

# AFRICANIDADES, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O COTIDIANO ESCOLAR: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ÉTNICO-RACIAIS DESDE O SUL

## AFRICANITIES, ANTI RACIST EDUCATION, AND DAILY SCHOOL LIFE: POSSIBLE ETHNIC-RACIAL DIALOGUES FROM THE SOUTH

Marcelo Paraiso Alves 1  
Joceneide Cunha dos Santos 2

**Resumo:** O estudo objetivou visibilizar as práticas socioculturais do projeto educativo de uma escola pública do interior do Rio de Janeiro. Metodologicamente, a pesquisa se aproximou dos estudos nos/dos/com os cotidianos. Cabe frisar que a pesquisa, em seu escopo teórico-metodológico, operou com a lógica de que os sujeitospraticantes participaram efetivamente da construção do currículo, o que permitiu resguardar o protagonismo dos atores sociais ultrapassando a mera aquisição das narrativas como participantes que apenas vivenciaram as ações, garantindo aos estudantes, docentes, pessoal de apoio, equipe diretiva, o espaço de cocriadores de todo o processo de fabricação das produções do projeto Africanidades. Com relação ao instrumento de produção de dados, optamos pela roda de conversa e pela entrevista com perguntas abertas, cuja intenção foi privilegiar as experiências e as narrativas dos atores sociais. Considerando os indícios da pesquisa, salientamos que as ações educativas da escola revelam sinais de uma possível educação antirracista.

**Palavras-chave:** Educação Antirracista. Cotidiano. Ensino Fundamental.

**Abstract:** The study aimed to highlight the sociocultural practices of the educational project of a public school in the interior of the Rio de Janeiro. Methodologically, the research aligned with studies on/in/with daily life. It is important to emphasize that the research, within its theoretical-methodological scope, operated under the logic that the practicing subjects actively participated in the construction of the curriculum. This approach allowed for safeguarding the protagonism of the social actors, going beyond the mere acquisition of narratives as participants who merely experienced the actions, ensuring that students, teachers, support staff, and the leadership team had the space to be co-creators of the entire process of producing the Africanities project. Regarding the data production instrument, we chose the conversation circle and interviews with open-ended questions in order to prioritize the experiences and narratives of the social actors. Considering the research findings, we highlight that the educational actions of the school show signs of a potential anti-racist education.

**Keywords:** Anti-Racist Education. Daily Life. Elementary Education.

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Professor Titular do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4907435299665814>. ORCID: <https://0000-0002-6236-3224>. E-mail: [marceloparaiso@outlook.com](mailto:marceloparaiso@outlook.com)

2 Doutora em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade do Estado da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1288315938800671>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7728-676X>. E-mail: [joceneidecunha@gmail.com](mailto:joceneidecunha@gmail.com)

## Introdução

Ao experienciar o cotidiano da escola pública no transcorrer dos últimos 30 anos e, estando, desde 2007, como docente na Escola Municipal Professora Cleusa Fortes de Pinho Jordão, localizada no município de Angra dos Reis, interior do Estado do Rio de Janeiro, tenho observado que a luta e oposição ao projeto colonizador não chegou ao fim. Enfrentamos cotidianamente o descaso, a desqualificação e o descrédito para com o trabalho de milhares de servidores públicos que atuam na/da/pela educação do país e, em decorrência, vivenciamos o racismo estrutural que exclui e invisibiliza estudantes das classes populares que dependem exclusivamente das escolas públicas para obterem o acesso à educação básica, garantida pela Constituição (Brasil, 1988).

Para Santos (2018), tal assertiva – o fim do colonialismo – é considerada quase uma heresia, porque fomos socializados com o pensamento de que a libertação anticolonial, que concebemos territorialmente, acabou. Entretanto, o colonialismo apenas se metamorfoseou, havendo a existência de uma linha abissal<sup>1</sup> evanescente, que invisibiliza e torna inexistentes pessoas, culturas e universos simbólicos.

Partindo dessa configuração, ao pensar a contraposição ao colonialismo insidioso e a sua forma evanescente, porque se faz presente “[...] nas ruas como nas casas, nas prisões e nas universidades como nos supermercados e nos batalhões de polícia” (Santos, 2018, p. 2), o coletivo dos docentes da Escola Municipal Cleusa Fortes de Pinho Jordão, pensou a contraposição e o enfrentamento ao imaginário colonial moderno, por intermédio de um projeto denominado de Africanidades.

A Escola Municipal Cleusa Fortes de Pinho Jordão compõe a rede municipal de ensino de Angra dos Reis, interior do Estado do Rio de Janeiro, e possui uma população estimada em 169.428 pessoas em uma área territorial de 818.420 km<sup>2</sup>. Segundo o IBGE (2010), apresenta suas características étnico-raciais a partir de cinco categorias: branca (86.834), negra (13.092), parda (66.686), amarela (2.315) e indígena (501).

Especificamente, a escola está localizada na grande Japuíba, 2º Distrito do município de Angra dos Reis, que constitui cerca de 20% da cidade. Tal localidade abrange diversos bairros, dentre eles: Japuíba, Encruzo da Enseada, Areal, Campo Belo, Parque Belém, Retiro, Nova Angra, Banqueta, Vila Nova, Serra D’Água, Zungu e Ribeira (IBGE, 2021). A Cleusa Jordão, modo como é reconhecida no município, apresenta um Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 4,5 e possui, atualmente, 646 estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e 241 matriculados na Educação de Jovens e Adultos; destes, 27 estudantes estão matriculados como Pessoas com Deficiência.

Considerando a dinâmica social do município, é importante salientar que houve um aumento populacional e crescimento desordenado acarretando consequências estruturais gerando problemas básicos de saneamento, água, luz, esgoto, moradia, saúde, segurança e educação (Corrêa, 2012).

No entanto, um dos maiores desafios a serem enfrentados na atualidade é a violência urbana que, dentre outras questões, desenha seus bairros<sup>234</sup> com o tráfico de drogas e o racismo estrutural (Guigues, 2021).

Assim, ao perceber o contexto social em que estávamos imersos, o coletivo da Escola Municipal Cleusa Fortes de Pinho Jordão buscou no projeto Africanidades uma maneira de intervir nesta realidade. O referido projeto teve sua origem no ano de 2009, portanto, possui aproximadamente 14 anos de existência, tendo seu início marcado pela constituição de um espaço

1 Para Santos (2010), o pensamento abissal é uma característica da modernidade ocidental e consiste na capacidade de produzir distinções visíveis e invisíveis dividindo a realidade social em dois universos ontologicamente diferentes.

2 RECORDTV. Guerra entre traficantes ameaça destino turístico de Angra dos Reis (RJ). Record TV, 22 dez. 2019. Disponível em: <https://recordtv.r7.com/domingo-espetacular/videos/guerra-entra-trafficantes-ameaca-destino-turistico-de-angra-dos-reis-rj-22122019>. Acesso em: 15 nov. 2020.

3 G1. Troca de tiros entre suspeitos de envolvimento com o tráfico de drogas e PM termina com dois mortos em Angra dos Reis. Rio Sul, 17 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/2023/03/17troca-de-tiros-entre-suspeitos-de-envolvimento-com-o-traffic-de-drogas-e-pm-termina-com-dois-mortos-em-angra-dos-reis.ghtml>. Acesso em: 15 abr. 2023.

4 FREIRE, A. F. Capitão da PM morre após ser baleado durante operação em Angra dos Reis. Jornal O Dia, Rio de Janeiro, 2 mar. 2023. p. 1-1. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2023/03/6585180-capitao-da-pm-morre-apos-ser-baleado-durante-operacao-em-angra-dos-reis.html>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ampliado onde fosse possível comemorar o Dia da Consciência Negra, feriado nacional.

