



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPOS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**THAYSA TÂMARA MACIEL DOS SANTOS FERREIRA**

**CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA 2015-2017: METODOLOGIAS E DISPOSITIVOS INVENTIVOS E  
AFRORREFERENCIADOS DE JOVENS NA FORMAÇÃO INICIAL, DESDE A LEI Nº 10.639/2003**



**TERESINA – PI  
2021**

THAYSA TÂMARA MACIEL DOS SANTOS FERREIRA

**CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA 2015-2017: METODOLOGIAS E DISPOSITIVOS  
INVENTIVOS E AFROREFERENCIADOS DE JOVENS NA FORMAÇÃO  
INICIAL, DESDE A LEI N° 10.639/2003**

Dissertação submetida à Banca Examinadora do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

TERESINA – PI  
2021



FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Divisão de Representação da Informação

F383c Ferreira, Thaysa Tâmara Maciel dos Santos.  
Caixa de afecções Sankofa 2015-2017 : metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados de jovens na formação inicial, desde a Lei nº 10.639/2003 / Thaysa Tâmara Maciel dos Santos Ferreira. -- 2021.  
186 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2021.  
“Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Shara Jane Holanda Costa Adad”.

1. Metodologias inventivas e afrorreferenciadas. 2. Práticas educativas. 3. Jovens Formação Inicial. 4. Pedagogia. 5. Lei nº 10.639/2003. I. Adad, Shara Jane Holanda Costa. II. Título.

CDD 371.829

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite – CRB3/1004

THAYSA TÂMARA MACIEL DOS SANTOS FERREIRA

**CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA 2015-2017: METODOLOGIAS E DISPOSITIVOS  
INVENTIVOS E AFRRREFERENCIADOS DE JOVENS NA FORMAÇÃO  
INICIAL, DESDE A LEI N° 10.639/2003**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de  
Programa de Pós-Graduação em Educação, da  
Universidade Federal do Piauí, para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e  
Políticas Públicas.

Aprovada em: 14/05/2021.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad  
Orientadora – (PPGE/UFPI)



---

Prof. Dr. PhD. Francis Musa Boakari  
Examinador interno – (PPGE/UFPI)



---

Profa. Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer  
Examinadora externa – (UNILAB)

Dedico,

Ao meu saudoso e querido pai, José Cleirton (*in memoriam*) por, espiritualmente, sempre estar perto de mim. A minha família, D. Maria, Francisca, inspiração de vida, de resistência, a base para o alcance deste sonho coletivo! Aos Pedagogos(as), pela potência dos saberes compartilhados. Gratidão por aprender coletivamente. A você leitor e leitora, dedico todas as linhas desta rica travessia!

## AGRADECIMENTOS



A palavra **GRATIDÃO** tem me acompanhado na travessia da vida, tem estado viva e inventiva no meu coração e várias são as razões que me fazem senti-la. Na experiência como mestranda, o meu corpo foi tomado por esta palavra. Vivi diversos obstáculos no percurso, em muitos momentos acreditei que não teria forças para continuar realizando a travessia. No entanto, no caminho, encontrei pessoas iluminadas, que contribuíram com o estudo, dando-me forças, seja de modo espiritual ou presencial, para seguir na caminhada.

Acredito, que na vida não tenho andado só, confio que seres de luz têm acompanhado os meus passos e vem iluminando meus caminhos. Desse modo, quero agradecer tudo o que vivenciei neste percurso, que me transformou e possibilitou viver grandes encontros na caminhada como pesquisadora.

Neste momento, agradeço, de modo especial, a Deus e a Jesus, em quem deposito a minha fé e confiança, obrigada Senhor pelo dom da vida, por todas as graças e proteções recebidas.

Agradeço, aos meus ancestrais, por quem tenho profunda ligação espiritual, pela sabedoria e por terem me guiado nos caminhos que trilhei durante a pesquisa.

Agradeço, ao amparo espiritual de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, minha mãe, que me ampara e guia, desde a infância. Obrigada, pela força nesta trajetória do Mestrado.

A todos os seres de luz e encantados que me deram proteção e me iluminaram na caminhada da pesquisa, ofertando-me possibilidades de enfrentar os desafios.

Ao meu pai borboleta, **José Cleiton Alves dos Santos** (*in memoriam*), a quem dedico a dissertação em sua homenagem, pois sei que onde quer que esteja, está feliz ao ver o caminho que percorri para a realização deste estudo. Obrigada, por sua proteção espiritual!

À minha avó, **Maria das Dores Alves dos Santos**, (Maria Granjeira), minha griô que é minha inspiração de mais velha, de mulher afrodescendente, que me transmite com a sua história de vida: que é preciso lutar sem perder a alegria! Gratidão, por me acolher quando eu tinha 9 meses, por me ensinar sobre o amor e acolhimento da dor do próximo. Guardo todos os seus ensinamentos desde a infância. Com a sua doação de mãe e todo o seu carinho maternal, venho sonhando e lutando na travessia chamada vida. Minha avó, “eu penei, mas aqui cheguei”. (Lenine) Até agora, eu não acredito, obrigada, minha avó querida!

À minha tia-paterna, **Francisca Maria Alves Texeira** (Chica), que tem sempre força e alegria de viver, que contagia! Obrigada, por cuidar de mim desde criança, grata por ter me

adotado como filha de coração. Obrigada, por sua amizade maternal e apoio incondicional, durante esses 27 anos.

À minha mãe, que conduz a minha existência. Inspiro-me em você, mãe **Rosa Maria Maciel**, quando me ensina sobre a liberdade de continuar voando, mesmo diante dos obstáculos. Obrigada, por ensinar-me a ser forte, sem perder o amor pela vida!

Às minhas irmãs, **Vanessa, Nicolly e Layane**, que são os meus afetos maiores. Obrigada, por me ensinarem o que é amar.

Aos meus primos, **Laysla e Laylson**, por serem meus irmãos de coração, ensinarem-me sobre companheirismo.

Ao meu doguinho, **Ikki**, meu presente de 2020, companheiro de aulas *online*, na pandemia; obrigada, pelos lambeijos e afetos, no momento de escrita solitária, durante a pesquisa.

À natureza, que foi meu refúgio de cura, na vivência da pandemia, doando-me energias que fortaleceram a minha espiritualidade, proporcionando-me o sentimento de sentir-me mais próxima do amor de Jesus, quando via a beleza das flores e folhas, a alegria de recomeçar todos os dias.

Ao **Jefferson**, meu companheiro de vida, obrigada, por acreditar que conseguiria, pela ajuda nas tarefas diárias para que eu conseguisse estudar. Obrigada, pelo companheirismo, apoio e compreensão em todos os momentos, em especial, por ter estado ao meu lado nos meus momentos de ansiedades e medos.

A minha orientadora-afeto, **Shara Jane Holanda Costa Adad**, obrigada, por acreditar em mim, ofertando-me oportunidades na universidade desde a graduação, pela paciência sem igual, pela escuta sensível no Mestrado e pela força que a senhora sempre me transmitiu durante esses anos. Agradeço, também por compartilhar tantos saberes e ensinamentos em todas as orientações. Com sua prática sensível e inventiva, vejo a educação como reinvenção de outros modos de ser, existir e (re)existir no contemporâneo.

Á amiga **Laís**, obrigada pela amizade e generosidade, em lembrar de mim quando os(as) professores(as) passavam os textos no início do mestrado e você pedia para a Sheyla fazer uma cópia para nós, pois sabia que naquele momento não tinha como tirar a xerox, gratidão pelos almoços pagos no arrumadinho da Tia Neide (no anexo do Prédio da moda), pela escuta sensível. Sou grata a Deus por ter estado comigo nessa travessia, de mãos dadas, ouvindo-me e partilhando experiências.

Á amiga **Thaís**, que mesmo depois da graduação em Pedagogia, manteve nossa amizade viva, sou grata por me acompanhar em todos os momentos que vivenciei na pesquisa. Obrigada, por andar de mãos dadas comigo na caminhada da vida. Grata, pela amizade!

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Gênero e Cidadania (**NEPEGECD**) e ao Observatório das Juventudes e Violências na Escola (**OBJUVE**), Obrigada, pelo acolhimento e pelas oportunidades que vivenciei como participante e pesquisadora neste universo acadêmico. Esses espaços afirmam a diferença, acreditam na potência das juventudes, no fazer coletivo e artístico, nos processos de invenções na educação. Aprendi em demasiado com as pesquisas que participei com/entre jovens, e posso dizer que meu corpo carrega aprendizagens das experiências que me marcaram e me levaram ao desejo de envolver-me com essa temática da Lei 10.639/03, na Formação Inicial de Pedagogos(as) da UFPI.

Às companheiras da travessia de Mestrado, as Doutorandas **Vanessa Nunes, Letícia, Luciana e Krícia**, obrigada por tornarem essa caminhada menos solitária, mais cheia de risos, e de momentos felizes, gratidão pela alegria de vocês, pelas contribuições no percurso e pela rede de AFETOS e apoio. Sou muito grata, por ter vivido essa experiência com vocês!

Á **Patrícia Viana** e a **Mayara Oliveira**, pelo incentivo para a realização da seleção do Mestrado. Sou grata, por acreditarem que conseguiria passar na seleção! **Mayara**, agradeço por todas as ajudas ofertadas durante esses anos, em especial no período da realização da pesquisa do PIBIC, sua ajuda foi fundamental para que o estudo fosse realizado. Vivenciamos muitos momentos durante a formação inicial em Pedagogia na UFPI, pelos quais até os dias atuais, sou grata!

Á **professora Dra. Socorro Borges**, que por diversas vezes me ouviu e contribuiu com a pesquisa acompanhando todo o meu percurso, desde a Graduação até o Mestrado. Obrigada, pelas palavras de incentivo, afeto e apoio!

Á **Juliana**, por todo o apoio, carinho e dedicação nesta etapa de minha vida. Deus colocou Juliana no meu caminho, Ele sabe o que faz. Juliana, sem sua parceria acredito que não teria conseguido! Gratidão, por ter sido uma das mãos que me ajudaram, nos momentos que mais precisei.

Aos amigos(as) do bairro **São Joaquim** e da cidade de **Timon**, que me acompanharam nesta travessia, ouviram minhas angústias e me compreenderam quando precisei me distanciar para escrever a pesquisa.

Aos/as **Pedagogos/as formados/as pela UFPI**, que participaram do estudo de 2015-2017, obrigada, por contribuírem coletivamente para a promoção de novos saberes e novos modos de educar na perspectiva da afrodescendência na Formação Inicial de professores/as.

Agradeço à Banca de qualificação e defesa, **Profº. Drº. PhD. Francis Musa Boakari, Profª. Drª. Maria Rosangela de Souza, Profª. Drª. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer e Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento**, pelos olhares atentos ao trabalho e pela generosidade em contribuir para que eu pudesse caminhar com a pesquisa, quando ofertaram, na qualificação e defesa, saberes que foram enriquecedores para o estudo.

À **30º (turma)** do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI (**PPGED**), agradeço pelo acolhimento, afeto e amizade que construímos. Grata, por me ensinarem sobre sonhos e dedicação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**), por me ofertar condições financeiras para a minha manutenção na Pós-Graduação do PPGed, custeando a pesquisa com: xerox, aquisições de livros, participação em cursos e publicações de artigos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI (**PPGED**), pela oportunidade de estar neste espaço acadêmico de incrível qualidade no ensino.

Caminhar com esse estudo de mãos dadas nesta rede de apoio e afeto tornou o caminho repleto de gratidão.

A todos (as), muito obrigada!

Procurando atravessar os caminhos e encruzilhadas que a existência reserva com o entendimento que atravessar em companhia pode servir como uma maneira de tornar a vida mais bela, solidária (e porque não dizer, sem querer incorrer em clichês), feliz.

(NOGUERA, 2011, p.150).

“Um monge descabelado me disse no caminho: ‘Eu queria construir uma ruína. Embora eu saiba que ruína é uma desconstrução. Minha ideia era de fazer alguma coisa ao jeito de tapera. Alguma coisa que servisse para abrigar o abandono, como as taperas abrigam. Porque o abandono pode não ser apenas um homem debaixo da ponte, mas pode ser também de um gato no beco ou de uma criança presa num cubículo. O abandono pode ser também de uma expressão que tenha entrado para o arcaico ou mesmo de uma palavra. Uma palavra que esteja sem ninguém dentro. (O olho do monge estava perto de ser um canto.) Continuou: digamos que a palavra AMOR. A palavra amor está quase vazia. Não tem gente dentro dela. Queria construir uma ruína para a palavra amor. Talvez ela renascesse das ruínas, como o lírio pode nascer de um monturo.’ E o monge se calou descabelado”

(Manoel de Barros, meu quintal é maior do que o mundo).

FERREIRA, Thaysa Tâmara Maciel dos Santos. **CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA 2015-2017: METODOLOGIAS E DISPOSITIVOS INVENTIVOS E AFRRREFERENCIADOS DE JOVENS NA FORMAÇÃO INICIAL DESDE, A LEI Nº 10.639/2003.** Dissertação (Mestrado em Educação). 186 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, 2021.

