso Pitta (1997/2000) como medida provisória de sala de aula especialmente nas periferias. As principais reclamações de professores e pais de alunos referiam-se à falta de conforto térmico e de isolamento acústico. Por serem de metal e desprovidas de isolamento térmico, as salas de aula eram muito frias no inverno e muito quentes no verão. Além disso, a estrutura metálica potencializava o ruído dos ventos e das chuvas, o que dificultava a comunicação entre alunos e professores, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

<sup>6</sup> Dados contidos no PPP (Projeto Político Pedagógico) da Unidade Escolar.

municipais e estaduais - como uma rede menor, facilidade em comunicações e transições - a diferença mais significativa, destacada pela comunidade, é em relação ao ensino e ao tratamento às crianças e adolescentes, retratadas, por exemplo, quando são chamadas/os: pelos nomes e não por um número, representando-os.

Eu dou aulas de Arte na mesma escola há doze anos! Gosto de começar a falar por essa perspectiva... Ela me dá uma força para olhar pra trás e ver um percurso trilhado e também me permite estar no agora! Aonde cheguei e como... Nesses doze anos, fui percebendo diferenças a cada ano e a cada turma que passava pelas minhas aulas. Ao questionar as crianças com a pergunta “quem descobriu o Brasil?” e ouvir como resposta: “na verdade os indígenas já estavam aqui, prô”, fui percebendo que esse coro aumentava cada ano mais cedo.

Essa foi a pergunta mais emblemática e que me fez parar e pensar *sob qual verdade eu fui ensinada*, em qual eu estava inserida, se estava contente com ela e principalmente, o que faria para mudá-la. Eu fui educada que “quem descobriu o Brasil” foi Pedro Álvares Cabral. Os indígenas já estavam aqui sim, porém eu não fui educada a pensar nessa relação: ora, se já havia um povo aqui, o território não foi descoberto, ele já existia! Parece simples, mas para uma educadora, perceber a força dessa relação, nas crianças, foi pontual para que eu pensasse em mudanças... Mudar, pois cheguei à conclusão que, essa educação ainda era excludente; e era necessária uma transformação. Era imprescindível inserir nas aulas de Arte, fatos históricos, povos, estéticas não-europeias que estão ausentes – ou ignorados - na nossa cultura.

Seria esse ensino, resquícios do carrego colonial?

O colonialismo é uma relação política e econômica onde a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação. Domínio. Como conseguiram - e permanecem - nesse estado? Apagando histórias, apagando memórias, apagando oralidades.

Boaventura de Sousa Santos (2010) chamou de “epistemicídio”, ou seja, a destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos. O foco estará fundamentalmente direcionado para a emergência das estruturas de conhecimento modernas/coloniais,

como a epistemologia fundante das universidades ocidentalizadas, e suas implicações para a decolonização do conhecimento. (GROSFOGUEL, 2016, P.26)

Ainda nesse texto, o autor, apresenta, dentre outras idéias, a de que houve na história, pelo menos quatro genocídios/epistemicídios: judeus e árabes; mulheres indo-européias (tratadas como bruxas, pelo vasto conhecimento medicinal principalmente); pessoas e saberes africanos e indígenas. Vale ressaltar que essa prática genocida e epistemicida é exclusiva de povos etnocêntricos, uma vez que povos africanos e indígenas não “matam” conhecimento, mas os agregam.

Esse conceito me afetou profundamente no início da pós. As palavras de Grosfoguel e as trocas na aula me fizeram mergulhar e refletir como algo – que naquele momento me parecia tão óbvio – não havia sido até então, posto para debate ou reflexão aprofundada. Aonde cheguei? Cheguei ao ponto que essa omissão, além de proposital, também não havia sido apresentada para aqueles que me ensinaram, e mais uma observação: se não há registros...Não há pesquisa, não há estudos, não há aprendizado. Tudo permanece exatamente como está e conseqüentemente, favorece e mantém as estruturas de e no poder.

A partir desse conceito, fazendo um paralelo com a sala de aula, penso em quantos conhecimentos estão concentrados ali, em cada criança e adolescente. Penso em quantas vezes a gente massacra esses conhecimentos, quando não os matamos. Passamos por cima de alguns costumes, de algumas histórias, de alguns hábitos e até crenças trazidas pelas crianças. Muitas vezes pela estrutura e pressão que estamos submetidas como educadoras e educadores, mas muitas vezes por razões pessoais. Como lidar com tantas possibilidades? Como garantir que esses conhecimentos trazidos, existentes e experienciados nas e pelas crianças e adolescentes estejam presentes nas aulas?

Um ótimo movimento de mudança para sair dessa situação/estado, é conhecendo, lendo, pesquisando. Quantas crianças estão mergulhadas nessas culturas (negadas ou apagadas) vivenciando-as e não são ouvidas na escola, especificamente? Se a escola não for um espaço de ruptura dessa situação/estado,

ela colabora para sua permanência, ou seja, valida o conhecimento hegemônico eurocêntrico.

Um exemplo são as crianças que freqüentam religiões de matrizes africanas. Quando não se cria espaços para que possam falar e compartilhar as riquezas, crenças, relações inclusive sociais de um terreiro, será que não estamos apagando essas culturas das crianças? E como consequência, não seria essa uma contribuição para a permanência da intolerância religiosa? E não estou tratando aqui uma questão religiosa dentro do espaço escolar, mas pensando-a como manifestação cultural e presente na nossa história.

Petronilha Gonçalves traz uma reflexão importante:

(... Aqui) entram as africanidades brasileiras. Sua valorização e presença deliberada, não casual, em atividades educativas, de lazer, de divulgação de raízes culturais é forma contundente de lutar contra o extermínio, seja ele físico ou psicológico.

Ela chama de africanidades o legado africano, a herança que mulheres e homens escravizados deixaram para nós, povo brasileiro (SILVA, 1995). Essas africanidades estão na escola? Como e em quais proporções? É preciso que estejam! Se ainda temos resquícios coloniais, que eles sejam cada vez mais confrontados. Tantas heranças descreditadas às essas mulheres e homens que vieram pra cá, e que precisam ser reconhecidas como tal. E fazemos parte dessa sociedade que ora luta contra o carregamento colonial, ora o reproduz.

Outro exemplo são as questões indígenas. Quantas crianças nem sabem que são descendentes de povos originários e podem nunca ter essa dúvida ou ainda essa certeza. Quantas famílias omitem ou não valorizam essa descendência? E quais motivos levam-nas a tais atitudes? Poderíamos elencar alguns motivos, mas os que envolvem preconceitos e exclusões podem ser suficientes para justificar um não reconhecimento da ancestralidade indígena. E consequentemente, toda a cultura que ela carrega.

Que mundo eu acredito e quero lutar para construir? O que eu acredito ser fundamental (e justo) que as crianças acessem, conheçam e aprendam? Como esses estudos e conhecimentos podem contribuir para relações menos racistas,

mais tolerantes, mais diversas? São perguntas que me perseguem, como pessoa e claro, como educadora, o tempo todo... A escuta e a partilha tem sido boas companheiras para minha prática pedagógica, na busca de um cenário educacional e social, mais democrático. Também são práticas que me mantêm nessa postura de sempre questionar e buscar hipóteses e algumas respostas...

Eu penso nas crianças e adolescentes como sementes. É preciso ouvir-las/os e assim, perceber e saber o que necessitam. E para além, adubar, cuidar. Nem sempre é possível que decidam o que estudar, mas é sempre bem vindo o diálogo para que essa troca torne o aprendizado de fato, significativo.