De outro modo, intencionávamos o enfrentamento à lógica colonialista que reduz esse dia a um mero evento comemorativo, como se a luta da população negra no Brasil fosse algo do passado a ser lembrado. Em certo sentido, parece que naquele momento o coletivo dos docentes da Cleusa Jordão já havia entendido a necessidade de diferenciar o conhecimento que emerge das lutas e o conhecimento elaborado sobre elas. Conforme nos ensina Gomes (2019), o primeiro é um conhecimento a partir das experiências, enquanto o segundo é um conhecimento abstrato distante do território.

Assim, pautados na contraposição dessa lógica que opera invisibilizando e resgatando o lugar de um outro que procura o seu espaço de existência, o coletivo da Escola Municipal Cleusa Jordão buscou transformar o Dia da Consciência Negra em um espaço político efetivo de construção identitária, estabelecendo a oposição ao colonialismo, via hetero-patriarcado, que permanece de maneira ardilosa ainda nos dias atuais, conforme salienta Santos (2018).

Diante do exposto, cabe questionar: O projeto Africanidades, como ação educativa e antirracista, se configura como uma *políticaprática*<sup>5</sup> emancipatória e insurgente no cotidiano escolar?

Tal questionamento se deve pela aproximação à proposição desenvolvida por Oliveira (2013, p. 376), que nos provoca a pensar na junção de tais palavras a partir de três questões: Primeiro, para a autora, a junção – *políticaprática* – marca um posicionamento epistemológico, pois não há prática que não “[...] integre uma escolha política e [...] não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada [...]”, portanto, pressupondo tal similaridade não há razão de separá-las. Segundo, as *políticapráticas* cotidianas incorporam o modo como os *sujeitospraticantes usam e fazem* a construção de seus conhecimentos, visto que se entrelaçam às suas emoções, universos simbólicos, raça, orientação sexual, valores, histórias de vida, portanto, emergem das redes que estão presentes em suas escolhas, nos desejos e possibilidades, o que nos permite perceber que tais produções são circunstanciais, em função das particularidades locais. Terceiro, tal junção nos permite “[...] interrogar o modelo educativo e curricular homogeneizante e os processos por meio dos quais ele favorece a produção de falsas homogeneidades, reduzindo o direito à diferença [...]” o que descaracterizaria as ações singulares de cada escola (Oliveira, 2013, p. 376).

Nesta perspectiva, o estudo objetivou investigar as práticas socioculturais de um projeto educativo da Escola Municipal Cleusa Fortes de Pinho Jordão, que problematiza as questões acerca da exclusão étnico-racial. Especificamente, foram propostas as seguintes questões: a) Visibilizar as práticas socioculturais de um projeto educativo em uma escola municipal de Angra do Reis; b) Discutir o projeto como um espaço de descolonização curricular, concebendo a diáspora africana como saberes credíveis e necessários para a construção de uma alteridade que caminhe na perspectiva antirracista e pós-abissal.

## Metodologia

Ao pensar a dimensão político-ideológica à qual o estudo está vinculado – a do cotidiano (Oliveira; Sgarbi, 2008) –, opto por organizar o arcabouço teórico-epistemológico-metodológico levando em consideração dois desafios propostos por Santos (2007): **primeiro**, enfrentar o desperdício de experiências do mundo, uma vez que a racionalidade metonímica, ao tomar a parte pelo todo, trabalha com um conceito de totalidade deixando de fora qualquer experiência que não se enquadre no padrão vigente; **segundo**, criar condições objetivas para uma transformação social, desafio que será abordado no decorrer do estudo.

Assim, para enfrentar o desperdício das experiências, opto por me aproximar da Sociologia das Ausências, porque entendo ser esse um procedimento “[...] transgressivo, uma sociologia que

5 A grafia a partir da junção de palavras é um movimento iniciado por Nilda Alves (2001), como recurso para romper com o paradigma moderno e o reducionismo promovido pelas palavras. A aglutinação produz outro sentido, que não o da primeira palavra, nem da(s) outra(s), mas um terceiro sentido que se constitui do caráter híbrido de sua formação.

intenciona mostrar que o não que existe em nossa realidade é produzido ativamente como não existente, não crível e, por isso, a armadilha para nós é reduzir a realidade ao que existe” (Santos, 2007, p. 28).

Desse modo, o autor salienta que levar adiante o trabalho sociológico mencionado exige a imaginação sociológica, que emerge de duas dimensões: a Imaginação Epistemológica, que possibilita “[...] diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas” e a Imaginação Democrática, que emerge do reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais (Santos, 2004, p. 793).

Nessa lógica, para que pudesse atender a tais pressupostos, optei pela visibilização das produções dos *sujeitos praticantes* do cotidiano escolar como maneiras plurais de narrar o mundo.

Dessa maneira, privilegiar as narrativas se deve pela aproximação ao pensamento de Beatriz Sarlo (2006), que valoriza a narração de modo a acessar a memória como uma forma de testemunho do vivido e, portanto, a ruptura com um modo de fazer a História pelo alto, desconsiderando as experiências daqueles que estiveram subalternizados (Spivak, 2010).

Nessa linha de pensamento, Traverso (2012, p. 33) salienta que a “[...] história supõe um olhar exterior sobre os acontecimentos do passado, enquanto a memória implica uma relação de interioridade com os fatos relatados”.

Todavia, a noção de narrativas neste trabalho não se resume à mera escrita, pois, conforme orientam Oliveira e Geraldi (2010), a forma dominante da escrita da ciência, em seu formato universalista e generalizante, dificulta a percepção de outras formas de expressão que a escrita científica não consegue captar ou apreender:

Cabe frisar que, ao trabalhar com a perspectiva de que existem outras formas de narrar o mundo, tais autores (Oliveira; Geraldi, 2010) buscam em Alves (2001) as discussões sobre o enfretamento de buscar investigar as práticas cotidianas. Para a professora Nilda Alves (2003), quatro movimentos são necessários para confrontar o reducionismo imposto pelo olhar moderno: o sentimento do mundo; virar de ponta-cabeça; beber em todas as fontes; narrar a vida e literaturizar a ciência.

Em razão da especificidade da discussão proposta neste estudo, vou me deter apenas no movimento relacionado ao *sentimento do mundo*. Para Alves (2001), a ciência moderna nos ensinou a privilegiar a observação e, em consequência, a reduzir ao olhar (“ver para crer”) o modo como percebemos a realidade. No poeta Drummond, a autora busca a inspiração para nos estimular a *mergulhar com todos os sentidos*, pois é preciso que estejamos dispostos a ver para além do que outros percebem, sendo “[...] capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentido variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas [...]” (Alves, 2001, p. 17). Portanto, as múltiplas formas de narrar o mundo consideram a necessidade de ir além do sentido da visão, da neutralidade e da escrita como a única forma de expressão do mundo.

Nessa direção, fica-nos evidente que, metodologicamente, a pesquisa se aproximou dos estudos nos/dos/com os cotidianos (Oliveira; Sgarbi, 2008), especificamente da pesquisa *com* o cotidiano (Ferraço, 2003). A opção metodológica se deve pelo entendimento de que, estando na escola como professor, *junto* ao coletivo que está sendo pesquisado, e em decorrência, fazer parte dos atores sociais envolvidos no modo como a escola constrói o seu currículo, me assumo como docente envolvido no enredamento das produções escolares.