## RESUMO

Esta dissertação problematiza a afrodescendência na escola, com jovens graduandos da formação inicial, propiciando a criação de metodologias sensíveis e inventivas para a discussão e implementação da Lei nº 10.639/2003. Além disso, reconhece e valoriza a potencialidade de estudantes nas suas escritas de si e de marcadores afrorreferenciados, incluindo-os de modo participativo na escola. O objetivo geral da pesquisa foi compreender as contribuições das metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados elaborados pelos/as estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia entre 2015-2017 sobre o tema-gerador da afrodescendência na escola, com a implementação da Lei mencionada, na formação inicial de jovens discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Para tanto, os objetivos específicos traçados foram: descrever as metodologias e os dispositivos inventivos e afrorreferenciados, elaborados pelos referidos discentes, entre 2015-2017, com o tema da afrodescendência na escola; identificar os problemas que propiciaram a elaboração das referidas metodologias e dispositivos pelos discentes sobre Afrodescendência na escola; e refletir sobre outros modos de educar proporcionados pelas metodologias e dispositivos sobre a temática, tendo em vista a implementação da Lei 10.639/2003. A pesquisa foi embasada em: Adad e Silva (2013); Boakari (2015); Corazza (2013); Dias (2012); Freire (2011); Gauthier (2012); Gomes (2013); Brasil (2003); Nogueira (2019); Petit (2015; 2009), e outros. A pesquisa foi realizada no acervo do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI), com a metodologia da Caixa de Afecções Sankofa. Essa metodologia se traduz pelos imperativos "volte e pegue" (**san:** voltar, retornar; **ko:** ir; **fa:** olhar, buscar e pegar), e por retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro. Para isso, executamos três práticas do arquivo: o registro, o deslocamento e a recontextualização. Com essas práticas, fizemos o levantamento das escritas de si, das metodologias e dos dispositivos inventivos e afrorreferenciados elaborados pelos jovens discentes de pedagogia da UFPI sobre o tema-gerador afrodescendência na escola. Em seguida, nos deslocamos para a dissertação, recontextualizando-os para observarmos, nos arquivos, a contribuição das metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados na formação inicial em Pedagogia. Destacamos, também do acervo daquela pesquisa, o método híbrido do Círculo de Cultura Sociopoético, com realce para a potência do uso da arte e do corpo na criação coletiva do conhecimento e das seguintes metodologias: autorreconhecimento; *hashatag* angu da luta (*#angudaluta*); práticas corporais como brincadeiras tradicionais, jogos e Danças Afro e outras; mistura: sabores e cheiros da afrodescendência na escola como contribuição para a implementação da lei no espaço escolar. Os problemas identificados nas metodologias e dispositivos foram o trabalho individual e solitário do/a professor/a. Nesse caso, verificamos a necessidade coletiva e comunitária de uma prática educativa que institucionalize uma ética Ubuntu na escola. Além disso, destacamos a importância da imaginação e da criatividade no trato com as questões da afrodescendência na escola e observamos também a luta coletiva, a força, a coragem, a perseverança, a esperança, a autoconfiança e o amor no enfrentamento dos desafios relativos ao preconceito, especialmente quando o/a professor/a coloca em prática modos de sentir-pensar-agir que problematizam o racismo estrutural e suas inúmeras discriminações, tornando possível a existência viva de discentes afrodescendentes na escola. Aborda, ainda, a importância do reconhecimento e da valorização da cultura afro-brasileira: a potência do corpo

afrodescendente, das tradições religiosas e culturais desde a forma de vestir e pensar, por exemplo. As metodologias e dispositivos inventivos afrorreferenciados foram acionadores de pensamentos potencializadores do corpo de jovens discentes em formação inicial em Pedagogia e propositivos de práticas educativas antirracistas, plurais, inclusivas e democráticas para implementar a Lei 10.639/2003 na escola e em demais espaços educativos.

**Palavras-chave:** Metodologias inventivas e afrorreferenciadas. Práticas educativas. Jovens. Formação Inicial. Pedagogia. Lei nº 10.639/2003

FERREIRA, Thaysa Tâmara Maciel dos Santos. SANKOFA BOX OF AFFECTIONS 2015-2017: INVENTIVE AND AFFORFERENTIATED METHODOLOGIES AND DEVICES OF YOUNG PEOPLE IN THE INITIAL TRAINING SINCE LAW No. 10.639 / 2003. Dissertation (Master in Education). 186 f. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences. Federal University of Piauí, 2021.

## ABSTRACT

This dissertation problematizes Afro-descendancy at school, with young undergraduates from initial training, providing the creation of sensitive and inventive methodologies for the discussion and implementation of Brazilian Federal Law 10.639/2003. In addition, it recognizes and values the potential of students in their self-writing and Afro-referenced markers, actively including them at school. The general goal of this research was to understand the contributions of inventive methodologies and afro-referenced devices elaborated by the students of the Pedagogy degree between the years of 2015 and 2017 on the theme-generator of Afro-descendence in school, with the implementation of the mentioned law, in the formation of young students of Pedagogy at the Federal University of Piauí (UFPI). To this end, the specific objectives outlined were: to describe the inventive methodologies and afro-referenced devices, elaborated by the referred students, comprehended in the 2015-2017 year gap, under Afro-descendancy in school; to identify the problems that led to the elaboration of the referred methodologies and devices by the students about Afrodescendancy at school; and reflect on other ways of educating provided by methodologies and devices on the subject, in view of the implementation of 10.639/2003 law. The research was based on: Adad and Silva (2013); Boakari (2015); Corazza (2013); Days (2012); Freire (2011); Gauthier (2012); Gomes (2013); Brazil (2003); Nogueira (2019); Petit (2015; 2009), and others. The research was carried out in the collection of the Nucleus of Studies and Research "Education, Gender and Citizenship (NEPEGEI), with the methodology *Caixa de Afecções Sankofa*. This methodology is translated by the imperatives "go back and get it" (san: come back, return; ko: go; fa: look and get it), and by returning to the past to reframe the present and build the future. In order to achieve this, we performed three archive practices: registration, displacement and recontextualization. With these practices, we surveyed the self-writings, methodologies and inventive and afro-referenced devices elaborated by young UFPI pedagogy students on the theme-generator Afro-descendence at school. Then, we moved to the dissertation, recontextualizing them to observe, in the archives, the contribution of inventive and afro-referenced methodologies and devices in initial training in Pedagogy. We also highlight, from the collection of that research, the hybrid method of the Sociopoetic Culture Circle, with emphasis on the potency of using art and the body in the collective creation of knowledge and the following methodologies: self-recognition; hashtag *angu da luta* (#angudaluta); corporal practices such as traditional games, games and African Dances and others; mixture: flavors and smells of afrodescendants at school as a contribution to the implementation of the afore mentioned law in the school space. The problems identified in the methodologies and devices were the individual and solitary work of the teacher. In this case, we verify the collective and community need for an educational practice that institutionalizes an Ubuntu ethics at school. In addition, we highlight the importance of imagination and creativity in dealing with Afro-descendant issues at school and we also observe the collective struggle, strength, courage, perseverance, hope, self-confidence and love in facing the challenges related to the prejudice, especially when the teacher puts into practice ways of feeling-thinking-acting that problematize structural racism and its innumerable forms of discrimination, making it possible for Afro-descendant students to live in school. It also addresses the importance of recognizing and valuing Afro-Brazilian culture: the power of the Afro-descendant body, religious and cultural

traditions from the way of dressing and thinking, for example. The Afro-referenced inventive methodologies and devices were triggers of potentializing thoughts of the body of young students in initial training in Pedagogy and propositions of anti-racist, plural, inclusive and democratic educational practices to implement Brazilian Federal Law 10.639/2003 at school and in other educational spaces.

**Key words:** Inventive and afro-referenced methodologies. Educational practices. Young. Initial formation. Pedagogy. Brazilian Federal Law 10.639/2003

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Processo de travessia realizado na pesquisa em meio ao mar de incertezas
- Figura 2- Registro na sala de aula da Pós-Graduação (dia 18 de março de 2020)
- Figura 3: Experimentações inventivas no chão da formação
- Figura 4: Apresentação de PIBIC/UFPI
- Figura 5: Fotografia de lembranças do cotidiano da cidade no final do século XX
- Figura 6: Fotografia de meu avô nas viagens a trabalho
- Figura 7: Comunidade São Benedito, Timon (MA)
- Figura 8- Um registro de meu pai cantando na noite
- Figura 9: Banda Magia, Timon (MA)
- Figura 10: Ideograma Adinkra da Sankofa nas suas duas expressões gráficas
- Figura 11 - Construção das escritas de si
- Figura 12: Escrita de si: Verdadeiramente, Negro!
- Figura 13: Escrita de si: matando um leão por dia
- Figura 14: Escrita de si: “sobre flores” “sobre João” o autorretrato
- Figura 15: Escrita de si: O viver afrodescendente
- Figura 16: Escrita de si: Melanina
- Figura 17: Escritas de si: Incompleto
- Figura 18: Escritas de si: Doce infância
- Figura 19: Escritas de si: EU, NÓS... SOMOS
- Figura 20: Escrita de si “Refletir o eu”
- Figura 21: Escrita de si: Mais é claro que o sol vai voltar amanhã
- Figura 22: Escritas de si: Meu Pai e Minha Mãe
- Figura 23: Escritas de si: Olhares da Afrodescendência
- Figura 24: Escritas de si: O que há de afrodescendente na minha história?
- Figura 25: Escritas de si: Minhas Raízes
- Figura 26: Escritas de si: ORI
- Figura 27: Escritas de si: infância
- Figura 28: Escritas de si: FAMÍLIA
- Figura 29: Grupo-pesquisador: produzindo a metodologia autorreconhecimento
- Figura 30: Grupo-pesquisador: produzindo o dispositivo da contação de história Ubuntu e fazendo a caracterização dos personagens

Figura 31: Grupo-pesquisador: apresentando o dispositivo da história Ubuntu

Figura 32: Produção plástica: História Ubuntu

Figura 33: Grupo-pesquisador: produzindo a metodologia inventiva mistura: sabores e cheiros da Afrodescendência

Figura 34: Grupo-pesquisador: ensinando a Receita #(restegue) Angu da luta

Figura 35: Grupo-pesquisador: experimentando os cheiros e os sabores da receita #(restegue) angu da luta

Figura 36: Grupo-pesquisador: produzindo Receita #(restegue) Angu da luta

Figura 37: Grupo-pesquisador: construindo o dispositivo da paródia

Figura 38: Grupo-pesquisador: ensaiando o dispositivo da paródia

Figura 39: Grupo-pesquisador: ensaiando a contação da história: O coração de Baobá

Figura 40: Produção plástica do cartaz e da escultura criada na metodologia ILÊ

Figura 41: (Pesquisa-corpo-tempo)

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Princípios Pedagógicos

Quadro 2: Marcadores das Africanidades

Quadro 3: Marcadores das Africanidades levados para a Oficina do CCC

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Centro de Ciências da Educação
CCS	Círculo de Cultura Sociopoético
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IC	Iniciação Científica
IFARADÁ	Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência da UFPI
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
NEPEGECI	Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Gênero e Cidadania
OBJUVE	Observatório das Juventudes e Violências na Escola
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBIC/UFPI	Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Piauí
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE <sub>d</sub>	Programa de Pós-Graduação em Educação
RODA GRIÔ-GEAfro	Núcleo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira



## SUMÁRIO

<b>1 VOLTAS INICIAIS .....</b>	<b>19</b>
<b>2 SANKOFA TEÓRICO: DESCOBERTA DE ALICE NA TRAVESSIA MAR DE INCERTEZAS AO RETORNO À PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
<b>3 SANKOFA TEÓRICO: IDA AO CHÃO DA FORMAÇÃO INICIAL INVENTIVA, COM A LEI 10. 639/2003, NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI (2013 – 2017) .....</b>	<b>35</b>
<b>4 SANKOFA RAÍZES AFRODESCENDENTES: MODOS DE CONVIVER-LAÇOS DE SOLIDARIEDADE, RELAÇÕES COMUNITÁRIAS, SÃO BENEDITO, TIMON/MA .....</b>	<b>53</b>
<b>5 SANKOFA METODOLOGICO: BUSCANDO PRODUZIR A CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA .....</b>	<b>75</b>
<b>6 SANKOFA ANALÍTICO: ENTRANDO NA CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA – REVISITANDO O METODO DO CÍRCULO DE CULTURA SOCIOPOÉTICO.....</b>	<b>84</b>
<b>6.1 Oficina de Negociação .....</b>	<b>88</b>
<b>6.2 Oficina de produção das metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados.....</b>	<b>94</b>
<b>6.3 Pegando da caixa de afecções Sankofa, as escritas de si, produzidas pelo grupo-pesquisador, no Círculo de Cultura Sociopoético: analisando identificando os marcadores ...</b>	<b>99</b>
<b>6.4 Pegando na Caixa de Afecções Sankofa as metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados: análise dos relatos orais produzidos pelo grupo-pesquisador no Círculo de Cultura Sociopoético .....</b>	<b>125</b>
6.4.1 Escritas de si 01: metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados com os Marcadores Cabelo-Afro e Negritude.....	126
6.4.2 Escritas de si 02: metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados com os marcadores Sabores de Minha Infância e Cheiros Negros Significativos .....	140
6.4.3 Escritas de si 03: metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados com os marcadores: Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros) e Danças afro	149
6.4.4 Escritas de si 4: metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados com os marcadores pessoas negras e Relação com o chão-vivências e simbologias.....	159
<b>7 SANKOFA CONCLUSÕES PROVISÓRIAS: A CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA CONTINUA.....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO 01: Declaração de autorização do uso de dados do acervo do NEPEGECI/OBJUVE .</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO 02: Tabela retirada do PPP do Curso de Pedagogia da UFPI de 2009.....</b>	<b>184</b>



## 1 VOLTAS INICIAIS

Neste capítulo, intitulado voltas iniciais, apresento a problemática da dissertação e a metodologia desenvolvida no estudo, de modo que, como o Sankofa, este capítulo é minha primeira entrada no processo de volta que fiz para a construção da pesquisa.