Uma troca significativa aconteceu após uma aula na Pós Graduação<sup>7</sup>. Foi encantada pela aula do professor Jarbas, que um movimento diferente me impulsionou ainda mais a pensar e agir para outros caminhos. Ele provocou a turma com a pergunta: “onde estão nossos encantamentos?”<sup>8</sup> e em um breve exercício, cruzamos esses encantamentos; relacionando-os também com outras palavras. Foi um exercício muito intenso, emocionante e reflexivo, pois através dele, pude perceber que esses encantamentos estavam um tanto adormecidos em mim e nas minhas aulas. Era mais simples, talvez, do que eu imaginava, mas ele – o encantamento - não estava ali. Bastou um movimento com a minha saia cigana (um dos meus encantos é a dança) para que essas relações fossem despertadas no meu corpo. E no coração. Era isso! A medida de afeto e atravessamento que essa aula me provocou, eu transformei em outras maneiras de apresentar novos conteúdos, ou melhor, outros pontos de vista sobre o que tanto apresentamos na escola há tempos.

Pesquisando, lendo e sentindo esse encantamento cheguei à algumas proposições. Rufino traz uma proposta relacionada à religiosidade, mas também com perspectivas na e para a educação. Assim

A perspectiva do encantamento é elemento e prática indispensável nas produções de conhecimentos. É a parte do encante que os

---

<sup>7</sup> IDEM. 2

<sup>8</sup> Fala do professor Jarbas Ramos, na aula da Pós Graduação, Casa Tombada em 06 de Jul.2019.

saberes se dinamizam e pegam carona nas asas do vento, encruzando caminhos, atando versos, desenhando gestos, soprando sons, assentando chãos e encarnando corpos. Na miudeza da vida comum os saberes se encantam e são reinventados os sentidos do mundo. (RUFINO, 2018)

Adilbênia Freire Machado traz de outra maneira e aponta que

O encantamento é aquilo que dá condição de alguma coisa ter sentido de mudança política, de outras construções epistemológicas, é o sustentáculo, é o que desperta e impulsiona o agir, é o que dá sentido. É esse encantamento que nos qualifica no mundo, trazendo beleza no pensar/fazer com qualidade, no produzir conhecimento com/desde os sentidos. (MACHADO, 2014, p. 1)

Em outro artigo, Adilbênia apresenta um contexto africano e/ou afro descendente de práxis de libertação na educação, narrando e contextualizando sua prática. E nos presenteia como uma das mais belas definições de encantamento:

Ora, encantar é construir mundos, é recriar mundos. O encantamento dá-se no interior da forma cultural, é base para que o acontecimento ocorra, é uma atitude diante da vida, e por isso a ética se faz seu princípio de valor, como exercício constante de inclusão no campo social, político e econômico. (MACHADO, JUL/DEZ 2014, P. 8)

O encantamento que quero propor para essa leitura é esse. De recriar mundos, de ações, de conjunto e de vida! De outras possibilidades não só de conhecer, educar, aprender, mas também de viver!

### **3. BONECOS DE “VUDU”<sup>9</sup>? - A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA**

Era 2013 e as turmas, do então, 7º ano. Dava aulas de Artes para essas turmas há 5 anos... Senti-me confortável para inserir estudos sobre heranças africanas. Mas por que precisaria me sentir confortável? Como educadora e como pessoa, havia muitas coisas relacionadas às nossas heranças africanas que eu desconhecia, e se quisesse sair dessa “zona de conforto” e ampliar esses conhecimentos, precisaria de estudo, de confiança e de segurança com uma turma que já caminhávamos na mesma estrada.

---

<sup>9</sup> Palavra usada por um pai, e que decidi manter pela intenção que ela carrega, pelo seu uso popular. É importante ressaltar que há estudos de maior aprofundamento, que se faz necessário conhecer.

Uma das primeiras indagações foi com relação ao lugar que ocupo: sou branca, não praticante de religiões de matrizes africanas. E entender que lugar ocupo e de onde falo, é fundamental para me reconhecer e reconhecer o outro. Nesse momento ainda não conhecia muito o conceito de “lugar de fala”, apresentado pela filósofa Djamila, que acrescenta que é o *lugar social de localização de poder dentro da estrutura e não a partir da vivência especificamente ou de experiência individual*.<sup>10</sup> Nesse sentido, entendi que como educadora, era fundamental que refletisse sobre esse lugar - e o meu lugar – e buscar ter uma postura mais ética, provocando de certa forma, o ambiente escolar como um todo. Que papel eu ocupo nesse lugar e como o estou desempenhando?

Reconhecido esse lugar, hora de praticar. E assim que nos anos seguintes, especialmente 2019 e 2020, onde percebo as relações e as pratico, além de entender o papel fundamental de qualquer educador e educadora nesse posicionamento de ação e não de permanência - no conforto. São relações que aparecerão cada vez mais no ambiente escolar, trazidas e provocadas também pelas próprias crianças e adolescentes, trazendo a tona uma idéia ou desejo de mudança coletiva, social.

O início do processo nas aulas de Artes com as turmas do 7º ano foi o diálogo, e juntos, topamos essa caminhada. Currículo checado, turmas checadas, e Lei 10.639<sup>11</sup> checada! Era nesse conforto que precisava estar!

O primeiro passo, plástico-visual foi conhecer o artista Rubem Valentim. Um artista soteropolitano, autodidata, formado em Odontologia. Suas obras são carregadas de referências de elementos e símbolos da cultura africana e afro-brasileira, especialmente os religiosos, do Candomblé e da Umbanda. Com uma presença marcante de figuras geométricas e cores em suas obras, Rubem Valentim reorganiza-os em composições de repertório pessoal.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Fala de Djamila Ribeiro em entrevista à Curta!Livros. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=S7VQ03G2Lpw&feature=youtu.be>

<sup>11</sup> Ver capítulo 4.

<sup>12</sup> <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8766/rubem-valentim>

Após conhecer um pouco mais do artista, cada estudante foi provocado a criar sua “composição pessoal”, significando figuras geométricas e cores escolhidas. As obras ganharam sentido pessoal também, e foram expostas na escola, em um primeiro momento.

Foto 1 e 2 - Esboços com lápis de cor. 2013

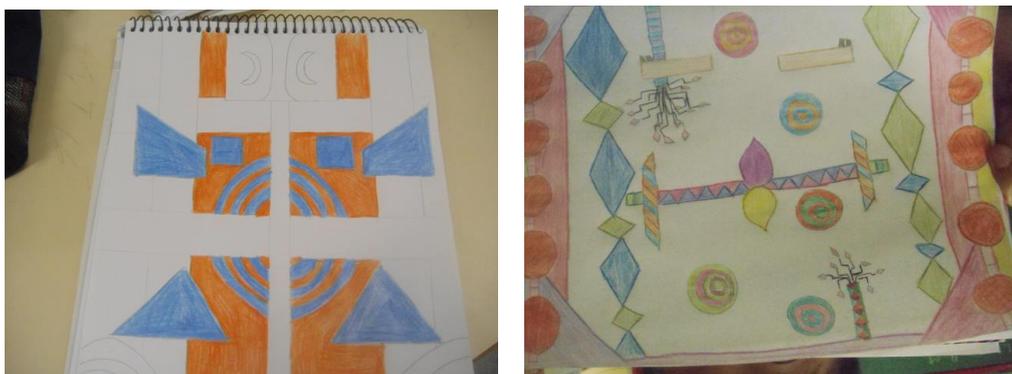


Foto 3 – Processo das criações pessoais



Fotos 4 e 5 - Colagem



Foto 6 – Exposição dos emblemas pessoais na escola



Após esse primeiro contato com as religiões, ainda que bem sutilmente, para minha surpresa, justamente o tema que mais quiseram estudar foram as religiões de matrizes africanas. O desconhecimento desse tema, fez com que eu me debruçasse na Lei 10.639/03, para que nada fosse levado para um lado que não o pedagógico. Pedi ajuda à amigos e amigas, e conversei demais com as turmas. Foram meses intensos, de muito debate e conhecimento, de muito incômodo, mas muito aprendizado que saíram dos muros da escola e alcançaram as famílias.