Diante do exposto, coloca-se em investigação a impossibilidade de pesquisar ou de falar *sobre* a escola, pois, conforme explicita Ferraço (2003, p. 160), se estamos “[...] incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos sobre, de fato, acontecem os estudos com os cotidianos”. Nesse sentido, me coloco junto ao coletivo de *sujeitospraticantes* que fabricam um currículo singular, de modo a enfrentar a questão étnico-racial.

Outro aspecto teórico-metodológico a ser considerado é a compreensão de que os *sujeitospraticantes* que compõem o cenário da pesquisa participam efetivamente da construção do currículo escolar, o que me permite resguardar a esses sujeitos um lugar de fala (Spivak, 2010) que ultrapassa a mera aquisição das narrativas como participantes que apenas vivenciaram as ações, mas garante aos estudantes, docentes, pessoal de apoio, equipe diretiva, o espaço de cocriadores de todo o processo de fabricação das produções do projeto.

Desse modo, a essa concepção soma-se a ideia de metodologias qualitativas *não extrativistas*,

conforme anunciado por Fasanello, Nunes e Porto (2018). Para os autores, a referida metodologia, para não tratar os atores sociais envolvidos na pesquisa conforme as pesquisas tradicionais, que concebem a relação sujeito-objeto, devemos pensar na perspectiva das metodologias colaborativas, que, portanto, não são concebidas simplesmente “[...] como um campo de conhecimentos e práticas, mas também como um componente irreduzível dos possíveis encontros e diálogos entre pessoas e grupos sociais com seus saberes, culturas e lutas por dignidade” (Fasanello; Nunes; Porto, 2018, p. 398).

Considerando a importância de credibilizar os saberes produzidos a partir da diferença colonial e privilegiando uma gnose liminar, optamos pela perspectiva dialógica (Freire, 2003) no intuito de priorizar a comunicação como elemento fundante na relação que se estabelece entre os sujeitos que coabitam no mundo. Para o autor, a educação ocorre em uma perspectiva horizontalizante, porque educador e educando se educam mutuamente.

Nesse sentido, ao trazer essa ótica para a pesquisa, privilegiamos a conversa como instrumento de produção de dados: “No processo de decodificação da realidade, cabe ao investigador não apenas ouvir, mas desafiar aqueles envolvidos no processo, pois “[...] problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo” (Freire, 2003, p. 113). Assim, a produção de dados não se efetivou a partir da lógica do depoimento, mas sim a do diálogo, da conversa. Entretanto, pela demanda do cotidiano escolar, que envolve os compromissos individuais de professores e estudantes, não conseguimos privilegiar a roda de conversa, por isso, a entrevista com perguntas abertas, tendo a conversação como uma característica central, foi o instrumento privilegiado para apreensão dos dados.

Ao optar pela conversa ou pela perspectiva dialógica, estamos priorizando a noção de “círculo de cultura”, visto que, na ótica *freireana*, no círculo não se ensina, aprende-se em reciprocidade de consciências, portanto, tal metodologia – a conversação – “[...] permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares [...]” (Moura; Lima, 2015, p. 25).

Cabe frisar que, para a apresentação dos dados da pesquisa e pela necessidade de resguardar a identidade dos participantes, optamos por apresentar apenas as iniciais dos nomes e a disposição do cenário escolar (estudante, docente, equipe diretiva, responsável, membro da comunidade, dentre outros).

Assim, o texto se constituiu a partir do seguinte percurso: a primeira parte apresenta em seu bojo o surgimento do projeto Africanidades; na segunda parte, a importância do movimento negro na configuração de uma educação antirracista e, por fim, a parte final, que destaca as peculiaridades das *políticas práticas* oriundas do projeto ora investigado.

## Corpo território e o Projeto Africanidades... Desinvisibilizando memórias

Figura 1. Mural do Projeto Africanidades



Fonte: Autoria Própria (2024).

Inicialmente, chamo a atenção para o mural disposto na entrada da escola anunciando o Projeto Africanidades – figura 1 –, visto que apresenta múltiplos aspectos relevantes: do posicionamento político, ao se colocar diante da luta, no caso específico deste trabalho, a luta diária contra o racismo; a identidade cultural marcada pela imagem da mulher negra; o caráter histórico do projeto, iniciado desde 2009, o que de certo modo reforça o posicionamento político antirracista da escola; e, por fim, os objetivos pedagógicos do projeto. Contudo, penso que dois elementos que estão subliminarmente postos – e são aqui concebidos como indícios – devam ser desvelados no intuito de provocar a discussão de duas noções basilares no trabalho: a memória e a experiência.

A memória revela um passado, mas se constrói a partir da experiência. A memória aqui não está colada à lógica do historicismo eurocêntrico, pelo contrário, se coloca a partir das discussões de Traverso (2012, p. 33), pois, enquanto a “história supõe um olhar exterior sobre os acontecimentos, a memória privilegia a relação de interioridade como fatos relatados”.

Ao considerar o exposto, fica-nos a percepção de que a memória traz consigo a subjetividade, porque ela é afetiva. Não estamos aqui argumentando ou negando a história, pois, a memória, de acordo com Traverso (2012, p. 37), se constitui a partir do território, portanto, é afetada pela história, pelas representações que temos do passado.

Dessa maneira, o que defendemos é a construção híbrida, a possibilidade de permitir que a memória revise “[...] a história, destacando os pontos cegos e as generalizações apressadas e a história corrigir as armadilhas da memória, obrigando-a a transformar-se em análise auto-reflexiva e em discurso crítico [...]”.

Já a experiência (Larrosa, 2002) não se reduz a uma mera vivência, pois essa não nos marca, ela é fugaz, fugidia, diferente da experiência que nos toca e nos marca.

Apresentar as noções supramencionadas se deve pelo modo imperativo como elas nos compõem enquanto sujeitos no mundo. O que buscamos desvelar é a relação da memória (passado) com a experiência (presente) na constituição do corpo-território, um corpo que articula sincronicamente passado/presente e que se insinua mediado pelas lutas contra o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo. Para Miranda (2014, p. 69-70), o corpo-território propicia o entendimento e a interpretação do que nos acontece “[...] a partir do seu próprio corpo, de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias”.

Ao trazer à tona a noção de território, Miranda (2014, p. 117) problematiza a construção das resistências das “[...] populações negras desde as diásporas até o Brasil contemporâneo”. Privilegiar tal perspectiva – do corpo-território –, nos movimenta em direção a uma lógica que entende a necessidade de perceber a flexibilidade das cartografias geográficas que interferem e constituem tais corpos a partir do inacabamento e da mutabilidade.

Apesar de sabermos que, por um lado, a Geografia, em um determinado *espaçotempo*, privilegiou o território a partir de uma concepção universalista, acabada e determinista, cabe frisar que o conceito de Estado-Nação emerge dessa lógica. Por outro lado, Miranda (2014, p. 119) nos chama a atenção para o fato de que a territorialidade “[...] só tem sentido a partir da valorização das especificidades apreendidas no seu fazer [...]”, isto é, da vida lábil, da heterogeneidade e ambivalência dos espaços.