A presente dissertação problematiza a afrodescendência na escola com graduandos(as) da Formação Inicial em Pedagogia. Reconhece e valoriza a potencialidade de estudantes nas suas escritas de si com os marcadores afrorreferenciados, incluindo-os de modo participativo na escola. Além do mais, propicia a discussão em torno da criação de metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados para a implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) na escola e na Formação Inicial.

Na dissertação, volto-me ao estudo da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) na Formação Inicial, pois acredito que ela é uma conquista significativa na luta contra o racismo, na sociedade brasileira. É um dispositivo legal que tem contribuído, no âmbito da educação, para o fortalecimento das práticas afirmativas e antirracistas na escola. Sabemos que são anos de lutas empreendidas por professores (as) nas salas de aula para a implementação da Lei em questão e muitas são as iniciativas, no que diz respeito à implementação da Lei no Brasil.

No Brasil, mesmo havendo práticas de afirmação das identidades afrodescendentes em escolas e universidades, ainda existe o apagamento de referências Africanas e Afro-brasileiras na realidade dos currículos das escolas e universidades, reduzindo-as a teorias, a leituras europeias que nada dizem sobre eles, mas criam políticas de indiferenças às vidas dos (as) afrodescendentes nestes e em outros espaços da sociedade. Entendo a relevância de implementar a Lei (BRASIL, 2003) nos cursos de formações de professores/as e nas instituições escolares, espaços onde os Pedagogos/as atuarão, pois “sabemos que as universidades pouco trabalham quanto ao racismo institucional que naturaliza discriminações cotidianas, daquelas que selecionam o que, quem e o padrão a ser prestigiado” (PETIT, 2015, p.19).

A lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) é o foco desse trabalho por considerá-la um marco para o combate ao racismo no currículo escolar, contudo, percebe-se que mesmo depois de 18 anos de sua implementação, somente gradualmente esses debates vêm adentrando na escola. E como o racismo/discriminação tem provocado o extermínio das populações afrodescendentes no mundo, é tão necessária a sua discussão, pois entendemos que há muito o que se discutir e problematizar na educação, para que a implementação da Lei se amplie e se efetive cada vez mais nas escolas e universidades, a fim de que os currículos, nesses espaços, toquem sobre

assuntos de interesses das populações afrodescendentes no Brasil, e contribuam para a construção de identidades afirmativas dos povos afrodescendentes nas salas de aula e em outros espaços da sociedade.

Sabendo da relevância desse estudo, faço um retorno a um passado recente de 2015-2017, em que investigo uma Pesquisa de Iniciação Científica da qual participei como pesquisadora, intitulada: a produção de metodologias inventivas por futuros pedagogos(as) para a implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) na escola, a qual foi realizada no recorte temporal de 2015-2017, pelo Núcleo de pesquisas e estudos “Educação, Gênero e Cidadania” – NEPEGECI e pelo Observatório das Juventudes e Violências na Escola – OBJUVE, sob a orientação da Professora Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad.

Detenho-me no acervo produzido nesta pesquisa por tratar-se de metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados criados por Pedagogos(as) em Formação Inicial, para a implementação da Lei nº10.639-03 (BRASIL, 2003). Retomei os acervos de dados que, na época, foram parcialmente ou mesmo não analisados e acessei fotos, dispositivos artísticos, diários de campo, relatos orais da técnica das escritas de si, as metodologias inventivas e os dispositivos afrorreferenciados e outras narrativas produzidas.

Desse modo, busquei compreender: Como esta pesquisa contribuiu para a implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) nas escolas e universidades? Quais as metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados foram elaboradas entre 2015-2017 com o tema-gerador da afrodescendência na escola? Quais problemas foram mobilizados na elaboração das metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados sobre o tema-gerador afrodescendência na escola? Que outros modos de educar foram proporcionados pelas metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados sobre o tema-gerador da afrodescendência, tendo em vista a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003)?

O objetivo geral da dissertação foi compreender as contribuições das metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados elaborados pelos/as estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, entre 2015-2017, sobre o tema-gerador da afrodescendência na escola com a implementação da Lei em questão, na formação inicial de jovens discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Para tanto, os objetivos específicos traçados foram: descrever as metodologias e os dispositivos inventivos e afrorreferenciados elaborados pelos referidos discentes, entre 2015-2017, com o tema-gerador da afrodescendência na escola; identificar os problemas que propiciaram a elaboração das

citadas metodologias e dispositivos, pelos discentes, sobre Afrodescendência na escola; e refletir sobre outros modos de educar proporcionados pelas metodologias e dispositivos sobre a temática, tendo em vista a implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

A pesquisa foi embasada em: Adad e Silva (2013); Boakari (2015); Corazza (2013); Dias (2012); Freire (2011); Gauthier (2012); Gomes (2013); Brasil (2003); Nogueira (2019); Petit (2015; 2009), e outros. O estudo foi realizado no acervo do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI) com a Metodologia da Caixa de Afecções Sankofa. Essa metodologia se traduz pelos imperativos "volte e pegue" (**san** - voltar, retornar; **ko** - ir; **fa** - olhar, buscar e pegar), e propõe retornos ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro.

A caixa de afecções é um espaço de arquivo, que nos reconecta com as experiências significativas que nos tocaram e interrogaram fazendo parte de nossa memória. (CARNIELLI, 2014). Sendo um dispositivo de produção, o seu conteúdo me possibilitou uma reconecção com o vivido, o que gerou 3 (três) práticas de arquivo nos processos de análises: 1) o registro - relatório; 2) o deslocamento - movimento de colocar em outro contexto e 3) recontextualização – descrição das metodologias, os processos de criação e identificação dos problemas disparados sobre a afrodescendência na escola, para trazer para a dissertação. Assim, registrei, desloquei, recriei e recontextualizei as experiências que estavam dentro da Caixa de Afecções.

Com a Caixa de Afecções Sankofa, revisei o Método Híbrido do Círculo de Cultura Sociopoético, que realça a potência do uso da arte e do corpo na criação coletiva do conhecimento. Além do mais, levantei as escritas de si, as metodologias e os dispositivos inventivos e afrorreferenciados elaborados pelos(as) jovens discentes de Pedagogia da UFPI sobre o tema-gerador afrodescendência na escola. Em seguida, desloquei e recontextualizei as escritas de si, as metodologias e os dispositivos inventivos e afrorreferenciados na dissertação para perceber, nos arquivos, a contribuição das metodologias autorreconhecimento; da mistura: sabores e cheiros da afrodescendência na escola; valorização da cultura afro-brasileira Ilé, que significa casa e outras e dispositivos inventivos e afrorreferenciados na Formação Inicial em Pedagogia, para a implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Percebi que as metodologias e dispositivos inventivos afrorreferenciados foram acionadores de pensamentos potencializadores do corpo de jovens discentes em formação inicial em Pedagogia e propositivos de práticas educativas antirracistas, plurais, inclusivas e

democráticas para implementar a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) na escola e em demais espaços educativos.

No nome de cada capítulo da dissertação há o significado atribuído ao nome Sankofa de: "volte e pegue" (San - voltar, retornar; ko - ir; fa - olhar, buscar e pegar), de modo que todo o estudo é um retorno ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro. Em cada capítulo, religo-me aos motivos que me levaram para o desejo de realizar esse estudo. Então, este trabalho encontra-se estruturado em sete capítulos, assim estruturados: O segundo capítulo, Sankofa teórico: descoberta de Alice na travessia Mar de incertezas ao retorno à pesquisa, funciona como uma introdução, na qual evidencio os encontros e desencontros que vivi em tempos de incertezas, durante o desenvolvimento da pesquisa no mestrado e a abertura da pesquisa para as novas possibilidades na educação. Falo da experiência de realizar essa travessia em silêncio, aguçando outros modos de ser pesquisadora que sente e compreende o processo. Para o referencial teórico, centrei meus estudos em: Lazzarotto; Carvalho (2012); Arantes (2012, p.93); Barbier (2002, p.94); Adad (2010); Santos (2018), e outros.

O terceiro capítulo, Sankofa teórico: ida ao chão da Formação Inicial inventiva com a Lei nº 10.639/2003, no Curso de Pedagogia da UFPI (2003-2017), discorre sobre a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), apresentando o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, para pensar o território da formação em Pedagogia, espaço onde tenho meu primeiro contato com a Lei e com a abordagem Sociopoética, na matéria de Sociologia da Educação II e na experiência do PIBIC. Apresento, ainda, o quanto a participação no NEPEGECI me possibilitou experiências para que eu acessasse o referencial teórico da Pretagogia, de modo a perceber a potência de uma formação inventiva. Dessa experiência teórica, passo a reconhecer os princípios e marcadores pretagógicos na minha linhagem. Para a construção desse capítulo, busquei subsídios em: Brasil (2003); Dias (2012); Gomes (2017), e outros.

No quarto capítulo, Sankofa teórico: raízes afrodescendentes: modos de conviver-laços de solidariedade, relações comunitárias, São Benedito, Timon - MA, apresento, a partir do referencial teórico da Pretagogia, a escrita da minha história, em que percebo práticas de resistência, solidariedade e cuidado com o outro, presente na minha comunidade, lugar de pertencimento comunitário, de uma vivência Ubuntu. Identifico marcadores presentes nas vivências do cotidiano da minha família, como: a oralidade - o ato de contar histórias pelos mais velhos, respeito aos saberes dos mais experientes, relação com a natureza, com o chão e outras práticas corporais, como brincadeiras na infância. Trago, ainda, a discussão da história

única, produzida a respeito da população afrodescendente no Brasil e finalizo com os índices de violências que acometem a vida de jovens afrodescendentes no país. Baseio-me, quanto a esse tema em Adiche (2019); Freire (2011); Noguera (2019); Petit; Farias (2015), além de outros de igual valor.

O quinto capítulo, Sankofa Metodológico: buscando produzir a Caixa de Afecções Sankofa, trata da metodologia do estudo, dos procedimentos adotados para retomar a pesquisa de Iniciação Científica, realizada em 2015-2017. Apresento, então, o dispositivo da Caixa de Afecções Sankofa, e os procedimentos de análise dessa pesquisa: o registro – relatório; o deslocamento - movimento de colocar em outro contexto; a recontextualização – descrição das metodologias, os processos de criação e identificação dos problemas disparados sobre a afrodescendência na escola, para trazer para a dissertação, tomando como base autores como Adad; Silva (2013), dentre outros.

No sexto capítulo, Sankofa analítico: entrando na Caixa de Afecções Sankofa – revisitando o Método do Círculo de Cultura Sociopoético, apresento como foi realizada a pesquisa de 2015/2017, para a criação das metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados, revisito o Círculo de Cultura Sociopoético e trago como o CCS, na época, foi construído. Apresento, também, as técnicas usadas na produção das escritas de si e metodologias e dispositivos, entro na caixa de afecções Sankofa, pego as escritas de si e analiso-as identificando os marcadores afrorreferenciados presentes nelas, realizo a descrição das metodologias inventivas e dos dispositivos inventivos afrorreferenciados, criados pelos jovens discentes, e aponto alguns resultados encontrados. Nesse momento baseio minhas reflexões em Soares (2019), Adad; Santos; Silva (2021), dentre outros.

No último, capítulo, Sankofa conclusões provisórias: a caixa de afecções Sankofa continua..., discorro sobre os principais aprendizados e achados do estudo, nesta pesquisa. Os aprendizados da experiência, o encontro com o personagem conceitual andarilho e as implicações com as memórias, as possibilidades que este estudo promove para a escola e a universidade, no que diz respeito à implementação da Lei nº 10.639/2003.



## 2 SANKOFA TEÓRICO: DESCOBERTA DE ALICE NA TRAVESSIA MAR DE INCERTEZAS AO RETORNO À PESQUISA

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos.  
A memória bravia lança o leme:  
Recordar é preciso.  
O movimento de vaivém nas águas-lembranças  
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,  
salgando-me o rosto e o gosto.  
Sou eternamente náufraga.  
Mas os fundos oceanos não me amedrontam  
Nem me imobilizam.  
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.  
Sei que o mistério subsiste além das águas.  
(Conceição Evaristo. Recordar é preciso).