Apareceram as divergências nas demais crenças religiosas e seus costumes, uma vez que a idéia de uma “representação divina” não se aplica nas religiões de matrizes africanas. Essa representação, na verdade é muito mais perto do hominal (em muitas histórias dos orixás<sup>13</sup> é possível reconhecer erros e fraquezas, assim como acontece conosco, humanos).

A primeira idéia foi trazer um pouco as diferenças de construção e apresentação dos orixás: nomes, cores, comidas a serem oferecidas, acessórios/instrumentos e suas ações, entendidas aqui como onde suas forças se localizam e atuam. Por exemplo, Yansã, é a orixá dos ventos, raios e tempestades; é guerreira, representando a força, a luta. Suas cores são o vermelho, marrom, e rosa. Seu dia é a quarta-feira, seu acessório é um chifre de búfalo e espada<sup>14</sup>. Com essas informações, cada estudante construiu seu orixá, entendendo o exercício de representatividade e relações, sem qualquer deslegitimação ou com intuito de minimizar suas potências para quem segue as religiões de matrizes africanas. Aqui, o caminho foi entender para conhecer e conseqüentemente, descobrir e respeitar essas religiões.

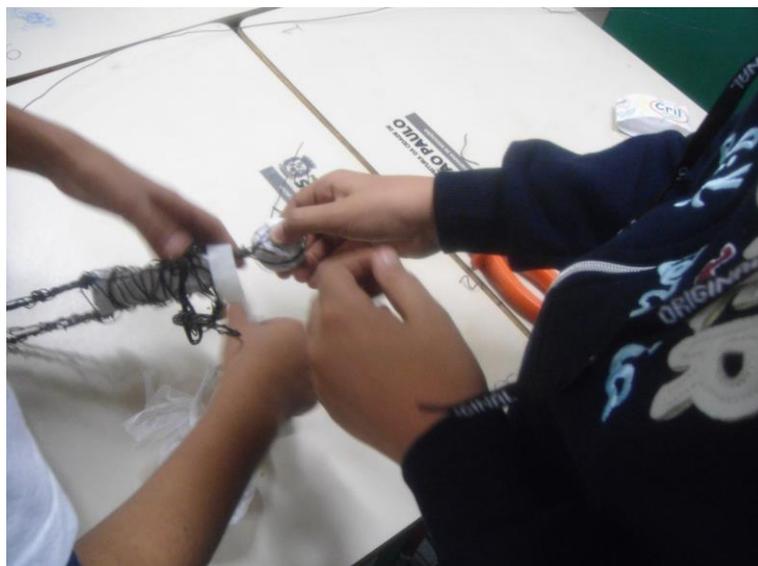
Chegamos na criação e construção dos orixás por esse interesse e novos conhecimentos sobre os mesmos. Nessa etapa, as quatro turmas foram divididas em grupos, escolhidos pelas e pelos estudantes. Cada grupo escolheria um orixá para criar e construir, com autonomia inclusive para divisões de tarefas se necessário. A base de todos os orixás era feita de arame, que foi enrolado, ganhando uma forma de corpo. As instruções seguiam com o manuseio desse material – arame – observando sua resistência (ou não), sua textura, e o que mais pudesse aparecer.

---

<sup>13</sup> Mitologia dos Orixás, Prandi. E Renato Noguera também traz algumas referências em seu livro “Mulheres e deusas: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual”, 2018, Harper Collins.

<sup>14</sup> São informações gerais, que devem ser aprofundadas de acordo com estudos de cada linha religiosa, bem como os espaços dos terreiros.

Fotos 7 e 8 - Processos de construção do corpo com arame



Em outra etapa, foi a vez da criação da roupa e dos acessórios observados e pesquisados pelos grupos. Uma observação importante: a essencial participação das famílias de alguns estudantes nessa etapa, uma vez que algumas mães eram costureiras e auxiliaram seus filhos e filhas, com uma delicadeza de detalhes e

capricho com as roupas. O orixá que mais impactou, e escolhido por um único estudante (ele fez o orixá sozinho) foi Obaluaê/Omolu. Esse orixá, protetor dos enfermos, é também o orixá da morte e da terra. É temido pelo seu poder, e nas aulas, causou estranhamento para as/os estudantes, por ter o corpo coberto por palha, não apresentando seu rosto e corpo. Esse estranhamento foi diminuindo a medida que eu contava sua história. Com um maior sentido, as/os estudantes foram entendendo esse aspecto que o orixá se apresenta.

Foto 9 – Obaluaê/Omolu



Foto 10 - Oxum



Foto 11 – Exposição dos orixás na escola



Foram aulas muito prazerosas e reflexivas, onde não só a plasticidade e a técnica artística estavam presentes, mas também as possibilidades de conversas facilitadas pela organização coletiva. E dessas conversas foram surgindo novos questionamentos, que me incentivaram a pensar em uma conversa com pessoas das religiões de matrizes africanas, uma vez que eram questionamentos bem pontuais, e que para aquele momento era importante que pessoas “de dentro”, que vivenciam a religião, pudessem responder. Convidei dois amigos para essa conversa, mas antes, participei de uma tarde de trabalhos em uma casa que esses amigos freqüentavam, como curiosa e como estudante mesmo, sem pretensões, apenas com foco em aprender.

Após essa tarde de descobertas, inclusive pessoais, fechamos que a conversa na escola seria mesmo necessária e fundamental para que novos pontos de vista e reflexões fossem instigadas, e, portanto, aprendidas. Essa conversa se deu em um dia de reposição de aula, em um sábado. Foi um dia extremamente rico, com um respeito e um acolhimento incrível! Por todas as pessoas que estavam ali: estudantes, professoras e professores, amigas e amigos que puderam participar

também. Após a conversa, foi servida uma saborosa feijoada, coroando nosso encontro!

E quais os problemas que foram enfrentados, prof? Vamos á eles...

Percebia uma desvalorização do que as crianças e adolescentes produziam, o que me incentivou a expor as obras que eram feitas nas aulas, como obras mesmo... não abro mão dessa nomenclatura. Os orixás ficaram incríveis e decidimos que deveriam ser expostos também. As primeiras incertezas vieram em relação ao grupo escolar, que, como não participaram das aulas, poderiam quebrar ou estragar as obras de alguma forma. Estudantes decidiram, por unanimidade, manter a exposição.

Foi inevitável ouvir o que sempre ouvimos sobre essas manifestações, sejam elas onde estiveram: nas ruas - como macumbas - em postes - como banalização de uma crença, em piadinhas, enfim... Nada de novidade nas manifestações de intolerância religiosa. Porém, tratando-se do espaço escolar, sempre que ouvíamos – eu ou estudantes - qualquer suposição ou ofensas, intervíamos, com uma conversa.