Assim, a narrativa da professora R, que lecionou a disciplina de Artes na escola e atualmente se encontra desenvolvendo ações junto à equipe pedagógica, nos remete à compreensão da história do Projeto de Africanidades:

**Professora R (Artes):** Na década de 1990, nós já tínhamos um sistema de trabalho na EJA, que era no início do ano construir um projeto multidisciplinar né... para que nos acompanhasse durante todo o processo pedagógico. Lembrando que nessa época, nem era EJA, era Regular Noturno com duração anual. Nós tínhamos um trabalho que se desenvolvia ao longo do ano e em novembro (a gente já tinha o 20 de novembro), realizávamos atividades específicas sobre as contribuições da cultura africana. No início era uma ação mais ligada ao grupo

de Artes, História e Geografia, mas à medida que a gente foi construindo, esse projeto multidisciplinar passou também a fazer parte dos grupos de Ciências, Matemática, Inglês... então, aos pouquinhos ele foi ganhando corpo. Em Artes, a gente tinha essa preocupação de trabalhar a formação da cultura brasileira a partir das contribuições europeias, das Américas e da África. E essa construção era por conta do calendário, **fazíamos pouca discussão sobre a questão do racismo, era pontual**. E, em 2005, nós tínhamos um evento grande de Artes, que era o “Sensibilizarte” – **evento da rede que envolvia todos os docentes de Artes de todas as escolas** – e nós fomos **confrontados e desafiados quando uma pessoa, que veio do Rio para fazer uma palestra**, questionou se na rede a gente já aplicava a lei de 2003, que colocava no currículo, como conteúdo obrigatório, a História da África, principalmente na disciplina de Artes e História... E foi um susto, porque nós não conhecíamos a lei, não sabíamos de nada disso... então, o grupo aceitou o desafio e o próximo “Sensibilizarte” **aconteceu especificamente sobre cultura africana** (Entrevista concedida no dia 27 de novembro de 2019, grifos nossos).

A narrativa da professora nos permite perceber a potência da memória/experiência dos(as) *sujeitos praticantes* que participaram da construção coletiva de um movimento de resistência local. O que problematizamos é a necessidade de privilegiar a oralidade, o corpo, a experiência, de modo a contrapor a lógica eurocêntrica e colonizadora que credibiliza apenas a escritura e o arquivo como única forma de produção da verdade.

Desse modo, a narrativa revela o processo formativo dos docentes e o modo como, coletivamente, o currículo foi sendo reinventado cotidianamente (Oliveira, 2012) pelos(as) sujeitos(as) que habitavam o referido *espaçotempo*.

Do mesmo modo, ficam-nos evidentes os indícios (Ginzburg, 1989)<sup>6</sup> das *políticas práticas* desenvolvidas no cotidiano da rede municipal, visto que, o evento mencionado pela professora – “Sensibilizarte” – foi organizado pela Secretaria Municipal de Educação e fazia parte do calendário anual da rede de ensino, portanto, uma ação que afetou significativamente os professores da disciplina de Artes no intuito de repensar a inserção da cultura africana no currículo.

Outro elemento importante, mas que aparece de modo subliminar na narrativa, é o modo como constroem o projeto na década de 1990: coletivamente. É importante trazer à tona o fato de que no referido período, o governo municipal, tendo à frente o Partido dos Trabalhadores (PT), utilizou como referência na rede municipal de ensino os pressupostos teóricos de Paulo Freire, o que possibilitou o diálogo com teóricos de instituições públicas de ensino superior, principalmente a Universidade Federal Fluminense (UFF) de Niterói/RJ, favorecendo um processo de formação continuada e garantindo dinamicidade na perspectiva didático-pedagógica dos projetos.

Assim, ao pensar a formação continuada, me recorro das discussões de Chaua (2014, p. 41) em torno das questões de iniciação em Moçambique, considerando diversos saberes que compõem a formação coletiva em várias comunidades locais. Partindo dessa lógica, o autor defende a formação intercultural que promove um “[...] conjunto de atitudes e predisposições necessárias para um envolvimento de sujeitos na troca de suas experiências subjetivas, críticas e por si vivenciadas enquanto indivíduo ou grupos sociais”.

Outro aspecto relevante na narrativa da professora emerge de mais um indício, o movimento para a mudança no modo as questões étnico-raciais passaram a ser discutidas na escola, pois não podemos descolar essa narrativa da influência do movimento negro na luta antirracista no Brasil.

Nesta linha de pensamento, saliento a necessidade de trazer para o debate a contribuição

6 O indício é entendido aqui a partir da proposição metodológica de Ginzburg (1989) – Paradigma Indiciário. Para o autor, os indícios compõem zonas privilegiadas da realidade que se apresentam de modo opaco. Ginzburg considera que é possível encontrar sinais, pistas marginais e elementos negligenciáveis que revelam modos operatórios da sociedade.

do movimento negro para a constituição de uma educação antirracista, bem como ressaltar que posteriormente iremos abordar as transformações do Projeto de Africanidade pós-2009.

## **Racismo, movimento negro e educação antirracista: Criando Outras alteridades**

Partindo da lógica estabelecida por Santos (2018), de que o pensamento moderno, fundado no capitalismo, colonialismo e patriarcado, tem ocasionado sistematicamente inúmeras formas de exclusão, injustiça e opressão, tomo essa distinção geopolítica cindida em Norte e Sul para trabalhar com a ideia de que há na sociedade brasileira um racismo estrutural (Almeida, 2018, p. 16), que “fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a sociedade contemporânea”.

Entendendo ainda que a ideia de raça emerge no século XVI, a partir da complexidade que envolveu a cultura renascentista, os pressupostos da sociedade moderna, entrelaçados por uma religiosidade centralizadora e pela expansão comercial burguesa, na intenção de universalizar a Europa como centro civilizatório, concebiam todos os outros povos que não refletiam tais comportamentos como algo menor, inferior, primitivo e selvagem (Santos, 2010).

Porém, conforme nos apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, “raça é a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado” (Brasil, 2004, p. 13).

O documento ainda nos esclarece que o termo raça no Brasil é cunhado frequentemente nas relações sociais, no intuito de expressar as “[...] características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, que influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (Brasil, 2004, p. 13).

Diante desse cenário, torna-se possível compreender, conforme já anunciado por Santos (2018), a configuração geopolítica do pensamento abissal; portanto, ser negro possui peculiaridades, conforme aprendemos com Gomes (2001, p. 89), pois se constituir “negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política. É declarar explicitamente o vínculo com uma cultura ancestral, com a origem africana recriada e ressignificada em nosso país”.

Todavia, as políticas coloniais separam os seres humanos no planeta e, especificamente no Brasil, nos colocam a pensar na atualidade da noção de Necropolítica cunhada por Mbembe (2016). Se, em 2004, os dados já revelavam profundas desigualdades entre brancos e negros na educação, o cenário atual apresenta um sério agravamento nesse sentido, sobretudo após a pandemia da covid-19 e das políticas de morte instauradas pelo governo Bolsonaro (2018-2022)<sup>7</sup>.

Assim, entendemos que o movimento negro se configura como um sujeito coletivo que se construiu por intermédio das lutas dos múltiplos sujeitos no intuito de enfrentar os problemas sociais oriundos de aspectos mais abrangentes e, em “particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (Domingues, 2007, p. 101).

No que pese a constituição do movimento negro no Brasil, Domingues (2007) ressalta a influência do processo democrático no país e o seu reflexo nos avanços e retrocessos das conquistas obtidas pelo referido movimento. Salientamos que trazer os apontamentos históricos para o texto se deve por considerarmos a relevância desse movimento para a sociedade brasileira.