**Figura 1:** Processo de travessia realizado na pesquisa em meio ao mar de incertezas



**Fonte:** internet, 2021. Disponível em: <https://artemazeh.blogspot.com/2011/06/desenhos-de-mar.html>

Durante a pesquisa, realizei a experiência de navegar em um barco atravessando o Mar em silêncio, acompanhada apenas pelos pensamentos. O Mar se mostrou forte na travessia, as ondas vinham e eu me perdia naquele mar imenso, pois não sabia a direção para onde seguir, o que me fez reviver memórias que hoje estão escritas no meu corpo. Desse modo, neste capítulo, abordo os caminhos trilhados durante o Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação da UFPI. Além disso, evidencio os encontros e desencontros que vivi em tempos de incertezas durante o desenvolvimento da pesquisa. Abordo, também, a experiência de realiza

a travessia do Mestrado em silêncio, aguçando outros modos de ser pesquisadora para sentir e compreender o processo. Mostro ainda, que descobri caminhos que me ajudaram a produzir novos sentidos para a pesquisa e enfatizo o meu processo de abertura para as novas possibilidades de realização do estudo. Posso dizer, que desde o início essa travessia me afetou e, no decorrer do tempo, ela me transformou como pesquisadora em um estudo que se tornou inventivo.

As memórias que trago neste estudo são desses momentos de afetamentos que senti durante essa passagem, os quais rememoro, ao viver situações que me permitem reviver o passado, como o pássaro Sankofa, para pensar o presente, de outro modo. Nesse sentido, encontro em Lazzarotto e Carvalho (2012, p. 23) suporte para me ajudar a pensar na palavra afetar, quando contam que:

Uma criança diz: – Afetar é quando aciona um ponto fraco na gente. Outra criança para seu olhar em nós na esquina. Ultrapassa o vidro do carro. Na mão uma caixa de sapato. Rouba a tranquilidade do protegido corpo maquinado pela relação com um carro. A regra de como reagir é clara: não abra o vidro, disfarce a visada, não se mostre presente. O que pode sair daquela caixa? Uma arma? Algo insiste, nos afeta e nos força a olhar para ela. Mais ainda, olhamos o olhar infantil e tiramos o vidro e a caixa que estabelecem o limite. A caixa abre. Nela, um passarinho. Desculpa para os olhares se encontrarem. Já é tarde, as regras deixaram de vigorar. Estávamos criança-pássaro-adulto em um quando perturbador. O pensamento nos leva, entre olhares e afetos, quando um jovem diz para um dos pesquisadores: “Você tem medo de ser assaltado?” Olhares se olham. “Todos sentimos medo”, responde o pesquisador. Temos medo de que nos agridam, que levem coisas que gostamos, temos medo... Na caixa estava um pássaro, também estava a possibilidade de uma arma, e infinitos possíveis que nos rodeiam quando vivemos a abertura ao afetar. Ao vivermos esses olhares, emprestamos nossos corpos para estar nessa relação, capacidade de afetar e ser afetado (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p.23).

Abro a caixa de afecções Sankofa e recordo-me que no primeiro semestre, do Curso de Mestrado em Educação, fui afetada pela professora Dra. Jane Bezerra de Sousa, na Matéria de História da Educação. A professora Jane falou na nossa sala de aula, logo no primeiro dia, sobre os imprevistos que poderiam acontecer quando se está realizando uma pesquisa como mestranda(o) ou doutoranda(o), em uma Pós-Graduação. Lembro-me, que ao ouvi-la, sabia que imprevistos poderiam surgir no percurso de um(a) pesquisador(a), durante a pesquisa, mas estar como discente naquele espaço era diferente, mesmo já realizando outras pesquisas na graduação, ser mestranda, era uma experiência nova e única.

Então, naquele dia, ouvi a professora Jane Bezerra atentamente, mas lembro-me que, em silêncio, afirmei que conseguiria realizar a pesquisa no tempo previsto. Entretanto, o tempo

passou com rapidez, cursei os componentes curriculares no Curso de Mestrado e, no decorrer do processo, sentia o tempo cronológico transcorrer em meu corpo deixando marcas e riscos na minha pele. Nesta experiência, o meu corpo assumia uma postura ora de rigidez, e em outros momentos de fragilidade, esses momentos me trouxeram medos e angústias com os acontecimentos ao meu redor, mas no decorrer do processo fui compreendendo que:

Nada acontece que não seja neste embate: agonia de nos percebermos tão **pequenos diante do que é a vida e o medo de viver a potência de agir**. Uma força desconhecida a partir da qual teremos que aprender algo no presente, sem salvavidas, nem garantias. Afetar denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo nesse acontecer. Sinaliza a força de expansão da vida e da atividade que podemos viver. A tensão se instala. O que se passa? (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 23-24, grifo nosso).

Então, vivenciei, no segundo semestre, a experiência de ler o texto de Calvino (2005) intitulado: “O cavaleiro inexistente”, o qual me marcou no percurso. Ele havia sido proposto no componente curricular: Educação e Diversidades Culturais, pela minha orientadora e o professor Francis Musa Boakari. O texto, conta a história de um cavaleiro cujo corpo era rígido, estava sempre pronto para uma nova batalha, não se fragilizava, “era certamente um modelo de soldado, porém, antipático a todos” (CALVINO, 2005). Com essa obra, pensei na existência de um(a) pesquisador(a) sem vida, que não sente a leveza do vento na pele, o perfume das flores, a criação no vazio. Sobre isso, Arantes (2012, p.93) afirma que:

Não se habita o mundo da mesma forma quando nos pomos a escutar o silêncio da noite, o farfalhar do vento nas folhagens, nas ondas do mar quebrando nas praias ou a gaiivota revolvendo a areia, ao final do dia, para dali catar algum resto esquecido e depois, em voo preciso, se afastar lentamente, como quem tem preguiça ou apenas não tem pressa para acompanhar o pescador em seu barco mar adentro. (ARANTES, 2012, p.93).

Uma prática de pesquisa sensível que requer muito de nós, como pararmos para sentir a pesquisa com o corpo todo. Uma prática de escuta sensível, pois “A escuta apoia-se na empatia. O/a pesquisador/a deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias” (BARBIER, 2002, p.94). Nesse sentido, o tempo se apresenta como experiência fundamental nessa autenticidade de sentir com o corpo todo (com os sentidos e com o coração). Na pesquisa,

A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir as opiniões ou se identificar com o outro, com o que é anunciado ou praticado. A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, consistente. (BARBIER, 2002, p.94).

Para o(a) pesquisador(a) desenvolver essa escuta sensível na pesquisa, é preciso que ele(a) esteja aberto(a) ao diálogo com o outro, se deixe ser cuidado pelo outro e cuide do outro ao mesmo tempo (BARBIER, 2002). Entretanto, esse processo de se abrir para a escuta sensível na pesquisa, provoca desconstruções e transformações nos modos de ser, saber e existir do(a) pesquisador(a).

E como se adquire essa **Escuta sensível** – essa percepção aguçada? Como nos constituímos pesquisadores? Não sei explicar racionalmente o que é tornar-se bom em algo. Mas só sei dizer que se aprende efetivamente algo, neste caso, o ato de pesquisar, quando meu corpo de pesquisador se encontra, num espaço e tempo, com os outros corpos que envolvem o campo da minha pesquisa. Isto significa que eu posso até ter tido aulas de metodologias da pesquisa com um professor que mediou a minha inserção nesse espaço desconhecido. Eu não posso simplesmente me lançar, não é automático isto, pois eu preciso aprender alguns instrumentais. Nesse caso, eu pesquisei efetivamente quando passo da condição de aprendiz e me coloco na relação com aquela materialidade que é o campo de investigação. (ADAD, 2010, p. 145, grifo da autora).

A escuta sensível só acontece quando há um clima de confiança do sujeito em relação a esse escutador. “Nesse caso específico, partilhar a luta tem de ser um ato de humildade; o investigador não pode esperar ser capaz de ver o invisível ou o oculto até ter, gradualmente, conquistado a confiança do grupo” (SANTOS, 2018, p. 287). Assim, os questionamentos poderão ser realizados com mais liberdade quando há essa abertura holística. Mas, “para escutar como se deve, para que a alma acolha a palavra que lhe é endereçada, é fundamental a economia dos gestos e palavras, um silêncio ativo e um certo recolhimento, que se opõe a tagarelice” (ARANTES, 2012, p.94). Transporto o conceito de escuta sensível para falar de uma prática de pesquisa sensível, que acolhe as diferenças na escola e na universidade e afirma a potência delas nestes e em outros espaços, pois penso esses lugares educacionais, como possibilidades de amorosidade e afetações com o outro e com o mundo.

Nesse sentido, como pesquisadora, lancei-me em mares desconhecidos, e isso, fez-me desenvolver um novo olhar de pesquisador/a para além da objetivação, de percepções acostumadas a respeito da pesquisa, uma vez que me abri para o encontro, para não gerar práticas hierárquicas na pesquisa, mas uma experiência de reciprocidade, onde o/a

pesquisador(a), vê e é vista, ouve e é ouvida, sente e é sentida, onde cada um sentirá do seu modo a experiência da pesquisa (SANTOS, 2018, p. 277).

Propiciar modos de sentir e ser sentido é uma tarefa da educação, que envolve as dimensões ensino-aprendizagem, de modo que essas precisam estar conectadas durante todo o processo educacional. Na pesquisa e na educação, é preciso quebrar com o olhar naturalizado que existe em nós como pesquisadores(as) e professores(as) de não perceber e realçar a potência das diferenças. Mas como quebrar com as formas naturalizadas em relação à afrodescendência presente na formação inicial de professores? Posso afirmar que foi na minha Formação Inicial em Pedagogia, com as experiências com a abordagem Sociopoética, com/entre pesquisas com essa abordagem, que ampliei o meu corpo para o conhecimento construído coletivamente com uso de técnicas artísticas, que me permitiram estranhar para conhecer. No mestrado, como pesquisadora, estava dentro da pesquisa e não sabia mais ver de outro modo, então, tive que reaprender a olhar o estudo, para isso, foi necessário um exercício de revolução no olhar para pensar o mundo.

Durante a travessia como pesquisadora, há momentos em que é interessante viver o olhar que se distânciava na/da pesquisa, pois esse processo de distanciamento, também pode acontecer através do olhar de/do fora, que percebe o que o(a) pesquisador(a) já não é capaz de reparar na pesquisa. Por isso, a importância da escuta do outro nesse processo.<sup>1</sup> (PETIT, 2005). No mestrado, isso se deu nos momentos das apresentações da dissertação na sala de aula, na qualificação, nas orientações e na defesa da dissertação. Toda vez que alguém que estava fora da pesquisa a olhava com outros olhos, ela ganhava novos corpos no percurso, e todos esses olhares serviram como momentos ricos em que eu aprendia muito com cada contribuição e com a generosidade dos professores em cooperar com o estudo.

Esse olhar distante que vê e sente, de outro modo, o estudo, requer entrega e tempo do/a pesquisador/a. O grande obstáculo é o tempo do distanciamento na pesquisa para ver de outro modo o estudo, porque envolve a parada, e em uma pesquisa de Mestrado em Educação, isso se mostra como um desafio para o(a) pesquisador(a), devido ao tempo previsto para o mestrado e a toda a intensidade dos acontecimentos que perpassam essa experiência acadêmica.

Com medo de me perder no tempo proposto - 24 meses, para o Curso de Mestrado em Educação, em alguns momentos tornei-me o cavaleiro inexistente do texto do início do percurso no Curso do Mestrado, quando meu corpo tornou-se cheio de rigidez. Entretanto, a caminhada

---

<sup>1</sup> No mestrado, a banca da qualificação foi fundamental para o caminhar na pesquisa.

mostrou-me um caminho de imprevisibilidades de acontecimentos na pesquisa que foram desconstruindo o previsível. Perdi-me no segundo ano do trajeto do Curso do Mestrado, quando vivenciei a Pandemia da Covid-19.

Lembro-me, do dia em que recebemos a notícia da pandemia, dia 18 de março, do ano de 2020. Antes de recebermos a notícia, na reunião, realizamos o registro fotográfico desse encontro, conforme mostro na figura seguinte. À direita estava Vanessa, ao meu lado Letícia e ao lado de Letícia, Kricia - doutorandas do PPGed e integrantes do NEPEGECEI/UFPI:

**Figura 2-** Registro na sala de aula da Pós-Graduação (dia 18 de março de 2020)



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2020.

Estávamos na sala de aula do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, em uma reunião do NEPEGECEI e o vice coordenador do referido programa, na época o professor Drº. Ednardo, nos comunicou que o Reitor da UFPI, José Arimatéia Dantas, havia suspenso as aulas presenciais, por tempo indeterminado, na UFPI, tanto nos Cursos de Graduação como de Pós-Graduação, em decorrência do estado de calamidade pública enfrentado pelo Brasil, devido ao aumento de casos da Covid 19. Essa decisão foi tomada para evitar uma possível ausência de leitos de UTI no futuro e, na iminência dessa crise, os governantes do estado do Piauí deliberaram pelo fechamento de vários serviços para evitar a propagação do vírus.

Naquele dia, fiquei sem entender o que estava acontecendo. Até então, não tínhamos noção do que enfrentaríamos nos meses seguintes, como consequência do isolamento social

imposto pela Pandemia. As escolas e universidades foram fechadas sem previsão de retorno presencial das aulas e, naquele momento estávamos definindo o campo da pesquisa. Na época, como bolsista do mestrado, havia iniciado o Estágio obrigatório na matéria de Sociologia da Educação II, na graduação do Curso de Pedagogia da UFPI, lembro-me que naquele momento não pude dar continuidade ao estágio, e passamos a vivenciar uma avalanche de notícias, decretos, solidão e solidão.