Um dos objetivos era provocar um incômodo para as coisas que estão tão naturalizadas e que não questionamos, pudessem sair desse espaço, e conhecendo-as, conseqüentemente, diminuir preconceitos. A mais emblemática foi de uma funcionária, que relacionou um comportamento da neta, estudante, com a exposição. Senti-me desconfortável, e apesar de ter o incômodo como objetivo, esse eu não superei e desmontei a exposição após algumas semanas. Hoje, após leituras, estudos e experiências, eu faria diferente. Talvez tenha me faltado maturidade e segurança para enfrentar essa situação, sendo alguém mais próxima. Não havia possibilidade de diálogo, mas essa situação me serviu de aprendizado e principalmente de ter a certeza do quanto era necessária essa discussão na escola. De mudanças.

Em uma situação familiar, a mãe de um estudante, trouxe em reunião, uma vivência da família após as primeiras aulas onde discutimos a palavra “macumba”. Macumba, que pode ser uma madeira ou instrumento musical, é a palavra usada

para denominar, no senso comum, as oferendas que encontramos nas encruzilhadas, nas cachoeiras, enfim... A situação narrada pela mãe foi que, passando por uma rua do bairro, ela, gritou “Olha lá a macumba”. No mesmo instante, o filho, que era estudante, interviu dizendo que aquilo era oferenda e não macumba. E ainda explicou sobre a palavra. Ali estava um conceito e um aprendizado que se multiplicou e que em uma conversa minha com a mãe, ela reforçou como aquela experiência transformou a maneira com que a família olharia esses aspectos, tão presentes na comunidade.

Outra situação, agora em uma reunião de Conselho Participativo<sup>15</sup> na escola, um pai levantou e perguntou sobre “os bonecos de vudu” que estavam sendo feitos na aula de Arte. Estranhamento, burburinhos e o filho envergonhado. “Professora, posso falar e explicar pra ele que não é nada disso?” Essa foi a segunda reação do adolescente após a vergonha. Não foi necessário! O próprio pai, após sua pergunta e a pausa dramática, continuou: “eu falei dessa maneira, para provocar, pois é assim que a gente sempre nomeou “essas coisas”. E eu tinha certeza que vocês entenderiam. Mas, eu queria dizer que aprendi que são orixás. Meu filho chegava em casa querendo dividir o que aprendeu na aula, e assim passamos a conversar mais em família”. Um alívio, do adolescente e meu claro. Transportaram para o trabalho artístico toda a cultura afro estudada, contextualizada e aprendida nas aulas.

Ora se não é pra se encantar com essas novas maneiras de criar mundos! Paulo Freire nos diz que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1981).

Trocar, e não ensinar foi fundamental, afinal, eu também estava questionando as crenças que me foram ensinadas, e que não havia me questionado ainda, especialmente sobre as religiões, e sobre o motivo de não aprender nada disso nos longos anos como estudante! E de certa forma, relacionando com todo o ensino eurocentrado que tive, ainda na faculdade!

---

<sup>15</sup> Foi uma experiência na escola, onde tínhamos o corpo docente das turmas, 10 estudantes que representariam as turmas e mães e pais para falarmos sobre cada turma.

Dessas aulas, fomos convidados para expor os trabalhos e os orixás em um encontro de Educação da Diretoria Regional de Itaquera, e na Biblioteca Municipal do Jabaquara, que estava sendo “ocupada”<sup>16</sup> por projetos étnico-raciais. Este último, em parceria com o Coletivo Quizumba<sup>17</sup>. Para essa exposição, a ajuda de outros professores foi fundamental. Uma amiga professora levou as obras e os orixás no carro, e o outro professor de Arte, foi comigo e mais seis estudantes no metrô. E mais uma vez, muitos laços, aprendizados e respeito. Esse projeto foi inscrito, também com decisão conjunta com os estudantes, para o Prêmio Arte na Escola para uma Escola Cidadã, chegando entre os 100 finalistas.

Foto 12 – orixás expostos na Biblioteca Municipal do Jabaquara

---

<sup>16</sup> Nome dado à uma concessão de uso na Prefeitura de São Paulo

<sup>17</sup> Coletivo Quizumba surgiu em 2008, com a proposta de estudar, debater e realizar ações artísticas que nos provocassem a agir/refletir sobre questões estéticas e políticas do mundo contemporâneo, com foco no estudo da historiografia e da formação cultural do Brasil e nos símbolos das culturas africanas e afro-brasileiras. Disponível em <http://coletivoquizumba.blogspot.com/p/o-grupo.html>. Acesso em 16/03 às 17h15.



Depois desse ano, eu senti que precisava de mais... De saber mais, de aprofundar mais, e principalmente inserir mais essas culturas que foram negadas e silenciadas. Ora, se enquanto estudante eu não havia tido nenhum contato com cultura africana, afro-brasileira e indígena (eu não questionava a expressão “descobrimento” de um Brasil que já existia) e que muitas características permanecem no nosso cotidiano, eu poderia, como educadora, plantar outras sementes... Outras relações com o mundo.

#### **4. As Leis 10.639/03 e 11.645/08**

*“(...)Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.*

*§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição*

*do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.(...)”*

Considero que essa seja a Lei mais forte, importante e desconsiderada nos últimos anos na educação. Justamente por trazer uma “obrigatoriedade” que garante no mínimo um direito de estudantes a conhecerem sobre nossas origens africanas, entender que quando falamos de África, estamos falando de 54 países, de culturas, de povos, tão diversos que não cabe numa fala simplória, descontextualizando e descaracterizando a potência de um continente.

Após 18 anos de sua promulgação, pouquíssimas escolas (raras talvez) a cumprem. É através dessa lei que garantimos às crianças e adolescentes que possam conhecer, reconhecer, aprender e se aprofundar nas nossas raízes. Porém, muitas escolas a consideram sendo apenas parte de algum projeto - a maioria das vezes em Novembro – ou aulas temáticas em eventos pontuais. Isso porque não temos formações, não temos políticas públicas que avancem nessa discussão, e conseqüentemente que abarquem a lei. E nem qualquer tipo de contrapartida, pra não dizer fiscalização de que se fale sobre essas culturas em sala de aula. Mas afinal, a quem interessa que temas como esses não sejam tratados na escola? Será que vemos, por parte dos governos, uma postura de preservação dessas culturas? Quantas escolas recebem materiais físicos e pessoais (aqui me refiro a pessoas indígenas e de movimentos negros, por exemplo, para falar, trocar na e com a escola) para que possam fazer trabalhos responsáveis e respeitosos? Há autonomia e verbas para que as escolas possam realizar essas ações?

Se uma lei já é difícil de ser garantida, quem dirá duas. Pois bem, a Lei 11.645/08 altera e acrescenta o estudo da cultura indígena:

*“Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.*

*§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir*

*desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.*

Temos, portanto, duas leis que deveriam garantir um estudo mais aprofundado, respeitoso, e crítico com relação às nossas raízes. Se muitos africanos - de alguns países – vieram escravizados, como não conhecemos quem já estava aqui? O que produziram enquanto povo? O que nos deixaram de costumes, de arte, de organização social? Temos quantos museus para ter acesso à todas essas informações?

Mais um apagamento e mais uma lei que pouco se fala, ou se faz. Diria com certa segurança, que a lei 11.645 ainda é menos conhecida, o que contribui não só para esse apagamento, mas solidifica conhecimentos do senso comum, como uma pintura facial descontextualizada, usando dois traços na buchecha, desconsiderando todo sentido e significado de cada etnia quando criam seus grafismos, ou mesmo com o cocar e músicas, que perpetuam um imaginário do “índio” como alguém ainda, exótico.

E precisa de leis para estudar essas culturas nas escolas?