Nessa direção, o autor destaca que o movimento negro no Brasil pode ser compreendido a partir de quatro fases. A primeira constituiu-se a partir da Primeira República e seguiu até ao Estado Novo (1889-1937); a segunda fase iniciou-se na Segunda República, por volta de 1945, e terminou com o golpe militar de 1964, sendo caracterizada inicialmente, em detrimento

<sup>7</sup> Sobre isso, citamos a conhecida crise dos respiradores em Manaus, ainda no período pandêmico, e, ainda, o genocídio do povo yanomami, disponível em: <https://diplomatique.org.br/exterminio-do-povo-yanomami-e-repercussoes-nodireito-penal-internacional/>.



do autoritarismo varguista, como um momento repressor; a terceira fase teve seu início com o processo de redemocratização e foi até meados dos anos 2000; em relação a quarta fase, houve a influência do movimento hip-hop. Para o autor, o referido movimento cultural se caracteriza como inovador e popular, acessando “a linguagem da periferia, rompendo com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais” (Domingues, 2007, p. 119).

Outrossim, Gomes (2012) nos permite perceber que o movimento negro no país protagonizou o debate público sobre o racismo, questionando as políticas públicas e estabelecendo intervenções que visavam a superação das desigualdades raciais, portanto, desde a pós-Abolição da Escravatura, a luta pelo reconhecimento de cidadão, o enfrentamento do analfabetismo e o acesso à escola pública de qualidade, o posicionamento da imprensa negra no decorrer de todo o processo histórico, o questionamento dos livros didáticos, a ressignificação das práticas pedagógicas de cunho multirracial, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas na Educação Básica, a adoção das políticas de ações afirmativas nas universidades, em especial as cotas raciais, estiveram na pauta do movimento.

Diante desse cenário, nos aproximamos de Arroyo (2003, p. 31) para salientar que os movimentos sociais possuem uma relevante função pedagógica no que diz respeito ao aprendizado dos direitos, mas não basta reconhecer, é preciso ir além e promover uma educação para os direitos: “[...] a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança”.

Assim, consideramos relevante trazer a narrativa da professora M, sobretudo por nos trazer evidências da interferência do movimento negro na cocriação das *políticaspráticas* de currículo:

**Professora M:** Na semana passada, que foi a semana da consciência negra, eu fui convidada pela coordenadora da escola para participar de uma roda de conversa... e eu já conhecia o projeto da escola, ele não é novo, já existe há algum tempo... e eu participei de uma roda de conversa na semana passada e eu achei interessante, eu acho importante levantar essa discussão na escola, esse debate. É importante a gente **discutir a questão da valorização da diversidade étnico-racial nesse espaço da escola**, que é um espaço... que **a escola é um mosaico cultural, a gente encontra aí vários grupos de diferentes etnias...** é um espaço muito diverso, é um espaço plural. Então, quando a escola assume essa discussão para si, porque ela traz a discussão para dentro da escola, isso se torna importante... porque ela valoriza a questão da diversidade. O aluno ele pode se ver dentro dessa discussão, até então não tinha antes, porque o aluno negro chega na escola... no passado não tinha uma referência, né... **a gente não tinha referência nos livros didáticos, você só via a questão negra na perspectiva do escravo, do negro que é escravo... não é nem que ele foi escravizado, mas que ele é escravo.** Então, essa discussão dentro da escola ela suscita esse debate, ela levanta essa questão, e que isso é importante para a formação do aluno, da criança. Fazer essa discussão também interagir com os professores nessa discussão... então é importante! **Eu acho que a escola deveria fazer mais vezes esse debate, não só no dia 20 de novembro, mas também durante o ano todo, porque a lei diz que você tem que trabalhar a questão da diversidade o ano todo e não só no dia 20 de novembro** (Entrevista concedida no dia 27 de novembro de 2019, grifos nossos).

A narrativa da professora traz aspectos relevantes oriundos do movimento negro e de seu papel político na sociedade. Para Melo (2016, p. 24), o movimento do qual a professora faz parte emerge do “Movimento Social Negro Contemporâneo”. O autor, ao pesquisar o movimento Yla

Dudu, nos esclarece que este desenvolve as ações políticas desde 1987 no município de Angra dos Reis.

Um aspecto que considero relevante salientar em relação ao processo de constituição do referido movimento foi seu caráter de abertura que lhe conferiu a capacidade de aglutinação e de mobilização no “[...] número de militantes, agentes e simpatizantes possível, justamente por ter um caráter heterogêneo, não se restringindo a nenhum espaço religioso ou partidário, uma vez que a causa de sua criação se dá em torno da questão racial [...]” (Melo, 2016, p. 29). O autor aponta, ainda, as redes estabelecidas com outros movimentos sociais – movimento pela terra, movimentos ambientais, educação, associação de moradores – no intuito de problematizar o preconceito racial no referido município.

Outrossim, Melo (2016, p. 31) apresenta a Capoeira como uma estratégia educativa para discutir as condições de “menino negro e garoto pobre”, permitindo, no segundo momento, buscar os “velhos jongueiros”<sup>8</sup> para preservar a memória, o que permitiu ao autor perceber um processo inicial de educação para as relações étnico-raciais.

Outro aspecto importante na narrativa da professora é a produção do discurso realizado na escola a partir do livro didático, que coloca sempre o negro em uma condição subalternizada, de escravo, ou seja, reduz o negro a uma condição de estabilidade. De outro modo, o termo escravizado advém de um processo de escravização. Partindo dessa construção discursiva, me recorro das discussões de Carneiro (2005, p. 51) sobre racialidade/poder e dispositivo de poder, pois o saber sobre o negro é uma “prática discursiva de diferenciação social segundo a racialidade, que permite a distinção social de cada indivíduo por discursos de raça, produzidos no interior de relações de poder” (Carneiro, 2005, p. 65).

Daí a necessidade de percebermos que a narrativa nos apresenta um dispositivo que age na contraposição do imaginário colonial (Mignolo, 2003) a ser reforçado, visto que os discursos expressam simbolicamente a superioridade racial como algo natural, pois são cotejados sistematicamente com os símbolos de estigmatização da negritude, sendo necessário o seu contraponto. Isto é, a escola, ao permanecer reforçando a ideia de negro como escravo, perpetua e naturaliza a condição colonizadora e de inferioridade do negro.

Nesse sentido, torna-se necessário trazer outro indício (Ginzburg, 1989) que emerge da narrativa da professora: a diferença entre escravo e escravizado – “[...] do negro que é escravo... não é nem que ele foi escravizado, mas que ele é escravo”.

Para Harkot-De-La-Taille e Santos (2012, p. 8), o escravo nos remete à ideia de naturalização e de uma situação social. Afirmam os autores que: “[...] o campo semântico de escravo aproxima a pessoa cativa de um ente que seria escravo, no lugar de permitir entrever que ele estaria nessa condição”. Assim, nos parece que a professora chama a atenção para o reducionismo promovido pelo termo escravo, pois o ser humano fica condicionado a ser mera mercadoria, perdendo a condição de decidir e ter consciência, agindo passivamente e em estado de submissão.

Já o termo escravizado traz à tona todo o processo histórico e social de violência que promove a perda identitária, bem como a luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, caracterizando a invisibilização de povos e comunidades de maneira arbitrária e violenta.