Naveguei na pesquisa dentro de uma barca em mar de águas profundas, envolto em incertezas, na política, na justiça, na saúde e na educação. Sentia como se ondas gigantescas cobrissem o meu corpo e isso me trazia angústias, pois a vida das pessoas tornava-se efêmera, e mesmo buscando não me afetar neste processo, não consegui e adoeci no percurso, vivi a paralisia na escrita, gerando-me ansiedades, preocupações com a concretização da pesquisa. Então, neste período, recolhi-me, em uma experiência que aprende com o corpo todo e em silêncio.

Entretanto, no percurso da travessia do Curso de Mestrado, parei, olhei e (re)parei as direções existentes, baixei a frequência da respiração, em busca de serenidade e calma na alma, para uma escuta sensível, sincera, na aquisição de sabedoria para compreender o percurso trilhado, e como uma ética da/na pesquisa, ouvi meu coração e os saberes dos meus ancestrais, pois como mostra Mia Couto, no livro ‘O outro pé da Sereia’ “agora ela sabia: um livro é uma canoa. [...] Tivesse livros, e ela faria a travessia para outro lado do mundo, para o outro lado de si mesma.”. (COUTO, 2006, p. 238)

Nesta passagem para sair desse estado de paralisia na pesquisa e escrever o momento teórico do estudo, criei a estratégia de pensar-sentir-pensar, uma prática educativa (produzir conhecimento com o corpo todo e com coração), que ligou-me ainda mais com a afrodescendência, conectei-me com os meus ancestrais, que me propiciaram força, Axé, energia vital para continuar, com sabedoria e discernimento, o percurso de pesquisadora.

Não posso dizer, que não senti dor e angústia nesta experiência, mas compreendi que “a dor e a angústia nos lembram quem somos, nos dão força e nos potencializam a seguir.” (PETIT, 2015, p. 74). Por isso, parei, respirei, olhei devagar para ver e (re)parar as possibilidades que existiam na época para a construção do estudo. Vivi a encruzilhada na pesquisa, quando parei em meio a várias ruas desertas, consegui ver vários caminhos, mas não conseguia saber por onde seguir. Viver a encruzilhada na pesquisa, permitiu-me aberturas e

possibilidades, para compreender que o processo desconstrução acontece tanto na pesquisa como na pesquisadora. Mas para isso, precisei aprender que:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre nos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (PESSOA, apud ROMUALDO et al., 2013, p. 217).

Na travessia realizada durante o Mestrado em Educação, deixei o que não cabia mais em mim, precisei construir outros modos de ser uma pesquisadora, aquela que se perde no percurso, mas se permite experimentar o processo de criação na pesquisa. Foi desafiador deixar no caminho os excessos, para conseguir realizar esse estudo em 2 (dois) anos. Meu corpo pedia um pouco mais de tempo para andar com a pesquisa com calma, mas no fundo eu sabia de toda a efemeridade do tempo. O meu primeiro ano de mestrado foi praticamente para me dedicar aos componentes curriculares na Pós-Graduação; no segundo, iniciei o processo de ressignificação do projeto e amadurecimento da pesquisadora. No segundo ano da pesquisa senti que meu corpo adquiria experiências para mergulhar na escrita deste estudo. As autoras Adad e Silva (2014), defendem que:

O sujeito da experiência, portanto, tem a ver com aqueles que atravessam espaços indeterminados e perigosos, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. E, se expondo ao olhar do outro, não receia a fragilidade, não receia a falibilidade, na verdade elas o constituem. A experiência é um encontro, uma relação com algo que se prova, que se experimenta. Contém sempre a dimensão da travessia e do perigo. (ADAD, S.; SILVA, M., 2014, p. 466-467).

No percurso da travessia do mestrado, criei o **confeto furo-amor-vida**,<sup>2</sup> uma força potente que me tirou da paralisia na escrita. Esse conceito foi criado quando eu e minha orientadora reinventamos a metodologia da pesquisa de Mestrado. Depois de uma conversa/orientação passamos a ver a potência criadora de estudar com os/as Pedagogos(as) e a Lei Nº 10.639/03 na formação inicial de professores(as), retomando a pesquisa do PIBIC 2015/2017, que passou ser o campo da nossa investigação neste estudo.

Nesse sentido, após a descoberta do chão da pesquisa, em meio às orientações recebidas, as leituras realizadas no processo, os saberes adquiridos com as experiências vividas

---

<sup>2</sup> Na abordagem Sociopoética o Confeto é resultado do processo de problematização do pensamento que mistura o conceito + afeto, nele mobilizados o corpo inteiro, que é fonte de conhecimento (GAUTHIER, 2012, p. 77).

no/com o corpo, com os saberes de meus ancestrais e com os conhecimentos produzidos pelos Pedagogos/as que contribuíram com o estudo do PIBIC, senti um fôlego na pesquisa e percebi que o estudo poderia ser reinventado.

Após as experiências aqui narradas, minhas questões passavam a ser outras, não buscava mais entender o sentido da travessia, mas passei a vivê-la como ela se apresentava, na realidade e contexto em que vivíamos, com as possibilidades ao nosso alcance. Busquei não continuar sofrendo com as angústias que me afligiam, ficar presa ao resultado da pesquisa, pois, naquele momento, compreendi que o mais importante era todo o processo vivenciado na caminhada. Chamei essa experiência encarnada de TRAVESSIA, porque acredito que a vida é uma passagem, um ato de amor e rebeldia, e nessa insistência de viver vamos nos transformando no caminho. Neste percurso de encontros e desencontros compreendi que:

Não sei se a vida é pouco ou demais para mim.  
Não sei se sinto demais ou de menos, não sei (...)

A vida chega a doer, a enjoar, a cortar, a roçar, a ranger  
A dar vontade de dar gritos, de dar pulos, de ficar no chão, de sair  
De todas as casas, de todas as lógicas e de todas as sacadas, (...)

Sentir tudo de todas as maneiras,  
Viver tudo de todos os lados,  
Ser a mesma coisa de todos os modos possíveis ao mesmo tempo (...)

Multipliquei-me, para me sentir  
Para me sentir, precisei sentir tudo,  
Transbordei, não fiz senão extravasar-me,  
Despi-me, entreguei-me (...)

Sentir tudo de todas as maneiras,  
Ter todas as opiniões,  
Ser sincero contradizendo-se a cada minuto, (...)

Eu o investigador das coisas fúteis, (...)

Sou eu que me bato, que me trespasso, que me ultrapasso! (...)

Meu ser elástico, mola, agulha, trepidação...  
(PESSOA, *Apud*, CERQUEIRA, Monique Borda, 2010, p. 6).

Navegar neste capítulo me fez aprender dois provérbios de origem africana que me acompanharam no percurso: o primeiro diz que na vida “não se faz nada sozinho!”<sup>3</sup> o segundo

---

<sup>3</sup> Como a pesquisa foi ganhando novos horizontes no percurso com todas as contribuições oriundas dos momentos de orientações e partilhas, a pesquisa foi se tornando um processo coletivo e circular.

ensina que “em qualquer tempo, é tempo de começar, ou (re)começar!” Escolhi trazer esses dois provérbios, porque eles são aprendizados adquiridos na caminhada. Pois, no Curso do Mestrado, o(a) pesquisador(a) chega com um projeto inicial, e com o tempo um novo projeto vai sendo gestado. Na Pandemia, diante do quadro de incertezas, reformulamos o projeto da pesquisa de Mestrado, pois inicialmente tínhamos pensado em realizar a pesquisa em uma escola pública, com jovens da Educação Básica, todavia, com o início da pandemia e o fechamento das instituições escolares e as universidades, tivemos dificuldades de acessar os(as) participantes desses espaços até para o convite e autorização para a realização do estudo.

Acesso a Caixa de afecções Sankofa e percebo que faço um movimento em que não me desfaço da intenção inicial do mestrado de adentrar no Campo da escola Básica, porque essa pesquisa aborda a formação de professores(as) no Curso de Pedagogia, que é, na verdade, o chão formativo de futuros Pedagogos que atuarão na Educação Básica, portanto o local ideal para pensar modos de implementação da Lei 10.639/03, na Educação.

Desse modo, na corrida do tempo o estudo foi sendo reinventado, mas para isso, passei por um momento de transformação como pesquisadora, de modo a me permitir viver o novo e afirmar a vida com alegria. Com a pandemia, percebi a potência do meu corpo de pesquisador/a para a reinvenção de mim mesma para viver o desafio de reinventar a pesquisa. Nesse sentido, mais uma vez trago Adad, S. e Silva, M. (2014) para dizer que:

Por isso, é habitando o mundo e seus riscos de queda, de perda, que o corpo aprendente vai percebendo o quanto em nós o mundo habita. E isso significa aprender a deixa-se atravessar e redesenhar por outros que passamos a conviver e que muitas vezes vão se instalando e se tornando parte de nós mesmos. Portanto, aprendizados feitos de saltos e de tombos são aqueles que ousamos viver a experiência que a vida nos proporciona e começamos a criar pelo desejo de desbravar mundos desconhecidos. A experiência, então, é admitida como o lugar do encontro com os territórios desconhecidos e da produção do novo. (ADAD, S; SILVA, M.; 2014, p. 467).

Toda a experiência até então narrada me fez recordar de quando eu era criança, de um filme que assisti chamado Alice no País das Maravilhas. Neste filme, a personagem principal - Alice, trilha o desconhecido e realiza incríveis descobertas no caminho. Então, usei essa inspiração como oportunidade de abrir-me às possibilidades do percurso. A partir desse momento, o ato de pesquisar com a Lei N°10.639/03 foi uma experimentação de vida, em que a pesquisadora se fez, desfez e refez, inúmeras vezes, em busca de novos modos de gerar

possibilidades de contribuir com o estudo da implementação desta Lei na Formação Inicial de Pedagogos/as em espaços da escola.<sup>4</sup>

Aprendi que o projeto não é uma camisa de força, que o pesquisador/a veste e não pode se desfazer durante o percurso. É possível que aconteça de o pesquisador/a ficar nu, viver a nudez no estudo, fragilizar-se, experimentar o incomodo, o medo, a desproteção, deixar de ser aquele cavaleiro que nada sente, entretanto, para isso acontecer em uma pesquisa, é preciso que ele(a) esteja aberto(a) a vivenciar as aventuras e desventuras de um estudo, para perceber e acolher as mudanças gestadas a partir das transformações havidas.

No próximo capítulo, discorro sobre a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), apresento o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela para pensar o território da formação em Pedagogia, espaço onde tenho meu primeiro contato com a Lei e com a abordagem Sociopoética, na matéria de Sociologia da Educação II, e na experiência do PIBIC. Exponho, ainda, o quanto a participação no NEPEGECI proporcionou experiências para que eu acessasse o referencial teórico da Pretagogia, de modo a perceber a potência de uma formação inventiva.

---

<sup>4</sup> Meu corpo havia sido tomado de AFETO (memórias e afetamentos) de uma personagem fictícia chamada Alice.



### **3 SANKOFA TEÓRICO: IDA AO CHÃO DA FORMAÇÃO INICIAL INVENTIVA, COM A LEI 10. 639/2003, NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI (2013 – 2017)**

Meu primeiro contato com o estudo da Lei nº10.639/2003 (BRASIL, 2003) aconteceu na minha Formação Inicial em Pedagogia, na Universidade Federal do Piauí, no Campus Ministro Petrônio Portela, nas disciplinas nas quais os/as professores/as inseriam temas sociais, nas experiências com a Iniciação Científica (IC) e na matéria optativa intitulada: Relações Étnico-Raciais.

Encontrei com a minha orientadora, a professora Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad, e com a Sociopoética, no segundo semestre de 2013, na matéria de Sociologia da Educação II. Lembro-me de quando conheci a professora Shara: logo me encantei por ela e pela matéria, pois as aulas falavam de nossa realidade, a partir de textos de sociólogos atravessados por temas-geradores que abordavam a realidade social da mulher - indígena e afrodescendente, e nos propiciava pensar as diversidades/diferenças no campo da escola pública, local em que estudei durante toda a minha formação escolar.

As estratégias usadas na metodologia da disciplina Sociologia II, tornava as aulas inventivas, com a abordagem sociopoética, e nos possibilitava construções de novos modos de aprender no coletivo. Lembro-me, que a turma foi dividida em equipes e em toda aula, as equipes faziam as leituras dos diários coletivos e inventivos. Nessas aulas, passamos a ser pesquisadores de nossas vivências e experiências em sala de aula. Experimentamos os textos em oficinas, e o novo era acionado no encontro com os outros, esse encontro nos provocava perceber e afirmar as diversidades/diferenças nos espaços da formação e da escola.

As experiências propiciadas nesta matéria, com dispositivos sociopoéticos, rompiam nossas bolhas, provocava-nos estranhamentos, que desconstruíam nossas percepções acostumadas, os olhares de indiferença herdados, de modo que passávamos em meio às discussões em sala de aula a perceber em nós os problemas que atravessam a vida de crianças e jovens no contemporâneo.

Recordo-me, que em roda partilhávamos nossas experiências com/sobre as leituras dos textos propostos na matéria e vivenciávamos oficinas sociopoéticas no chão da formação em Pedagogia. Lembro-me, de modo específico, da oficina para a qual levávamos para a sala de aula objetos afetivos e transformamos esses objetos em um único dispositivo, que na época nos ajudou a pensar o tema-gerador da nossa equipe. Esses dispositivos acionavam modos de perceber e problematizar as violências vividas pelos corpos que experienciaram processos de

exclusões e desigualdades na sociedade. A seguir, trago dois registros das experimentações vividas na oficina dos objetos de afetos, na matéria de Sociologia da Educação II:

**Figura 3:** experimentações inventivas no chão da formação



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2013.