Gostaria de dizer que não, porém, sabemos que elas estão envoltas á tantos preconceitos que seria intelectualmente desonesto dizer o contrário. Nosso país é racista, e é possível ratificar essa afirmação com dados. Em uma breve pesquisa, encontra-se facilmente títulos como “As mortes de negros causadas por violência física cresceram 59% no Brasil em oito anos, uma incidência 45 vezes maior que a taxa medida em relação a cidadãos brancos no mesmo período, segundo DataSus”.

<sup>18</sup> E precisamos de ações de combate! A escola é espaço para essas ações!

---

<sup>18</sup> Reportagem disponível em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/11/21/morte-de-pessoas-negras-por-violencia-fisica-cresce-59-em-8-anos-no-brasil.htm>. Acesso em 13/03 às 17h42.

Nesse processo, ou melhor, nesses anos, eu comecei a me perguntar quantas artistas negras e indígenas eu conhecia? Quantos povos africanos? Povos indígenas? Quantas danças indígenas e africanas? Já se fez essas perguntas? Para todas elas, nenhuma resposta afirmativa veio da escola, do período que eu era estudante. Ou seja, é urgente que como educadoras e educadores, mergulhemos no nosso processo e transformemos a sala de aula em um espaço mais potente, de outras histórias, de outras manifestações artísticas...

## **5. ARY PORÃ PAMÉ - PRA ONDE FUI CARREGADA?**

**“Prô, como a gente fala “Bom dia” em africano, igual a gente aprendeu Ary Porã pamé?”**

Essa foi a frase pontual que me faz começar 2020 completamente diferente! Ela foi dita nos primeiros dias de aula, em Fevereiro, por um estudante do 6º ano. Foi dela que saíram todas as minhas idéias, vontades, desejos e ações para pensar em um novo planejamento (só depois pensaria no conceito decolonial) e que continuasse na trilha percorrida no ano anterior. Porém, a pandemia que atravessou o mundo todo, fez com que a educação suspendesse as aulas presenciais após Março. Portanto, resgatarei o ano de 2019 como referência.

Em 2019 comecei a trilhar um caminho que, depois da frase citada, só ganhou bonitezas! E mergulhei, me entreguei nos afetos que (já) me atravessaram. É nessa estrada que queria (e quero) caminhar, carregar e ser carregada!

A estrada começa com o curso de pós graduação na casa Tombada, que me provocou logo na primeira aula. O professor indígena Dhevan Kawi<sup>19</sup>, nos ensinava, trocava, partilhava tantos conhecimentos, tanta beleza e encanto ao falar de sua escola e as relações e encontros que nela são possíveis. Cheguei na “minha” escola, na semana seguinte, ensinando às crianças – quatro turmas - do então, 5º

---

<sup>19</sup> Dhevan é professor em uma escola estadual e indígena na aldeia Tapirema, em Itanhaém/SP.

ano, á dizerem algumas frases na língua tupi<sup>20</sup>. A partir daquele dia, trocaríamos nosso rotineiro “bom dia”, por “Ary Porã”. A partilha e a entrega foi tão linda, que toda semana, quando eu entrava nas salas e falava “bom dia”, as crianças não respondiam e me faziam entrar novamente : ”Ary Porã Pamé! - Agora sim, prô, a aula pode começar!”

As palavras e frases ganharam força quando propus que se apresentassem usando-as. Assim, cada estudante completaria as frases com suas informações pessoais e escolheria outro estudante para fazer o mesmo. A dinâmica foi surpreendente! No início, a timidez e a insegurança de repetir corretamente as palavras e suas pronúncias pareciam obstáculos, que logo foram transpassados com o entusiasmo, que tomava conta das salas dos 5º anos.

E assim, com o entusiasmo dessas turmas, que o que eu pensava sobre as mudanças, ganhava ações... Novas estratégias na minha prática pedagógica, com maior segurança e apoio teórico. A possibilidade de continuidade com essa turma reforçou a potência de um ensino com temas importantíssimos, como a cultura indígena e a cultura africana e afro-brasileira. Nascia, portanto, um plano de, pelo menos, dois anos, em que mergulharíamos nesses estudos, conhecendo, aprendendo trocando.

Um dos primeiros estudos com as turmas foi levantar e reconhecer palavras e lugares com nomes indígenas na cidade. Começando, claro, pelo próprio bairro: Itaquera, que significa “Pedra Dura”. Depois dessa descoberta, as associações vieram naturalmente... Tatuapé, Guaianazes, Anhangabaú. A aproximação da localidade, das palavras, começava a ganhar sentido, pra eles e pra mim e as hipóteses sobre quem habitava Itaquera há anos atrás, já demonstrava que o caminho era por ai.

Cristina Novikoff e Marcus Alexandre trazem a idéia de Spinoza para pensarmos afetos e sua relação com a educação e na sala de aula. Assim, nos dizem que conhecer a importância dos nossos afetos para sustentar o argumento de

---

<sup>20</sup> Além do “Bom dia”, aprendemos/trocamos na aula: Txerery (meu nome é); Txetecoa (moro em/na); Txedjeruwíá Nhadé Pamé (Estou muito feliz em estar aqui com vocês).

a educação ser um processo de aprendizado com foco na liberdade e na autonomia. (NOVIKOFF E CAVALCANTI, 2015). O afeto, a autonomia e a liberdade estavam ali implícitas na aula, nas relações da comunidade e sua história, que se fez presente em uma aula, de Arte!

Como algumas palavras em tupi transformaram uma aula?

No processo educacional, não vemos, ao menos nas práticas tradicionais<sup>21</sup>, conteúdos voltados à oralidade, prática fundamental dos povos originários<sup>22</sup> (indígenas e africanos). A relação entre escola e comunidade está intrínseca na aldeia de Dhevan - como ele nos apresentou em aula - e entender essas relações estreitas entre aprendizado e vida, é algo naturalizado na aldeia, mas não na escola. A segmentação explícita na escola, não possibilita que a comunidade seja a própria escola por aqui. Porém, escola é a aldeia, por lá. É raro termos nas nossas práticas, momentos de histórias, ensinadas oralmente pelos mais velhos, ou qualquer outra ação que pudesse provocar essa ligação das crianças com seus familiares mais velhos, ancestrais.

Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo de herança cultural. Durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura. (HAMPATÊ BÁ, 1980, p.169)

Com esse breve trecho de Hampatê Bá, temos mais uma evidência da idéia colonial e eurocêntrica, que valoriza e empodera culturas baseadas na escrita e conseqüentemente, oprime as que valorizam a oralidade. E quanto ainda temos a aprender com as culturas de tradição oral...

---

<sup>21</sup> Chamo tradicional aqui as metodologias e pedagogias que mais são utilizadas na educação. Exceto às práticas pedagógicas com maior diversidade ou em outras línguas.

<sup>22</sup> Segundo o Censo IBGE 2010, os mais de 305 povos indígenas somam 896.917 pessoas. Destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país. Fonte: [https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos\\_s%C3%A3o%3F](https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F). Acesso em 13/03, 17h44.

No Brasil os saberes tradicionais orais, passados de geração em geração, foram substituídos, ou melhor, impostos pela escrita. Ou seja, a valorização da escrita, naturalmente excluía não só esses saberes, mas também as pessoas que não eram alfabetizadas, e sem surpresa alguma, a população negra e indígena em sua grande maioria.