Outra narrativa, que revelou indiciariamente (Ginzburg, 1989) o papel político do movimento negro em diálogo com a escola, se desvelou na fala da coordenadora pedagógica:

**Coordenadora Pedagógica:** [...] O que eu gostaria de ressaltar é que essas ações do Africanidades, elas se complementam entre si, tanto a mostra de filmes, quanto a mostra da beleza negra, quanto o desfile da beleza negra que vai acontecer amanhã também no evento... essas atividades se completam para formar uma mentalidade. A nossa sociedade por mais que a gente já tenha avançado muito **com a luta do movimento negro**, com a luta que existe também dentro da academia, o que cada sujeito de forma individual faça em

<sup>8</sup> Rodrigues (2016, p. 27) salienta que os “jongueiros fazem distinção entre apresentar e representar o jongo. A apresentação se faz na festa do santo padroeiro quase sempre em frente a sua igreja. A representação é feita quando os grupos são convidados a dançarem o jongo em outros locais”.

combate ao racismo... a gente ainda tem isso muito forte na nossa sociedade, né! Porque o tempo todo você ainda vê: seja numa propaganda, seja na novela, seja no cotidiano... alguém no ônibus, alguém que entra no shopping, alguém que está passeando na praça... então, você vê o tempo todo ainda os sujeitos negros sofrendo racismo, seja através de um olhar ou uma piadinha ou mesmo de uma abordagem violenta, como acontece com nossos jovens na saída da escola [...]. Então todas as atividades são para combater essa mentalidade. E isso é o que a gente acredita, que **a escola não é um espaço neutro**. A escola tem um papel fundamental no combate ao racismo, ao preconceito, a reflexão que a gente pode sonhar sim com outro modelo de sociedade (Entrevista concedida no dia 27 de novembro de 2019, grifos nossos).

Se, por um lado, a narrativa da professora apresenta pistas (Ginzburg, 1989) que indiciam a influência do movimento negro na escola, por outro, a coordenadora nos permite perceber que as ações desenvolvidas no cotidiano escolar possuem, quando potencializadas pelo projeto, um caráter coletivo, pois são desenvolvidas *com os(as)* estudantes de modo a se construir uma educação política e antirracista.

Nesta linha de pensamento, ressaltamos a necessidade da recuperação de uma educação mais ampla que busque uma educação que privilegia o aspecto humanista (Freire, 2003) efetivando a pedagogia dos movimentos sociais tanto na educação formal, quanto na não-formal. Para Arroyo (2003, p. 37), tal ampliação possibilita o reconhecimento de “[...] educandos para além de sua condição de alunos, de alfabetizando, de escolarizando... para vê-los como sujeitos de processos sociais, culturais, educativos [...]”.

Outra questão que considero relevante discutir nesse momento diz respeito ao processo de formação de estudantes e professores enredado aos aspectos culturais. Gomes (2003, p. 169), ao problematizar as relações entre educação, cultura, identidade negra, ressalta a necessidade de mudanças na formação de professores(as).

Nesta linha de pensamento, a narrativa do professor E, ex-diretor e um dos principais articuladores do projeto, nos apresenta sinais do entrelaçamento da cultura como elemento formador:

**Professor E:** Em 1995, eu entro na prefeitura do Rio de Janeiro e lá eu **lembro muito bem que a pauta do movimento negro, das demandas que nós tínhamos lá**, era a luta **pelo feriado do dia 20 de novembro**, não tínhamos ainda... eu lembro de muitos trabalhos que nós fazíamos com os nossos alunos, onde os cartazes focavam muito nessa coisa do feriado, do **Zumbi dos Palmares**, dia da consciência negra. Foi instituído no governo da Benedita da Silva... o ano não me lembro... aí quando eu venho para Angra dos Reis, **sempre foi uma preocupação minha, nossa, de trabalhar essa questão da história dos vencidos... dando enfoque na história indígena, na história dos negros, tentando ver o que a gente conseguia trazer sobre África**. Até na Graduação a gente não tem muito isso, mas a gente buscou e precariamente a gente veio trabalhando isso, na perspectiva crítica, transformadora, né... A Cleusa Jordão é uma escola que eu sempre digo que é uma escola diferenciada no município. Encontrei uma equipe de colegas que já também eram bastante preocupados com essa questão: Raquel, Leila, Wagner, Gonzaga, uma galera muito boa... a **Cleusa Jordão sempre foi um local de resistência como toda escola pública tem que ser, e como todo professor tem que ser. E a gente deu prosseguimento a uma discussão** que já estava sendo travada aqui em Angra dos Reis (Entrevista concedida no dia 27 de novembro de 2019, grifos nossos).

A narrativa supramencionada estabelece a tessitura<sup>9</sup> entre a cultura, os movimentos sociais, os processos formativos dos docentes e a ação educativa de cunho político, no sentido de estabelecer um movimento teleológico, de intervenção social. A esse respeito, Gomes (2003) ressalta que a sociedade, por intermédio da cultura, estabelece regras, convencendo valores e significações, portanto, a cultura possibilita a interferência no meio e, posteriormente, a sua transformação.

Nesse sentido, penso que a narrativa do professor explicitando a sua experiência (Larrosa, 2002) e a influência do movimento negro em seu processo de formação docente e continuada em trabalho se aproxima da pedagogia das ausências e a história dos subalternizados ou dos vistos de baixo e das emergências, conforme preconiza Gomes (2019). A autora, ao se aproximar das discussões de Boaventura de Sousa Santos, tece a referida noção (pedagogia das ausências e das emergências) como uma forma de conceder o protagonismo ao Movimento Negro na relação entre a educação e os movimentos sociais. Para Gomes (2019, p. 32), o Movimento Negro se constituiu como um mediador entre a “[...] comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social [...]”.

O que buscamos inferir a partir das narrativas e da proposição de Gomes (2019) é a importância do Movimento Negro na constituição do corpo-território. A narrativa do professor nos permite perceber a complexa constituição do corpo negro a partir da experiência (López, 2015, p. 306, grifos nossos), isto é,

[...] a inscrição do passado nos corpos, em uma dupla dimensão: objetiva e subjetiva. De um lado, trata-se da **incorporação das estruturas sociais com continuidade no tempo (tais como o racismo, a pobreza, a violência)**. De outro, é a **incorporação da memória dos sofrimentos, das desconfiças do passado**. A vida e o corpo são também constituídos pelas memórias e as narrativas, elas inscrevem o sentido do que é vivido simultaneamente nos corpos e nas palavras.

Ao considerar o exposto, e o que nos ensina Larrosa (2002, p. 25), vamos entender o processo educativo na tessitura entre experiência/sentido, portanto, o processo formativo do professor em seu enredamento entre a formação acadêmica e experiência em trabalho. A narrativa do docente se reportando à sua formação inicial – *“Até na Graduação a gente não tem muito isso, mas a gente buscou e precariamente a gente veio trabalhando isso, na perspectiva crítica, transformadora”* – emerge no trabalho como uma pista que revela novamente a articulação com os movimentos sociais, especificamente o movimento negro, visto que ele afirma não ter sido o meio acadêmico a promover o acesso a esses conhecimentos.

Desse modo, a experiência é o lugar do “[...] encontro, uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Para López (2015, p. 325), “[...] as experiências corporificadas da diáspora, a ‘história feita do corpo’ dos afrodescendentes, constituem a tessitura das políticas antirracistas contemporâneas. Corpos que articulam políticas e poéticas, o indizível e o dizível, entrelaçando localidades”.

Para finalizar esse tópico, gostaríamos de chamar a atenção para o projeto de Africanidades no intuito de salientar o seu potencial como um elemento de auxílio à Vigilância Popular em Saúde. Tal proposição emerge do que Peixoto (2021, p. 57) apresenta ao investigar uma escola pública no município de Belford Roxo/RJ. Para o autor, essa escola não é uma instituição isolada que se depara com diversas situações de racismo e microagressões, mas uma instituição que estabelece interface com uma sociedade colonial contribuindo para que uma parcela significativa de estudantes negros receba “[...] na escola, o silenciamento diante das práticas racistas advindas dos professores e da própria gestão escolar, assim como o isolamento e exclusão que os estudantes negros passam”.