Essa experiência acontecida na matéria citada, ajudou-me a ver a escola por um olhar sociológico, para perceber as desigualdades presentes na sociedade. A Universidade Federal do Piauí (UFPI) passou a ser um espaço de afeto, de convivência, de compartilhamento de experiências, que se aprende com o outro. Estudar e falar de temas de nossos interesses fazia sentir alegria em ir para a universidade todos os dias, sentir prazer nos espaços da formação e, por conta dessa experiência, passo a ver a UFPI como um espaço de afeto de convivência, de compartilhamento de experiências, um lugar onde se aprende com o outro.

Vivendo essa experiência com a criação na formação inventiva na Universidade, percebi que as escolas e as universidades precisam de professores/as inventivos/as para pensar a diversidade/diferença e construir uma educação viva que transforme a vida dos/as discentes afrodescendentes, tanto nos cursos de formações de professores como nas escolas. O/a professor/a pode ser inventivo(a) reinventando a sua metodologia em sala de aula, sua prática, mas o que seria um(a) professor(a) inventivo/a? Corazza (2013) afirma que um/a professor/a inventivo(a) é:

[...] aquele que adota um ponto de vista criador. [...]. Aquele que enfrenta o desafio de explicar suas criações, sem apelar para a instância criadora, [...]. Aquele que distingue criação de criatividade; considerando a criatividade (isto é, a criação de soluções originais para problemas já dados), apenas, como parte do processo de criação; o qual é mais amplo e envolve a invenção dos próprios problemas. (CORAZZA, 2013, p. 97-98).

Um(a) professor(a) inventivo(a) é aquele que assume um ponto de vista criador de seus próprios problemas, que problematiza a escola, a sala de aula, questiona, e não apenas busca respostas para os problemas existentes, pois a educação é a invenção dos próprios problemas, não a solução dos mesmos. Por isso, é tão importante na formação, a abertura do(a) professor(a) para o campo das imprevisibilidades e para a pesquisa. Na educação inventiva, o/a professor(a) problematiza o que está pronto e estabelecido socialmente (KASTRUP, 2007, p.104). Nessa perspectiva, Corazza (2013) desconstrói os modelos deterministas na educação e nos leva a pensar que:

Se a educação que fizemos for feita do mesmo jeito que nos educaram; se for uma educação igual àquela que todos fazem, fincada na tradição, na opinião ou no dogma; se for uma educação que achamos que dominamos, que temos certeza que sabemos fazer, que é só seguir a diretriz x e y, o livro didático, a voz da experiência, ou aquilo que a faculdade nos ensinou. Em outras palavras, definitivamente, hoje, educar, por meio de certezas e de verdades verdadeiramente verdadeiras, não pode ser mais considerado educar (CORAZZA, 2013, p.98).

Na formação inicial, é necessário romper com as educações deterministas, que impedem os(as) graduandos(as) de criar e promover educações menores nas escolas, que reconheçam as singularidades, nos diferentes modos de viver no mundo. Educações que desconstruam concepções majoritárias que homogeneízam, excluem e normatizam os/as discentes afrodescendentes na escola e nos cursos de formações de professores/as. É preciso pensar na formação, com espaços de aprender corporificado, que nos faça sentir na pele os problemas que atravessam os corpos dos/as discentes afrodescendentes, com o intuito de vê-los/as como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Depois do meu primeiro encontro com a professora Shara, encontrei-me com ela novamente em 2014, quando participei de uma seleção no Programa de Iniciação Científica (PIBIC; fui aprovada na seleção, e tornei-me sua orientanda, envolvi-me com a experiência de ser pesquisadora e comecei a participar do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação Gênero e Cidadania (NEPEGEI).

Encontrei, também na UFPI, outros Núcleos de pesquisas como: o Núcleo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência (Roda Griô-GEAfro), promovedor anual do Evento do Congeafro, que divulga as pesquisas e projetos de extensão com a comunidade universitária e escolar, na perspectiva da Afrodescendência, de modo a criar possibilidades de pensar, a partir da nossa história. Além do mais, problematiza o modo cartesiano e eurocêntrico que aprendemos durante a nossa formação, quando estudamos sobre a História dos Africanos e Afrodescendentes no Brasil.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI), o Núcleo de Estudos sobre gênero, educação e afrodescendência (RODA GRIÔ-GEAfro), e o Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência da UFPI (IFARADÁ) têm provocado rachaduras nesta formação engessada, cartesiana e moderna que sobrevive nas universidades, sendo resistências neste espaço, quando produzem saberes com trabalhos de conclusão de cursos de graduação, mestrados e doutorados e pós-doutorados. Esses núcleos criam caminhos novos dentro da própria academia e têm contribuído significativamente para a vida e a formação dos(as) estudantes afrodescendentes na UFPI.

Vivenciei um percurso Sociopoético<sup>5</sup> em (2014), ofertado pela minha orientadora para os(as) orientados(as) e a comunidade acadêmica, que nos propiciou uma formação em sociopoética. Depois desse percurso Sociopoético, experimentei dispositivos com essa abordagem em oficinas propiciadas pelo Observatório de Juventudes e violências na Escola (OBJUVE). A partir das participações em estudos sociopoéticos no NEPEGECI, mergulhei na relação de criar com o corpo todo, em um devir artístico, pensando na produção de novos sentidos e maneiras de implementar temas transversais sobre as relações étnico-raciais na educação. Esses estudos me direcionaram para a compreensão da relevância do uso dessa abordagem com a Lei 10.639/03. (BRASIL, 2003).

O encontro com essas epistemologias, na Formação inicial, possibilitou-me a sensação de estar viva, encantei-me com os estudos e busquei participar de pesquisas que bebiam dessas epistemologias, até mesmo para aprender mais sobre essas perspectivas, a fim de desenvolver uma prática encarnada na sala de aula, como discente e investigadora desses estudos.

---

<sup>5</sup> “É habitual os Sociopoetas ministrarem percursos, para que se forme pesquisadores que saibam utilizar essa abordagem de pesquisa, que participam da instituição de um novo paradigma científico na academia” (GAUTHIER, 2012, p. 99).

Meu primeiro trabalho de iniciação científica (IC) foi sobre as metodologias inventivas e problemáticas apontadas em pesquisas sociopoéticas, pelos jovens que participaram como copesquisadores desses estudos. Nessa investigação, descobrimos o quanto é problemático ser o que se é na escola, conforme foi levantado nas pesquisas sociopoéticas, pelos copesquisadores desses estudos.

A seguir, trago uma fotografia minha, na apresentação da primeira pesquisa de PIBIC, cujo objetivo foi “o desenvolvimento de estratégias metodológicas e dispositivos de intervenção pedagógica para a potencialização de saberes, experiências e as criações, a partir dos problemas que envolvem jovens na universidade”, conforme podemos ver na imagem abaixo:

**Figura 4:** Apresentação de PIBIC/UFPI



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2015)

No ano seguinte, em 2016, a professora Shara nos perguntou o que queríamos pesquisar no novo plano de trabalho e eu, já inquieta com a problemática levantada pelos jovens, disse que gostaria de estudar a questão da Lei 10.639/03, com o tema-gerador da afrodescendência na escola. Nesse mesmo ano, conheci o referencial teórico-metodológico da Pretagogia nas leituras realizadas com essa abordagem no NEPEGECEI, cujo referencial foi criado por Petit (2015), baseada em autores como: Bâ (1982), Munanga (2009), Sodré (1988, 2012), Cunha (2007), Oliveira (2006, 2007), Petit e Silva (2011), Cruz (2011), Meijer (2012),

Videira (2010), os quais formularam os seguintes ensinamentos e princípios Pretagógicos como no quadro a seguir:

**Quadro 01:** Princípios Pretagógicos

<b>Princípios Pretagógicos:</b>
1- Autorreconhecer-se afrodescendente;
2- Ancestralidade;
3- A religiosidade;
4- O reconhecimento da sacralidade;
5- O corpo como fonte primeira de conhecimento e produtor de saberes;
6- Tradição oral;
7- Circularidade;
8- Território, lugar social historicamente atribuído ao negro.

**Fonte:** Petit (2015, p.122-123).

Conhecer esse referencial provocou, em mim, o reconhecimento de alguns desses princípios na minha linhagem, proporcionando-me um sentimento de pertencimento comunitário e ligação com o tema-gerador da Afrodescendência na escola. Isso levou-me a pensar o campo da escola e a minha formação como Pedagoga para a implementação da Lei nº10.639/03, a partir de uma perspectiva inventiva. Com estes estudos, reconectei-me com situações vivenciadas nas comunidades onde morei. Foram essas vivências na minha comunidade, na formação como graduanda do Curso de Pedagogia da UFPI, os textos lidos de autoras e autores afrodescendentes - como a leitura do livro Pretagogia, de Sandra Petit, dos artigos e livros produzidos pelo Professor Francis Boakari, que me ligaram ao desejo de realizar este estudo com a perspectiva da Afrodescendência, com a criação de metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados. No corpo da dissertação, trago o termo afrodescendente, baseado em Boakari (2015), o qual defende que:

o termo afrodescendente tem carga positiva de reafirmação de origem, identidade e história, que acredita na origem africana de todos os seres humanos, e configura-se no mais apropriado, pois, permite acesso a nossa própria história afrodescendente (BOAKARI, 2015, p. 22).

Petit (2015), por sua vez, traz o pensamento de “pertencimento afro, que é situar-se dentro da ancestralidade africana, saber que se faz parte de uma linhagem que, para além de biológica, é de parentesco cultural”, quer dizer, “não estamos mais nos referindo ao africano como distante, na terceira pessoa, e sim como parte do nosso convívio diário, e, é isso que traz sentimento de pertencimento” (PETIT, 2015, p.176).

As experiências dos PIBICs provocaram a descolonização do meu pensamento e ampliaram o meu olhar para perceber que a África vive em nós, vive nos saberes produzidos pelo continente Africano, que estão nos corpos afrodescendentes, nas escolas e nas universidades. A Europa, durante mais de 500 anos, tentou silenciar esses saberes nos currículos das instituições escolares e nas universidades do Brasil, mas esses saberes resistem e permanecem vivos nos corpos dos descendentes dos africanos que estão no Brasil.

As pesquisas que realizei sob orientação da professora Shara Jane, incitaram-me o desejo de desenvolver estudos juntando a Afrodescendência e a Sociopoética, uma abordagem que assume uma postura descolonizadora de conhecimentos, que promove o uso de dispositivos inventivos para a implementação da Lei n.º 10.639/03, na Formação Inicial de Pedagogos(as). Essas experiências me fizeram compreender que a formação do estudante na universidade não se resume à sala de aula, aos conteúdos aprendidos, mas acontece também no envolvimento dos discentes com pesquisas, nas participações em núcleos na universidade, espaços que promovem e divulgam pesquisas que têm contribuído para uma luta antirracista na sociedade.

Com as oportunidades vivenciadas com o PIBIC, fui estudar a Lei N° 10.639/03 (BRASIL, 2003) e aprendi que essa Lei nasce da luta pela valorização dos saberes dos povos afrodescendentes e para o reconhecimento do legado das populações africanas e afro-brasileiras, no Brasil. É uma medida de ação afirmativa, que dispõe sobre o Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. Ela surgiu a partir de reivindicações do Movimento Negro Educador, de intelectuais e de outros movimentos sociais, pela superação do racismo na sociedade. “Mais do que uma iniciativa do Estado, essa Lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro Brasileiro, em prol da Educação” (GOMES, 2013, p.67). De acordo com Santos (2005):

Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século. Nesse congresso recomendou-se, dentre outros pontos, ‘o estímulo aos estudos das reminiscências africanas no país bem como os meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo’ (SANTOS, 2005, p. 23).

Aprendi com esses estudos, que a Lei n° 10.639/03 (BRASIL, 2003) alterou a Lei n° 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben), que passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. 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 da formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e de História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003, p.01).

Em 17 de março de 2004, foram aprovadas, no Conselho Nacional de Educação CNE/CP, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes aprofundaram a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), trazendo orientações pedagógicas para a implementação desta Lei na Educação Básica:

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2004, p.11-12).

Em 2008, houve uma atualização da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) com a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que determina o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e indígena. Nessa atualização, a Lei 11.645 (BRASIL, 2008) traz:

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 indígena na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008, p. 01).

A Lei nº 11.645/2008, que inclui os povos indígenas, não anulou a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), inclusive, Meijer (2019) aborda sobre isso, em seu livro “A valorização da cosmovisão africana na escola”, conforme podemos ver no trecho a seguir:

‘É bom lembrar que a Lei nº 11.645/2008, que inclui os indígenas, não torna sem efeito a nº 10.639/2003, que legaliza apenas temas de interesse da população negra’, [...] uma lei não substitui a outra. Elas complementam-se e seus agentes de luta, negros e indígenas, esforcem-se no sentido de os marcos legais acontecerem de fato e de direito (MEIJER, 2019, p. 43).