Assim como a escrita foi e permanece sendo valorizada, inclusive como estratégia de exclusão, também é possível que haja um encantamento das crianças pela língua, pela oralidade, heranças fundamentais dos povos originários. E esse encantamento pode se manifestar também no corpo, pois foi nele que as ações, movimentos traduziram a euforia, o desejo, a vontade de aprender, com essas turmas. E segundo Spinoza (2009, p 99) “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída”. Portanto, se a transição do afeto é positiva, aumenta sua potência de agir no corpo. E aconteceu nas aulas!

E no corpo, também os grafismos indígenas ganharam formas, cores.

Da mesma maneira que fui procurar referências para os estudos africanos, senti que era fundamental saber mais sobre as pinturas corporais e os grafismos. Apesar de não conseguir esse estudo *in loco*, algumas leituras me guiaram nessa caminhada.

Els Lagrou através de sua pesquisa traz uma fonte de informações e saberes aprofundados sobre diversos povos indígenas. Sobre o corpo, afirma

O corpo e a pessoa não são concebidos como entidades biológicas que crescem e adquirem suas características automaticamente, por determinação biológica e genética, mas como verdadeiros artefatos, moldados e esculpidos ao modo e no estilo da comunidade. (Lagrou, Els, 2009)

Para os povos indígenas, a pintura corporal tem um sentido e significado potentes, profundos. E foi o estudo da pintura corporal o que mais movimentou – e encantou - as turmas! Começamos conhecendo as sementes, que geram os

pigmentos das cores que serão pintadas na pele. A semente de urucum, responsável pelo pigmento vermelho, foi a primeira a ser reconhecida nas imagens trazidas em aula. Muitas crianças reconheceram-na em árvores nos quintais das casas de vizinhos, de familiares e logo quiseram trazer pra aula e compartilhar com outros/as estudantes. Fizemos alguns experimentos com as sementes.

A semente de jenipapo, de onde se extrai o pigmento preto, é mais comum nas regiões Norte e Nordeste, e, seria mais difícil conseguir uma para a aula, mas a curiosidade e argumentação de como então as aldeias tinham essas cores já estava plantada. As hipóteses foram levantadas, e enriquecidas com informações de colegas indígenas<sup>23</sup>. Concluímos, em debate, que os encontros entre povos indígenas era a maneira mais freqüente de troca das sementes.

Uma das informações preciosas encontradas nas pesquisas era de que cada povo teria a sua pintura, de acordo com seus costumes, rituais, e ações cotidianas. Portanto, era fundamental que as crianças soubessem disso, inclusive para desconstruir a imagem e idéia dos dois traços no rosto que, infelizmente ainda existe nas escolas. Qual o sentido e significado desses dois traços? Em qual povo? Com quais cores pintam? Essas perguntas surgiam na minha cabeça para buscar as respostas e provocar as crianças para pensarem junto comigo.

Essas diferenças ou diversidade dentro da pintura corporal nos povos indígenas renderam as aulas animadas, pois propus algumas ações com tinta (guache mesmo) após nossos estudos. Esses estudos se pautaram na apresentação das informações que fui pesquisando e recolhendo. Algumas delas me surpreenderam. Como já mencionei, pouco aprendi ou fui apresentada durante o período escolar sobre os povos indígenas. No meu repertório e senso comum, as pinturas seriam uma espécie de “roupa” que usamos em eventos especiais.

É fato que algumas passagens ou transições, para diferentes povos, tem um significado importante. Porém, para o povo Kayapó – Xikrin, também é possível compreender que “vale a regra de que as pinturas mais elaboradas são de uso

---

<sup>23</sup> Letycia Rendy Yobá Payayá me informou sobre a semente de jenipapo, e me ofereceu uma para a aula, porém, não estava em bom estado de uso.

cotidiano”. (LAGROU, 2009,P.71). Ou seja, contrária a minha idéia – rasa - de valoração da pintura.

Um dos aspectos que considerei mais interessante nas leituras foi o fato de que em muitas aldeias, a pintura corporal “é feita exclusivamente pelas mulheres, que transforma, num verdadeiro hábito, tanto quanto qualquer outra atividade básica” (VIDAL, 1992, P. 146) e complementa que os homens apenas passam tintura de carvão ou urucum na face e no corpo. (IDEM) .

Sequências de pinturas, estabelecidas por convenções, marcam no espaço e no tempo as transformações que no plano individual e social afetam as diferentes pessoas ou categorias de pessoas na comunidade”. (VIDAL, 1992,P.144)

Socializações e identidade são expostas nessas pinturas, demonstrando uma maneira de organização social completamente encantadora. É possível saber detalhes da posição social dos homens e mulheres adultas da aldeia, por exemplo, com regras mais rígidas de representação gráfica nesses corpos.

E Lagrou completa sobre as mulheres que passam horas pintando seus filhos, parentes, amigos, levando a marca indelével de sua condição de artista, reforçada pela mão palheta, sempre tingida de preta (jenipapo). (LAGROU, 2009, P. 71)

Informações como essas, sobre nossos povos, nossas raízes não chegavam na escola! Pra mim ficava cada vez mais latente a vontade de Fazê-las chegar, de alguma forma.

Durante as aulas sobre pintura corporal, com uma sala específica, algo curioso – ou talvez encantador – aconteceu. Enquanto eu explicava sobre as pinturas, grafismos, e como faríamos com a pintura, um grupo de estudantes desenhava em seus braços os traços que criaram com caneta! Como educadora, uma sensação de surpresa, alegria e preocupação vieram à tona. A alegria foi maior depois... De ver que literalmente na pele, sentiram a experiência e a criação de significados para esses povos através da pintura corporal.

Estudar não começa na mente, começa na pele. Estudar é enamorar-se, não é uma descoberta por afinidade, nem feita de boa vontade; depende de um encontro com alguma coisa que nos force a pensar, precisa ser produzido, conquistado, desejado em uma sala de aula. Um estudo é uma sala de encontros com matérias, objetos, conteúdos, coisas, ideias, pessoas, mas também de encontros com entidades e movimentos. (NOVIKOFF E CAVALCANTI, 2015, P. 101)

Saber que cada etnia, cada povo tem sua própria maneira de registro e simbologia, entender traços, pontos, e que as pinturas possuem finalidades para além de rituais, ganharam uma dimensão bem maior, na criação de seus próprios grafismos, e ainda dando significados à eles.

Depois de tantos saberes, era a hora de criar um grafismo próprio e dar significado à ele. Cada estudante criou suas sequências, respeitando os traços geométricos e as cores vermelho e preto, que naturalmente são extraídas das sementes. Imprimir na folha uma cultura, uma força, foi somando outras relações. Uma delas, debates sobre atuais situações de algumas aldeias indígenas e clara, deixar de lado alguns pré-conceitos sobre esses povos.

Dia do índio, folha no corpo, dois traços no rosto, cocar, já não faziam mais parte das aulas com o significado que iniciamos as mesmas. Estudar um pouco sobre as “Aldeias Urbanas”<sup>24</sup> a partir do DVD do grupo Abaçai, trouxe uma realidade surpreendente para as crianças, onde indígenas vestiam calças, bermudas, usavam carros.

Nessas aulas, sobre aldeias urbanas, quando perguntei às crianças se eram indígenas, a resposta unânime veio com um sonoro “Não”. Desconstruir essa imagem de indígena com folhas e cocar foi essencial e intenso. Reverberou em todas as aulas e especialmente nas reflexões acerca das situações atuais nas esferas política e econômica. Ou seja, não apareciam mais falas do senso comum como “índio só vive na floresta”, “índio não usa celular”, “índio não usa carro”... As discussões foram aprofundadas para o sentido do uso e das funções das tecnologias, por exemplo.