Portanto, pensando sob o viés antirracista, conforme exposto por Peixoto (2021), entendemos

9 A professora Nilda Alves (2003) nos chama atenção para o fato de que o termo tessitura foi buscado na música, permitindo compreender o modo como se relacionam as notas musicais para compor uma peça.

que o projeto possui uma potência para confrontar e agir no enfrentamento do racismo, a partir da lógica da vigilância popular de saúde.

Diante do exposto, ressaltamos que o Africanidades, ao permitir que ao longo do ano letivo as questões relacionadas ao racismo sejam debatidas, nos orienta na direção do que nos propõe Cunha (2017, p. 7), para a “[...] configuração de uma rede de vigilância popular capaz de identificar, monitorar e visibilizar os problemas do território, produzindo informação sobre a localidade, tendo em vista a experiência e o conhecimento produzido pelos moradores”. Um indício (Ginzburg, 1989) dos desdobramentos e de possíveis organizações coletivas desenvolvidas na Escola Municipal Cleusa Fortes de Pinho Jordão e que pode ter relação com o projeto Africanidades foram as ações do coletivo Girassóis da Cleusa (Alves *et al.*, 2023).

Os Girassóis da Cleusa foi uma ação relacionada ao enfrentamento da ansiedade e depressão de crianças e jovens na escola. A referida ação se constituiu a partir de uma das estudantes da escola que sofreu várias investidas racistas com relação ao seu corpo. Posteriormente ao tratamento, a estudante organizou um coletivo com o apoio da escola para realizar várias rodas de conversa no intuito de trazer à tona a referida problemática, isto é, dar visibilidade a um problema social que está presente na escola excluindo e invisibilizando pessoas, culturas e universos simbólicos.

## **Africanidades e performances: Outros saberes no cotidiano escolar**

Considerando a proposição de Santos (2007) – de criar condições objetivas para uma transformação social –, buscaremos nesse momento evidenciar que o que está sendo produzido pelo coletivo da Escola Municipal Cleusa Fortes de Pinho Jordão apresenta potenciais para estimular outros espaços no movimento de resistência ao pensamento colonial/moderno. Portanto, o projeto Africanidades, com 10 anos de existência, teve o seu início marcado pela constituição de um espaço ampliado que ressignificou a comemoração do Dia da Consciência Negra.

Cabe frisar que, conforme já narrado pela professora de Artes no início desse estudo, intencionávamos romper com a lógica colonialista que reduz esse dia a um mero evento comemorativo, como se a luta dos negros no Brasil fosse algo do passado ou que devesse ser comemorada em um único dia. Contrariamente, o coletivo da escola salientava, via projeto, que a luta do negro pelos seus direitos é diária e não eventual, pois, segundo Almeida (2018, p. 62), é necessário resistir e combater a “ideologia da branquura”.

Nesse sentido, pautados na contraposição dessa lógica que opera invisibilizando e resgatando o lugar de um outro que procura o seu espaço de existência, o coletivo da Escola Municipal Cleusa Jordão busca transformar a referida comemoração em um espaço político e efetivo para além da construção identitária (Haider, 2019). Tal ótica é concebida a partir da ideia de que a política não se reduz à afirmação de identidades específicas, mas estabelece a contraposição ao capitalismo, colonialismo, via hetero-patriarcado, que permanece de maneira insidiosa e ardilosa ainda nos dias atuais (Santos, 2018). A fala de Malcom X (*apud* Haider, 2019, p. 27), diante dos acontecimentos nos EUA, em 1964, reverbera o que pensamos a respeito da referida política que toma materialidade no projeto aqui visibilizado: “[...] Eu, por mim, me unirei com qualquer um, não me importa de qual cor seja, uma vez que queira mudar essa situação miserável que existe nesse planeta”.

**Figura 2.** Apresentação de Dança - EJA



**Figura 3.** Apresentação de Dança - EF



**Fonte:** Acervo da escola pesquisada (2024).

Assim, no intuito de atingir o objetivo proposto neste trabalho, optamos por apresentar algumas ações desenvolvidas ao longo do ano pelas diversas disciplinas da escola: roda de conversas, produções artísticas com desenhos, performances, dentre outras. Em detrimento do limite de laudas dessa produção, vou disponibilizar os links para acesso a outras ações da escola: danças, capoeira, desfile da beleza negra, exposição de fotos<sup>10</sup>.

Outrossim, as produções aqui apresentadas são entendidas como conhecimentos outros, porque buscam re-existir para além da rigorosidade científica que estabelece a escritura, o arquivo e a biblioteca como forma de resguardar essa memória (Martins, 2003). Todavia, neste estudo, privilegiaremos as performances como forma de produção de conhecimentos, pois, a performance não é uma mera reprodução de gestos ou uma representação, mas nos remete a um sentido e, em decorrência, a um “[...] local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem” (Martins, 2003, p. 66).

Ao considerar a performance como uma forma de conhecimento, ressalto que estou me aproximando da ideia de que essas são práticas com potenciais emancipatórios (dança, desfile da beleza negra, capoeira, mostra de fotografias nos painéis expostos atrás da roda de capoeira), pois, as concebo enredadas à racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura: autoria, prazer e artefactualidade discursiva (Santos, 2002).

**Figura 4.** Desfile da Beleza Negra



**Figura 5.** Apresentação de Capoeira - EJA



**Fonte:** Acervo da escola pesquisada (2024).

<sup>10</sup> Outras produções da escola estão disponíveis em: [http://angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid\\_noticia=42939&IndexSigla=imp](http://angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=42939&IndexSigla=imp). Acesso em: 10 abr. 2023. [https://docs.google.com/document/d/1PrubYGD7pW\\_g76SzwHsk9ZCN4-OxQMqVIFqGclhQpJo/edit](https://docs.google.com/document/d/1PrubYGD7pW_g76SzwHsk9ZCN4-OxQMqVIFqGclhQpJo/edit). Acesso em: 10 abr. 2023. <https://youtu.be/MrRrOTFb5cM>. Acesso em: 10 abr. 2023. <https://youtu.be/7LISynfpJIM>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Desse modo, estou defendendo a ideia de que no cotidiano do projeto Africanidades ocorrem produções diversas que se apresentam por meio da multiplicidade de discursos – artefactualidade discursiva – permitindo a insurgência de argumentações plurais, legitimando o que a razão moderna desprezou: o conhecimento retórico (Santos, 2002).

Assim, no que pese à construção do conhecimento por meio da performance, esta se configura a partir de uma causa e intencionalidade, mas não apresenta uma fixidez, porque estando articulada a uma retórica – linguagem corporal – possui uma argumentação interminável e incompleta, passível de deslocamentos decorrentes dos múltiplos universos simbólicos e convenções particulares, que não permitem culturalmente uma definição matricial.

Outra produção que gostaria de visibilizar é a roda de conversa (figuras 3 e 4). O referido espaço também é, neste estudo, entendido como um *lócus* de produção de conhecimento.

**Figura 6.** Roda de Conversa



**Figura 7.** Roda de Conversa



**Fonte:** Acervo da escola pesquisada (2024).

Tal pensamento se deve por privilegiarmos o caráter dialógico (Freire, 2003) e o compartilhamento de saberes como elementos fundantes na relação que se estabelece entre os sujeitos que coabitam o mundo.

Para Freire (2003), a educação ocorre em uma perspectiva horizontalizante, porque educador e educando se educam mutuamente. Na figura 2, a roda se constituiu sob a mediação dos próprios estudantes do 9º ano, tendo a temática do racismo como foco. Já a figura 3 revela a roda desenvolvida sob a mediação de uma docente, cuja temática central foi: “Cotas raciais: privilégio ou reparação?”.