Assumi a perspectiva de trabalhar com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), por ser um marco significativo na conquista do direito à educação das populações afrodescendentes, e por ela surgir para problematizar e repensar o currículo universal herdado da Europa que não valoriza a contribuição do legado dos povos Afrodescendentes no Brasil. Essa ressignificação dos currículos incluindo o panorama da Afrodescendência provoca um repensar as atitudes e ações empreendidas na atuação de docentes e discentes, problematizando os efeitos provocados pelo colonialismo às populações afrodescendentes da diáspora, como o racismo e a desigualdade social, que atinge a população afrodescendente no Brasil.

Janz (2014) afirma que a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) contribui para a criação de um sentimento, altruísta e otimista em relação à história dos afrodescendentes, apresentada, quase sempre, por desigualdades, opressão e escravização. Esta Lei propõe a necessidade de elevação da autoestima dos discentes afrodescendentes, com a inserção, no currículo das escolas, de fatos históricos, memórias coletivas, hábitos culturais, religiões etc., que compõem a História da África e do Brasil. É possível “criar dentro da Escola novos espaços de aprendizagem em que os/as discentes possam utilizar referencial literário de base Africana e afrodescendente para pensar o ser negro” (PETIT; SILVA, 2012, p. 73). Além disso, possibilita uma inovação na prática do/a professor/a, pois “desmarginaliza” o tema até aqui discutido, e permite que os professores/as e discentes assumam novos papéis ao pesquisar e problematizar os temas e textos de literatura africana” (FONTENELES; FONTENELES FILHO, 2013, p.178).

Com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e o estabelecimento da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica, também tornou-se obrigatório que os currículos das universidades promovessem a instrumentalização dos profissionais da educação (Professores, Pedagogos/as e Gestores) com essas perspectivas nas instituições escolares e nas universidades de todo o Brasil. Importante ressaltar que não foram todas as universidades brasileiras que buscaram inserir no currículo a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Neste estudo, detenho-me a investigar o Projeto Político-Pedagógico de 2009, do Curso de Pedagogia da UFPI, do campus Ministro Petrônio Portela, por se tratar do campo formativo dos(as) jovens discentes que participaram do estudo da pesquisa do PIBIC.

A seguir, destaco um trecho do Projeto Político-Pedagógico<sup>6</sup> do Curso de Pedagogia da UFPI de 2009 (p. 07) do Campus Ministro Petrônio Portela<sup>7</sup>, que menciona a alteração do PPP para introdução da temática do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Formação de Pedagogos(as) da UFPI:

Com a publicação da Resolução nº 01, do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura; a alteração da Lei nº 9.394/94, com a obrigatoriedade do Ensino da música na Educação Básica, introdução da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”; e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24.04.2002, dispendo sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, houve a necessidade de alteração do currículo para adequação à nova legislação. (PPP de Pedagogia da UFPI, 2009, p.07).

Neste trecho, retirado do PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI, do Campus Ministro Petrônio Portela de 2009, percebemos, na redação do documento, a demanda da inclusão na perspectiva do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na formação de professores(as). “[...] O currículo se volta para a formação do pedagogo(a) como o profissional capacitado para atuar em diferentes situações educativas, seja na escola, fora dela, na docência ou na área técnica, com condições de intervir de forma competente, onde haja atividade educativa” (PPP de Pedagogia UFPI, 2009, p. 12).

---

<sup>6</sup> O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI foi atualizado em 2018, mas no período da realização da pesquisa de PIBIC, em 2017, o Projeto Político Pedagógico vigente na época era o do ano de 2009.

<sup>7</sup> Vale ressaltar que a escolha da análise do PPP da UFPI, do Campus Ministro Petrônio Portela, foi em decorrência de ser o local de realização da formação dos discentes que participaram do estudo e meu lugar de formação, por isso, o interesse de mostrar a Lei 10.639/03, a partir desse Campus.

Em vista disso, Sousa (2012) parte do pressuposto de que as orientações previstas na Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e nos dispositivos complementares, sobre a inclusão do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, representam decisões políticas que estão gradualmente sendo incorporadas nos documentos oficiais, como alternativas de reparação aos danos que, há mais de quatro séculos, comprometem negativamente as identidades e os direitos civis dos afrodescendentes.

No PPP do Curso de Pedagogia da UFPI (2009) do Campus Ministro Petrônio Portela, é obrigatório os estudantes cursarem duas matérias optativas ao longo do Curso, mas cabe a ele escolher qual componente cursará. Na minha formação, de 2013 a 2017, lembro-me da oferta recorrente das matérias: Educação e Movimentos Sociais; Educação, Estado e Cidadania; **Relações étnico-raciais, gênero e diversidade na sala de aula**; Cultura Popular e Educação Ambiental. No PPP de Pedagogia da UFPI (2009) do campus já citado, apareciam estas matérias optativas:

Infância, Educação e Filosofia, Educação e trabalho, Educação e Movimentos Sociais, Pesquisa em História da Educação, Sociologia da Educação III, Sociologia da Educação no Brasil, Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação, Educação, Estado e Cidadania, Ética em Educação, **Relações étnico-raciais, gênero e diversidade na sala de aula**, Psicologia Social, Psicolinguística, Psicopedagogia, Psicologia Cognitiva, Pesquisa em Psicologia da educação, Psicodinâmica das Relações Humanas, Políticas Públicas e Educação, Gestão Educacional e Empreendedorismo, Economia Política da Educação, Planejamento e avaliação da educação, Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, Educação e Cultura Popular, Práticas Educativas e Multireferencialidade, História das Ideias Políticas e Sociais, Educação Ambiental, Estatística Educacional, Aspectos Ético-político-educacionais da Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, Fundamentos da Arte na Educação, Ludicidade, aprendizagem e linguagem, Saúde e trabalho docente, Educação infantil e diferentes linguagens, Português I – Prática de Redação, Inglês Instrumental Básico, Francês Instrumental Básico, Português II – Pedagogia, Introdução à História das Ideias Políticas e Sociais, Cultura Popular, Desportiva, Recreação e Lazer, Dança, Educação Física Escolar, Judô. (PPP de Pedagogia da UFPI, 2009, p. 96, grifo nosso).

Na graduação, escolhi cursar a matéria optativa Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade na sala de aula e a matéria Cultura Popular. A escolha se deu porque eram as optativas que mais se aproximavam do meu tema de investigação. Analisando as ementas e referências das matérias do Curso de Pedagogia da UFPI, no PPP de (2009), do Campus Ministro Petrônio Portela, a matéria **Relações Étnico-Raciais Gênero e Diversidade na sala de aula** é a única matéria em que aparece a perspectiva da afrodescendência, de modo

direcionado, no currículo. Dessa forma, torna-se a oportunidade de os(as) discentes acessarem, de maneira específica, a perspectiva das Relações Étnico-Raciais. (ANEXO 02, p.170).

A professora Rebeca, que participou da Banca de qualificação da dissertação, sugeriu que enfatizasse no corpo do texto, que outros Campus da Universidade Federal do Piauí, não acompanharam a dinâmica do Campus Ministro Petrônio Portela, no que diz respeito à implementação, no PPP, do componente curricular **Relações Étnico-Raciais Gênero e Diversidade na sala de aula**, pois na época ela era docente da UFPI de outro Campus, e não havia no PPP, desse Campus, a introdução dessa matéria. Segundo essa professora, ela inseria, por conta própria, por resistência a este currículo, esse tema, quando abordava os estudos da Lei nº10.639/03 (BRASIL, 2003) na sua prática de sala de aula. Importante ressaltar, que cada Campus tem autonomia para escrever seus próprios projetos políticos pedagógicos.

De acordo com Petit (2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) pontuam que o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana precisa acontecer de modo transdisciplinar, para que o/a discente dos Cursos de Licenciaturas, tenham acesso, durante toda a Formação inicial e continuada, à Lei 10.639/03, de modo a promover uma abordagem antirracista na escola, como podemos ver na citação a seguir:

A efetivação dessa lei exige que se realizem formações inicial e continuada com amplitude transdisciplinar. Sabemos que existe uma compreensão redutora do escopo dessa lei que insiste em priorizar apenas a área de história e, de forma subsidiária, a literatura, a língua, portuguesa e as artes. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) deixam, explícita a necessidade desses conteúdos atravessarem os mais diversos componentes curriculares de modo a garantir uma abordagem antirracista na escola. (PETIT, 2015, p.23).

Compreendo que o Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira precisa romper com as fronteiras de uma matéria específica e optativa, e várias são as discussões em torno de implementar um componente curricular obrigatório no currículo dos Cursos de Formação de professores, que abordem a questão das Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade. No Curso de Pedagogia da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela, não há uma disciplina obrigatória com esse tema, mas existem docentes que o abordam de modo transversal, ou por meio de temas-geradores, em sua prática de sala de aula. Então, percebemos que a luta existe na UFPI para que essa temática esteja incluída na Formação de Pedagogas(as), mas penso que esse ensino deva acontecer em todos os cursos, permeando esse currículo da universidade.

Neste capítulo, merece destaque a sugestão da Professora Rebeca, presente na banca de qualificação, quando disse que existe no Brasil a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com uma perspectiva da Pretagogia, no projeto político do Curso de Pedagogia. Essa instituição nasce como uma política pública, com a missão de formar estudantes no Brasil e na África, na perspectiva de descolonização dos pensamentos em sua formação. Os componentes curriculares do Curso de Pedagogia da UNILAB têm por missão formar Pedagogos(as) para a implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), ou seja, para uma prática de combate ao racismo, tornando-se uma conquista, decorrente desses 18 anos, após a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), de luta e resistência empreendida no Brasil em torno dessa temática.

Sabemos que temos uma dívida histórica de negação de direitos às populações Afrodescendentes no Brasil. Para garantir o direito das populações afrodescendentes no Brasil ao acesso a vagas em instituições públicas, criou-se a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), lei de cotas, que estabelece um sistema de cotas raciais e sociais nas Instituições Federais de Ensino Superior e nas Instituições Federais de Ensino Técnico e Médio, para a população afrodescendente. “Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos.” (BRASIL, 2004, p.17).

Embora haja muitas discussões a respeito da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), sabemos que ela também é uma conquista significativa de garantia de direitos das populações afrodescendentes no Brasil para a criação de Políticas Públicas afirmativas de reparação à desigualdade, no que diz respeito ao acesso dos Afrodescendentes às escolas e universidades no Brasil. De acordo com Damascena; Miranda e Silva (2018):

[...] encontramos nos tempos atuais uma resistência da classe dominante a política de cotas que é uma forma de negar, ou melhor, tentar conter o crescimento e ascensão social do negro nos espaços de poder, sendo um dos motivos que argumentam com um discurso ideológico de igualdade e democracia racial, pois temos direitos iguais, sendo assim não há necessidade de cotas. Por isso, a importância de serem trabalhadas as questões étnico-raciais nos espaços de educação, para que não haja somente um entendimento principalmente por parte dos sujeitos negros, mas abrangendo a toda população. Atender a uma demanda de cinco séculos de negação é um caminho árduo, mas não impossível é preciso mediar com o aluno negro a busca pelo saber e partindo primeiramente da sua história, contemplar a trajetória educacional dos povos afro-brasileiros, é uma das diretrizes iniciais a serem seguidas. (DAMASCENA; MIRANDA; SILVA, 2018, p.253).

No Brasil, hoje, percebe-se, que para além da ampliação do acesso da população afrodescendentes nos cursos de graduação e pós-graduação, como defende a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), faz-se necessário a criação de programas de permanência dos estudantes afrodescendentes, tanto na Formação inicial, como na formação continuada nos Cursos de Pós-Graduação das universidades públicas de todo o país. É preciso o acolhimento da história de vida desses estudantes para que eles se sintam pertencentes à escola e à Universidade, de modo a buscar romper com as exclusões dos saberes dos discentes afrodescendentes, de suas histórias de vida e das suas trajetórias, o que tem ocasionado as desistências no percurso educacional.

A educação brasileira por muito tempo tem sido um veículo de reprodução do racismo e segregação social. O trabalho pela inclusão do negro na escola é uma resistência histórica em que a demanda da escolarização segue em processo. Sabemos que as condições socioeconômicas é um dos maiores entraves para a frequência e permanência dos alunos negros no espaço escolar, mas encontramos também uma grande lacuna nas práticas pedagógicas que não fortalecem o sentimento de pertencimento ao território da educação, muitos distanciamentos são causados pelas ausências e referenciais dentro do espaço. A escola precisa adotar políticas e estratégias pedagógicas que diante da demanda educacional estreitem as relações dos sujeitos com a escola, a qual precisa ser antes de um lugar de escolarização e aprendizagem, um espaço de pertencimento, de exercício de cidadania e construções identitárias. (DAMASCENA; MIRANDA; SILVA, 2018, p.253).

A perspectiva de educação que privilegia um modelo, a eurocêntrica, interfere na subjetividade dos afrodescendentes para o não reconhecimento de si neste currículo, sendo assim, não se sentem pertencente a esse espaço (JODAS, 2015). Nesse sentido, é necessário repensar os currículos das instituições escolares e das universidades, para que os conteúdos assumam uma abordagem que propicie o reconhecimento das diferentes histórias e subjetividades, e não uma história única, universal, eurocêntrica, oriunda da Europa.