---

<sup>24</sup> DVD Toré – aldeias urbanas, do grupo Abaçai, 2013.

Conhecer, e contextualizar, ainda que pontualmente algumas aldeias específicas no território paulista (localizadas no Jaraguá, Parelheiros) foi fundamental para novas perspectivas e relações fossem construídas. Indígenas estão nas cidades, usam celular, carro, estão na universidade e sim, precisam ter direitos garantidos.

Para essas aulas, assim como a primeira experiência, em 2014 com a cultura afro e a construção dos orixás, algumas crianças começaram a trazer algumas falas e situações vividas em suas casas, especialmente sobre a ancestralidade. “Prô a minha avó é (descendente) indígena”. Essa frase ganhava mais corpo ao longo dos meses, e me vinha uma sensação de novos rumos e novas perspectivas sociais, ali, pontuais, pequenas talvez, mas fundamentais para aquela comunidade. As sementes poderiam brotar!

## **6. Como assim? O Egito fica na África?**

Ainda em 2019, paralelamente com as turmas do 5º ano, a arte e cultura africana e afro-brasileira foi o estudo das três turmas do 6º ano. Nesse ano de 2019, era um projeto, um piloto e em 2020, a mudança curricular foi pontual na escola, proposta por mim, e aceita entre os demais professores e professoras de Artes, e também pela coordenação da escola, visando um acesso maior das crianças a um estudo curricular dos povos originários.

Foram aulas bem experimentais, mas com muita responsabilidade e estudo. O que eu aprendia na Pós, pensava, refletia, e já pensava em uma maneira de inserir nas aulas. Assim, o primeiro passo foi entender que África não era um país, mas sim, um continente, composto por 54 países. Essa afirmação foi recebida com espanto, tanto quanto a de que o Egito era um dos países africanos! Esse espanto só confirmou o quanto esse continente não é conhecido, estudado, valorizado. São 54 povos, dialetos, culturas, roupas, crenças, músicas... E não o que nos apresentam incansavelmente: miséria, fome e animais!

A diversidade desse continente foi sendo explorada aos poucos, ao longo das aulas e dos bimestres, e se misturavam com situações experienciadas pelas crianças, por familiares e conhecidos, numa esfera também, social e política e reconhecendo parte de uma identidade que está presente, em nós, no nosso cotidiano.

Como educadora, me movi para entender melhor alguns conceitos, intrínsecos no currículo, especialmente o racismo, de forma mais teórica e que pudesse reverberar na prática, com as crianças.

*Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2019, P.32)*

Que privilégio se tem estudando apenas referências eurocêntricas?

Entendendo África como continente, as aulas seguiram com uma abertura minha, como educadora e pessoa, a priori a pesquisar e conseqüentemente, estimular que as crianças pudessem fazer o mesmo, sobre danças específicas de países africanos como Marrocos, Angola, Congo. Uma linguagem artística - dança – sendo revisitada por um viés cultural africano. As discussões seguiram e comecei a introduzir nas reflexões, as semelhanças com danças brasileiras como jongo, congada, maracatu, suas referências e origens e por ai fomos ganhando segurança.

As referências na moda também foram tema de aulas, na linguagem visual, trazendo para a roda de discussões, desfiles que usaram imagens que faziam alusão á escravidão como tema de coleção. Aqui cabe uma ressalva: as imagens foram escolhidas, sem uma pesquisa mais aprofundada no contexto ou justificativa da criadora da coleção, mas que trouxeram reflexões importantes acerca das imagens/roupas estarem carregadas de simbologia e sofrimento e serem expostas em um desfile. Além dessas imagens, compartilhei roupas com estampas coloridas e com muitas formas geométricas. Uma rápida pesquisa na internet são essas referências encontradas: cores, animais e formas geométricas, simplificando-as, ou melhor, apenas considerando um senso comum. Será mesmo que 54 países

usariam, exclusivamente, estampas coloridas, com formas geométricas ou de referencias animais? Não! A Djellaba, vestimenta típica do Marrocos, é uma túnica, de cor única, por exemplo.

O próximo passo seria criar uma roupa, com estampas próprias, baseadas nas imagens e nos estudos que já havíamos feito. Após as crianças criarem suas estampas, agora em grupos, elas iriam montar um figurino ou vestimenta coletiva. Nos grupos, todos e todas as participantes, deveriam decidir quais estampas, iriam reproduzir na vestimenta coletiva e onde ficariam essas estampas. Alguns grupos quiseram inclusive acrescentar acessórios como colares, brincos e turbante.

Seguiram as etapas: da criação, decisão coletiva, desenho/silhueta de um/a estudante como modelo, transposição das estampas no papel. E só então o momento mais esperado, da pintura!

Fotos 14 e 15 – Processo da vestimenta afro.



Acervo pessoal, 2019.

Para encerrar o ano de 2019, conforme currículo da unidade escolar – relembro que foi debatido com professoras/es de Arte da escola - a música! Eu queria apresentar às crianças músicas cantadas e ou compostas por pessoas negras, mas que possivelmente não estava no repertório cotidiano delas, e bingo! Não estavam...

Selecionei Ray Charles, Nina Simone, Aretha Franklin. Com registros antigos, em preto e branco, e com poucas informações, as crianças observaram e depois foram tramando suas relações, criando uma teia linda de hipóteses, de cenas, situações de cada artista apresentada/o. Criaram histórias, ouviram atentamente as que eu tinha, especialmente sobre Ray Charles – e confesso que as tinha pelo filme<sup>25</sup> em sua homenagem. E cantaram, dançaram e aprenderam, certamente!

As referências nacionais vieram através da letra de “Zumbi”, cantada nas versões de Jorge Bem Jor e Ellen Oléria <sup>26</sup>, com informações preciosas das línguas ou troncos lingüísticos dos povos africanos que foram escravizados no Brasil, abrilhantou e encantou as crianças. A música trouxe possíveis relações pelo viés lingüístico, geográfico, e social, uma vez que a letra apresenta situações nas quais os negros e negras foram submetidas, especialmente pelo trabalho escravizado. As reações negativas, e as reflexões se somaram á uma percepção do quanto ainda vivenciamos resquícios desses tratamentos - considerando suas proporções e época – e também uma esperança de mudanças. A interpretação emocionante de Ellen Oléria trouxe exatamente uma luz e um desejo às crianças, que olhavam para a Tv com essa esperança nos olhos. E no corpo, pois saiam da sala de aula de Arte, cantando, alto, pelos corredores: “eu quero ver, eh eh”!

## **7. CONCLUSÃO**

É impossível começar um novo ano letivo sem pensar em tantas coisas que me atravessaram após esse encontro maravilhoso, ancestral e por que não visceral que foi a pós graduação. Poder conhecer e reconhecer períodos, pessoas e principalmente estudar e me aprofundar em tantos conceitos que já vivenciava, mas não nomeava.

No espaço escolar, ou no espaço escolar que ocupo, propor algumas mudanças me mostraram experiências importantes de que pode sim haver

---

<sup>25</sup> Filme “Ray”, Direção de Taylor Hackford. 2005.

<sup>26</sup> Letra apresentada na aula da pós com o professor André Bueno em 20 de Outubro de 2019.

encantamentos, novas perspectivas de um novo ensino. Ou melhor, de um novo conjunto, que integra, que soma. E que por algumas vezes me colocaram num lugar de observar como e o que eu valorizava.