Ao priorizar a lógica *freireana*, optamos pelo processo de “decodificação da realidade, visto que, para o autor, cabe ao mediador não apenas ouvir, mas desafiar aqueles envolvidos no processo: “[...] problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo” (Freire, 2003, p. 113).

Gostaríamos, ainda, de visibilizar as produções autorais dos(as) estudantes da escola que revelam os conhecimentos oriundos da relação de sua corporeidade no mundo (Santos, 2019).

**Figura 8.** Roda de Conversa



**Figura 9.** Roda de Conversa



**Fonte:** Acervo da escola pesquisada (2024).

No que pese a noção de corporeidade, Santos (2019, p. 139) ressalta que as epistemologias do sul se interessam por três tipos de corpos: o corpo moribundo, aquele oriundo do fim provisório da luta, pois permanece em outros corpos re-existindo: “[...] O martírio é a máxima potência do corpo morto na luta”; o corpo sofredor, que sobrevive e permanece na luta, seja pela condição de opressão ou autoimposto no intuito de resistência (greve de fome); e, por fim, e o que nos interessa nesse momento, o corpo jubiloso.

Para Santos (2019, p. 143), esse corpo emerge no prazer de diversas expressões culturais, como festas, danças, risos, canto, erotismo, dentre outros: “[...] as epistemologias do sul entendem a alegria, o júbilo, a celebração e a festa como expressões de força vital exigida pelas lutas contra opressão”.

Nessa linha de pensamento, o corpo jubiloso emerge no modo de se expressar dos estudantes (artefactualidade discursiva), visto que alguns preferem a oralidade, outros a grafia, porém, muitos optam pela produção artística, conforme podemos perceber nas figuras 4, 5, 6, 7 e 8.

Nesse momento, me recorro de Antonacci (2018, p. 102) quando discute sobre a performance de Lucas de Feira: “Encenando valores, cosmologias, mesmo em larga distância de tempo/espaço, recursos tecnológicos, status político, as imagens projetam percepções cósmico/corporais, artes e ética comunitária em lutas de ontem e hoje”.

**Figura 10.** Não ao Racismo



**Figura 11.** Bonecas Negras



**Figura 12.** Racismo no Lixo



**Fonte:** Acervo da escola pesquisada (2024).

Para finalizar, gostaria de trazer Mbembe (2016, p. 128) que, ao problematizar a noção de sabedoria e apresentar o modo como o poder instaura a invisibilização e a morte de pessoas e universos simbólicos, afirma que, diante do processo de colonização e de controle dos corpos via biopoder, a função do racismo tem sido a de regular e distribuir a morte, tornando possíveis as funções assassinas do Estado. Entretanto, o autor salienta que, o movimento de contraposição ao racismo, o exercício da soberania, consistiria na “capacidade da sociedade para a autocriação pelo recurso às instituições inspirado por significações específicas sociais e imaginárias” (*idem*, p. 124). Tal assertiva nos desafia e nos faz perceber a necessidade de problematizar o racismo e, mais do que isso, no âmbito das práticas cotidianas da escola, intervir na busca de um mundo melhor.

## Referências

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

ALVES, Marcelo Paraiso; SILVA, Silvia Bitencourt da; CUPOLILLO, Amparo Villa; PALMA, Alexandre. Corporeidade e as possíveis intervenções no ato de cuidar: olhares desde o sul. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/67204/45112>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio



de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. Sobre Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2016a.

ANTONACCI, Maria Antonieta. História e Pedagogia em lógica oral: Hall e o Espetáculo do “Outro”. **Revista Projeto História**, São Paulo: Educ/Ceafro-PUC-SP, n. 56, p. 209-232, 2016b.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Áfricas possíveis? Áfricas por si mesmas. *In*: BIDASECA, Karina. **Poéticas de los feminismos descoloniales desde el Sur**. Buenos Aires: Red de Pensamiento Decolonial (RPD), 2018.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHAUÁ, Roberto. Sobre África: questões, tradições e ubuntu. Pensando os ritos de iniciação em Moçambique. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 35, p. 38-53, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24402/17380>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CORRÊA, Renata S. **Transformações socioespaciais em Angra dos Reis e Parati (RJ) de 1960/70 a 2010**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

CUNHA, Marize Bastos. **Vigilância popular em saúde, produção e circulação compartilhada de conhecimento**. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/LTM, 2017. Relatório técnico. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/48104>. Acesso em: 15 abr. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, [s.l.], v. 12, p. 100-122, 2007.

FASANELLO, Marina Tarnowski; NUNES, João Arriscado; PORTO, Marcelo Firpo. Metodologias colaborativas não extrativistas e comunicação: articulando criativamente saberes e sentidos para a emancipação social. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, [s. l.], v. 12, n. 4, 2018. DOI: 10.29397/reciis.v12i4.1527. Disponível em: <https://homologacao-reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1527>. Acesso em: 7 fev. 2024.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, [s. l.], v. 10, n. 18, p. 133, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GUIGUES, A. L. Violência e educação em Angra dos Reis/RJ: números, dispersão geográfica e impactos. **Ensaios de Geografia**, [s. l.], v. 7, n. 13, p. 11-30, maio 2021.

HAIDER, A. **Armadilhas de identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019. 160 p.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano Rodrigues dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. **Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade**, [s. l.], v. 3, 2012. Disponível em: [https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/harkot\\_de\\_la\\_taille\\_elizabeth.pdf](https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/harkot_de_la_taille_elizabeth.pdf). Acesso em: 14 mar. 2023.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LÓPEZ, Laura Cecilia. O corpo colonial e as políticas e poéticas da diáspora para compreender as mobilizações afro-latino-americanas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 301-330, jan./jun. 2015. Disponível em: [https://periódicos.uff.br/ensaios\\_posgeo/article/view/42333](https://periódicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/42333). Acesso em: 15 mar. 2023.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, Santa Maria, v. 25, p. 55-71, 2003.

MBEMBE, Achille. **Crítica de la razón negra**. Introducción. “El devenir negro del mundo”. Buenos Aires: Futuro Anterior ediciones, 2016a.

MBEMBE, Achille. Necropolíticas. **Arte e Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, 2016b.

MELO, Waldelilo Santos de. **A educação no Yla-Dudu: uma análise do movimento negro em Angra dos Reis**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2016.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: [http://tede2.uefs.br:8080/bits\\_tream/tede/97/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Eduardo%20Miranda.pdf](http://tede2.uefs.br:8080/bits_tream/tede/97/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Eduardo%20Miranda.pdf). Acesso em: fev. 2024.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, [s. l.], v. 5, n. 15, p. 24-35, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de *aprendizagem* *ensino: políticas práticas* educacionais cotidianas. **Currículo sem fronteiras**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 375-391, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67-106.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. *In*: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

ORÍÁ, R. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. **T.E.X.T.O.S DE H.I.S.T.Ó.R.I.A. Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 154-165, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27748>. Acesso em: 3 abr. 2023.

PEIXOTO, Wesley Paulo. **Racismo na escola e a sua influência nas trajetórias escolares dos jovens negros**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2021.

RODRIGUES, Luiz Henrique. **Quilombolas e jongueiros: uma etnografia nas comunidades de Linharinho e Porto Grande, Conceição da Barra (ES)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez; 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Colonialismo e o século XXI. Outras palavras**. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://outraspalavras.net/geopolitica/eguerra/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/>. Acesso em: 4 mar. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TRAVERSO, Enzo. **O Passado, Modos de Usar: História, memória e política**. Lisboa: Unipop, 2012. p. 29-53.

Recebido em 20 de Agosto 2024.  
Aceito em 23 de setembro 2024.