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

Romper algumas crenças, avançar em aspectos pessoais, conhecer e respeitar outras formas de organização social e econômica, e principalmente, reconhecer o tanto que nossa história foi construída sobrepondo valores, matando saberes, matando pessoas e culturas foi essencial para a transformação que tanto desejava. Quantos/as de nós estamos dispostos e dispostas a superar essa ignorância e nossos preconceitos em nome de uma educação mais diversa, de uma sociedade mais justa? É possível ressignificar essas crenças e principalmente a forma que ensinamos pensando em aspectos que muitos de nós nem conhecemos?

Voltando um pouco na história, na Ditadura Militar, Nêgo Bispo pontua um pouco dessa história que ainda carregamos.

Ofereceram aos povos tradicionais a alfabetização como forma de desqualificar os saberes tradicionais das mestras e mestres de ofício. Tanto é que a escolarização que lhes é ofertada veio totalmente descontextualizada dos modos de vida dessas populações. (SANTOS, Antônio Bispo, 2015)

E nós educadoras e educadores continuamos oferecendo que alfabetização às nossas crianças e adolescentes? É contextualizada com sua maneira de ver e criar o mundo? Respeitamos tradições, costumes, culturas familiares? Ou a gente ainda omite muitas histórias e experiências? E a gente luta pra que isso se transforme? Que caminhos são possíveis de trilhar para além de tantas respostas negativas?

Arrisco afirmar que os desencantos da escola partem de respostas negativas para alguma das perguntas acima. Segundo Petronilha, aprende-se realmente o que

se vive, e muito pouco sobre o que unicamente se ouve falar. (SILVA, 1995). Muitas de nossas crianças vivem nas africanidades, como ela chama o legado africano, mas muitas ainda não despertaram para esse legado, assim como nós também não.

Como já citei em vários momentos deste texto, assim como eu, muitos e muitas educadoras não acessaram conhecimentos e ensinamentos dos povos indígenas e africanos. Se partimos da premissa que “ninguém oferece o que não tem”, o caminho para que essa prática ao menos apareça na sala de aula, é buscar novas leituras, pesquisar, ouvir outras histórias e pontos de vista. Quanto mais conhecemos, mais respeitamos, mais queremos - e devemos - partilhar. Não é aceitável que ainda permaneçamos com uma educação exclusivamente eurocentrada.

Para pensar em outras maneiras de educação, em uma leitura recente, compartilho outras reflexões que Nêgo Bispo me despertou, para organizações coletivas, fundamentais em algumas comunidades. Ele apresenta as diferenças de duas práticas culturais, o futebol e a capoeira, para nos alertar da importância de elementos que fundamentam nosso cotidiano. Enquanto que o futebol se pauta em regras rígidas, estáticas, com número definido de participantes e com platéia (torcida) externa, a capoeira é pautada em ensinamentos da vida, sem limite para participantes, e com pouca platéia (uma vez que todos podem participar). (SANTOS, 2015, P. 42) Qual das duas práticas valorizamos mais, o futebol ou a capoeira? Qual das duas aprendemos na escola? E finaliza:

Essa lógica excludente do futebol e inclusiva da capoeira estão presentes no dia-a-dia e fazem parte do processo organizativo da coletividade. Eis a importância das cosmovisões na organização das sociedades. (SANTOS, Antônio Bispo, 2015).

Ainda nesse livro, ele vai ressaltar a importância das organizações circulares tão presentes e naturalizadas nas práticas dos povos afro/indígenas<sup>27</sup>. Quando propomos uma “simples” roda em alguma prática em sala de aula, muitas vezes

---

<sup>27</sup> Nêgo Bispo chama esses povos de pindorâmicos, em referência ao nome do Brasil antes dos colonizadores.

essa proposta se desenha como “bagunça” para muitos colegas e para a gestão escolar... Não é mesmo?

E para além do que nós nos movimentamos, as dificuldades mais específicas, também se apresentam com a escassez de formações para docentes, a falta de proposições e debates sobre a lei 10.639/03 e a 11.654/08, espaços de trocas de experiências entre docentes, falta de novas políticas públicas que invistam em ações pedagógicas para uma educação menos racista, e com maior diversidade e que seja coletiva. As ações individuais precisam ultrapassar os muros das escolas que estão inseridas e serem ampliadas. E tantas dessas coisas dependem de ações governamentais, como financiamentos, bolsas e outros possíveis incentivos.

O conceito de encantamento vem de encontro portanto às angústias e esperanças. E veio pra mim, pelo viés artístico e com a provocação do professor Jarbas sobre o que me encanta... E era mais, era a maneira como vejo e me movo para transformar o mundo. O encantamento me despertou para que pequenos passos, encantados, recriados, pudessem ser dados na escola, nesse espaço de grandes encontros, de possibilidades, de diálogo. E ainda assim, com muitos desencantos e enfrentamentos.

E falando de enfrentamentos, em 2020, foi necessário enfrentar uma pandemia (Covid-19). Assim, a proposta de continuidade, pensada para dois anos com estudos dos povos originários, com uma nova perspectiva nas aulas de Arte, foi interrompida. No início de 2020, com um planejamento mais forte e decidido coletivamente (como mencionado anteriormente) seria um ano de novas ações, com novas turmas. Foi possível planejar, ajustar e iniciar um novo caminho, até Março e ao longo do ano, remotamente.

Por muitos anos as lutas foram incessantes – e continuam – para que passos importantes fossem dados, a exemplo das leis citadas, mas que ultimamente, refletem um esquecimento, uma desvalorização intensa e uma negligência dos governos para com a educação. As notícias relacionadas á cortes de verbas e salários, fim de pastas, e medidas autoritárias sem qualquer diálogo com

educadoras e educadores, colaboram para que nos desencatemos. É preciso estar atento e forte! Já nos alertava Caetano Veloso<sup>28</sup>.

Caminhando, trilhando, tramando, trocando... Aqui está um pouco das experiências que me propus mergulhar para transformar... e seguir!

“...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

MANOEL DE BARROS

---

<sup>28</sup> Trecho da música “Divino Maravilhoso”, 1969.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 9ª Edição, Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1981.

GROSGUÉL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado – Volume 31, número 1, p. 25-49, Jan/Abril 2016.

HAMPATÉ BÂ A. A tradição viva. In: KIZERBO, J. História Geral da África. Metodologia e pré-história. São Paulo: Ática, Paris: UNESCO, 1980. p. 181-218

LAGROU, Els. Arte Indígena no Brasil. Belo Horizonte: Editora C/arte, 2009.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico raciais”. # Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1, p.1-20, 2014.

\_\_\_\_\_ Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas; filosofia africana e práxis de libertação. Revista Páginas de Filosofia, v. 6, n. 2, p.51-64, jul./dez. 2014

NOVIKOFF, Cristina e CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. 2, p. 88-107, set./dez. 2015.

OLIVEIRA, Eduardo. Filosofia do Encantamento. TRANS – Núcleo de Investigações Transdisciplinares. UEFS – BA, Ano III, número 07, p. 5-6, jan a jun/2003.

RANCIERE, Jacques. O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

RUFINO, Luiz. Entrevista “Pedagogia das Encruzilhadas: uma perspectiva afro-brasileira para a educação”, 2018. 05/11/2018 CULTURA - ESCOLA - TERRITÓRIO EDUCATIVO, Cecília Garcia. Acesso em 11/01.

RUFINO, Luiz. SIMAS, Luiz. Fogo no Mato: a ciência encantada das macumbas. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Morula, 2018.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, quilombos modos e significados. Brasília: INCT, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades. Revista do professor, Porto Alegre, p. 29-30, Out/Dez, 1995.

VIDAL, Lux. Grafismo indígena, 1992.