[...] porque nós formamos um cidadão que não sabe realmente quem ele é. Ele quer ser considerado como europeu, como ocidental. Quando, na realidade, ele é brasileiro. Ele é o fruto, o resultado de um encontro das culturas e das civilizações. No cotidiano, ele passa, tropeça nas contribuições africanas, mas não tem consciência disso. Seria bom oferecer, na formação do cidadão, não apenas os valores ocidentais, mas os valores da história, da visão do mundo, da filosofia de vida dos povos que construíram o Brasil. É necessário que isso seja ensinado nas escolas brasileiras, faz parte do processo da educação, para que uma pessoa possa respeitar a outra[...] (MUNANGA, 2008 apud MIGUEL, 2015, p.11).

Na minha trajetória escolar, 1998 a 2011, como estudante de escola pública, na Educação Básica, não me recordo de ter acesso aos estudos da História e Cultura Afro-brasileira, em consonância com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Entretanto, acredito, que em 2021, haja muitas práticas pedagógicas de professores engajados com essas questões, que lutam nas reuniões pedagógicas para implementar a Lei (BRASIL, 2003), ou que conseguem, nas trincheiras de suas salas de aulas, ser resistência, quando desenvolvem práticas antirracistas na escola. Na minha época, as vivências nas instituições de ensino, me fizeram perceber a colonialidade nos currículos eurocêntricos, que não abordam sobre as histórias de sucesso dos afrodescendentes.

Com a Caixa de Afecções Sankofa, buscamos provocar modalidades de enfrentamentos dessa dificuldade de implementar a Lei nº 10.639/03 e estudá-la na sala de aula, ao mesmo tempo que os jovens contam os problemas. Na ausência de um autorreconhecimento da cultura afrodescendente, os próprios sujeitos se reconheceram afrodescendentes, e um dos problemas lançados é a ausência de capacitação ou formação para os professores atuarem neste campo.

Os livros didáticos que acessei na Educação Básica que abordavam a História Geral e do Brasil Africana e Afro-brasileira contava a história dos povos afrodescendentes, por meio de imagens estereotipadas desses povos, e em relação à escravização, os livros não traziam histórias de sucesso e nem da contribuição do legado da cultura afro-brasileira. Há um processo de dominação exercido pela Europa sobre os saberes e conhecimentos produzidos nos currículos e livros didáticos, por isso, a existência dessas imagens estereotipadas, que não valorizam a luta empreendida pelos afrodescendentes no Brasil, pois ao longo dos séculos a Europa criou mecanismos de silenciamento das contribuições dos saberes Afrodescendentes no Brasil.

Isso me levou a perceber a necessidade de se promover, nos cursos de licenciaturas, na formação em Pedagogia nas universidades, momentos de oficinas de análise dos materiais didáticos: livros, documentos legais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Além disso, a aplicação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) em oficinas nas universidades, ou em estágios ou pesquisas de campo, para que os/as discentes pedagogos(as), futuros(as) professores(as) ou gestores(as) tenham um olhar crítico sobre a sua atuação e sobre os materiais adotados nas escolas e, então, possam implementar, na sua prática pedagógica, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), nas instituições de ensino nas quais atuarão.

O educador precisa ressaltar as contribuições dos negros, por exemplo, na produção inicial, no domínio e uso das tecnologias da humanidade. Precisamos sair dos discursos de um currículo generalista que ignora as partes do todo que é a humanidade, onde sendo a África o berço da humanidade, é negada a sua origem como pertencente, tratam-se as raízes africanas como intrusas na construção da civilização brasileira, contrapor essa ideologia é um dos principais objetivos da lei 10.639/03, pois é preciso resgatar a memória, resgatar a ancestralidade, construir uma memória positiva, afinal foram os grandes impérios africanos que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade. (DAMASCENA; MIRANDA; SILVA, 2018, p.253).

Compreendo que desse modo, estaremos rompendo os silenciamentos produzidos em torno da valorização dos saberes e das vidas das populações afrodescendentes no Brasil, com o intuito de possibilitar uma formação que garanta o desenvolvimento, na escola, de práticas que tragam para o currículo, histórias de sucesso das populações afrodescendentes no Brasil.

Não se pode esquecer que a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) foi criada para ressignificar o currículo que ainda se revela eurocêntrico dentro das universidades e escolas, trazendo um espaço para contribuir com uma história positiva a respeito da contribuição dos povos afrodescendentes no Brasil. A par disso, compreendemos que implementar a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) no sistema educacional, passa por uma formação diferenciada, humana e inventiva que resgate memórias positivas sobre os afrodescendentes e crie possibilidades de implementar a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), pois não há como implementá-la sem garantir aos/as professores/as um currículo inventivo, que problematize, questione essa verdade única, eurocêntrica escrita e passada, sobre Afrodescendentes e suas histórias.

Um caminho para modificar a realidade, nas universidades, passa pela busca por uma mudança epistêmica quanto ao modo de pensar da sociedade, seria a ressignificação dos currículos escolares, com temas sociais contemporâneos sobre os problemas que atravessam os afrodescendentes no Brasil. Outra possibilidade seria a promoção de metodologias que provoquem nos/as discentes um sentimento de pertencimento à universidade e à escola, direitos negados historicamente à população afrodescendente no Brasil (JODAS, 2015).

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento se, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à

diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p.17).

Diante do exposto, este estudo provoca pensar a formação de Pedagogos/as de modo que possibilite o conhecimento da história de luta, as riquezas e o legado dos povos afrodescendentes para a sociedade brasileira. Não há como implementar a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) nas escolas, sem que os/as professores/as tenham formações antirracistas e inventivas para ressignificar as discussões de representações que desvalorizam os afrodescendentes. Por esse motivo, foi importante ouvir as escritas de si e retomar as metodologias e dispositivos criados pelos/as graduandos/as do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí, do Campus Ministro Petrônio Portela, para pensar a formação e os modos de aplicar a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), na Educação Básica e nas universidades.

Desse modo, compreendo que precisamos, através da nossa militância, tecer juntos/as micropolíticas capazes de propiciar outros modos de educar e aprender que valorizem a vida e todas as culturas existentes, para que, de fato, a educação pela diversidade/diferença aconteça em nosso país. Sendo assim, acredito que essa não é uma luta apenas das comunidades afrodescendentes, mas uma luta por uma sociedade justa e igualitária “[...] sem que uns se sintam mais potentes e melhores, por isso, acreditam no direito a dominar a subjugar depreciativamente o outro” (SOUZA, 2012, p. 95).

Entretanto, para que isso ocorra, defendo que a educação deixe fluir a afetação, a diferença (e não a indiferença), a dúvida, a ressonância, as turbulências, os enfrentamentos e as composições de sentidos. Uma educação que possibilite novos modos de pensar a Afrodescendência, ao diferir do que está posto ou colocado ao solo da diferença, do novo, da experiência e do imprevisível, enfim:

Uma política que não consiste simplesmente em reconhecer o outro, respeitá-lo, preocupar-se com as consequências que nossa conduta possa ter sobre ele; mais além, trata-se de assumir as consequências de sermos pelo outro, uma política indissociável de uma ética de respeito pela vida. (DIAS, 2012, p.32).

Verificamos, assim, que a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a Lei de cotas 12.711/2012 (BRASIL, 2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), dentre outros dispositivos, foram fundamentais para a ressignificação da história dos povos afrodescendentes no Brasil.

No próximo capítulo, apresento a escrita de minha história, quando percebo práticas de resistência, solidariedade e cuidado com o outro, presentes na minha comunidade, lugar de pertencimento comunitário, de uma vivência Ubuntu. Trago, ainda, a discussão da história única produzida a respeito das populações afrodescendentes no Brasil e finalizo com os índices de violências que acometem essas populações no País.



#### **4 SANKOFA RAÍZES AFRODESCENDENTES: MODOS DE CONVIVER-LAÇOS DE SOLIDARIEDADE, RELAÇÕES COMUNITÁRIAS, SÃO BENEDITO, TIMON/MA**

Neste capítulo, trago um pouco da minha vivência familiar para mostrar que percebo o continente Africano vivo em nosso cotidiano Brasileiro, no corpo das pessoas afrodescendentes e nos saberes que esses corpos possuem, que tanto nos ensinam. E, mesmo a Europa tentando silenciá-los ao longo dos séculos, atribuindo um não lugar a eles, sabemos da relevância desses saberes para o mundo.

Início este capítulo contado a minha história de vida e experiências no meu lugar de origem, para revelar e justificar os motivos que me levaram a estudar com a temática da afrodescendência na minha trajetória acadêmica. Tudo começa a partir do meu encontro, ainda na graduação em Pedagogia, na UFPI com os marcadores das Africanidades, em 2015, durante a leitura do Livro Memórias de Baobá, escrito pelas autoras Petit e Farias. Naquele ano, passei a sentir e a reconhecer a existência dos **marcadores e valores das Africanidades** na minha história de vida, na relação com a comunidade São Benedito, lugar onde morei desde a infância.

Neste estudo, desenvolvo minha escrita de mim e identifico os marcadores das Africanidades presentes na minha história na relação com o cotidiano da minha família. Ressalto que os marcadores das Africanidades presentes na minha escrita de si são: **o sentido comunitário** que denomino de uma **relação comunitária mútua de solidariedade** entre vizinhos(as), presente **nas práticas de partilhas-solidariedade e no acolhimento ao outro**. Outro marcador importante que percebo é **o racismo perpetrado e sofrido**, pois ao longo da minha escrita de si trago memórias de episódios sofridos pela minha família: **pessoas negras de referência para mim e para minha comunidade, com saberes marcados pelas Africanidades** nesta relação com o racismo, que nos marcaram profundamente, quando, por exemplo, falo da minha avó, tia, avô, primo e pai, além de outros marcadores como: **respeito aos saberes dos mais velhos, a oralidade, o ato de contar história pelos mais velhos no terreiro de nossa casa**, lugar marcante e de pertencimento em nossas memórias, onde ouvíamos histórias contadas pela minha avó. Outro marcador é a nossa **relação com a natureza**, desenvolvida no quintal de casa, com o **marcador outras práticas corporais** com as **brincadeiras na infância** as quais vivenciamos no quintal, marcadores de ligação com o **chão de nossa ancestralidade** e do nosso pertencimento afro, que contribuíram e ainda contribuem com a minha formação de vida e hoje consigo compreender minha relação com esse estudo e a relevância de semear esses conhecimentos na formação docente. Desse modo, ciente

da importância das narrativas de vidas dos corpos afrodescendentes, sinto-me representada por Petit (2015), quando diz:

Tudo que aqui vou apresentar tem história, e só faz sentido dentro desse elo. Então, assim como Hampâté Bâ trata em seu livro autobiográfico – Amkoullel, O menino Fula(2003), da dupla herança que recebeu das linhagens paterna e materna ao nascer, sinto necessidade de iniciar fazendo referência aos meus antepassados. Por motivos de apagamento histórico, não conheço, tal qual esse autor, o relato de toda a minha linhagem étnica, por isso, limito-me aos meus parentes mais próximos, com ênfase em mãe e pai, fazendo um recorte de alguns aspectos relevantes a minha afrodescendência. (PETIT, 2015, p. 31).

Apresentarei aspectos de minha história, a partir de memórias coletivas de pessoas afrodescendentes que permearam a minha história de vida, meus parentes mais próximos, como: pai, mãe, avó, avô, tia e primo, em especial, as histórias contadas pelos mais velhos como minha avó e meu avô na minha infância e juventude. Essas histórias foram significativas para a compreensão do meu lugar no mundo. Entendo a importância de falar em primeira pessoa na pesquisa, pois:

[...] o falar em primeira pessoa é fundamental. O histórico pessoal com a questão em pauta não é vazio nem burocrático. É um chamado profundo de onde se resulta sempre uma narrativa que não se nega ou se adéqua para ser contada. Como nascente está uma conversa constante com a Sociopoética, escola que auxilia a busca por algo que faz sentido nos modos de ser africano. Desse percurso, cada vez mais surge a pesquisa cheia de vida, o aparato teórico que apura o ponto de vista e o valor dessa identidade própria. Negligenciar, inviabilizar, silenciar e negritude, jamais! O educador não confronta a ignorância, mas contorna e amplia o percurso, torna a vivência uma estratégia que leva à produção de conhecimento. (PETIT, 2015, p.19-20).

Com esse estudo, pretendo inspirar outros(as) pesquisadores(as) a realizarem suas escritas de si, a contarem suas histórias de vida, na relação com os temas de seu interesse ou desenvolverem modos de adotar, na escola, práticas de escutas e de dispositivos acionadores das memórias que nosso corpo carrega. Penso essa prática como um modo de fazer pesquisa relevante para os trabalhos acadêmicos, que promove no pesquisador(a) um pertencimento, por compreender que ela rompe com uma escrita distante do pesquisador.

No passado, escrever sobre si em trabalhos acadêmicos era distante da realidade desse universo científico, entretanto com o decorrer do tempo, houve essa abertura, graças às lutas e resistências dentro da academia, promovidas pelos pesquisadores(as), que provocam rachaduras e, aos poucos, fomos conquistando esse direito de desencaixotamento e de

inauguração para outras abordagens, que vem sendo difundidas em diversos estudos acadêmicos nos Cursos de Mestrados e Doutorados, nas Pós-Graduações no Brasil.

Somos feitos de memórias e os lugares que nos constituem são repletos dessas lembranças. Por isso, ao longo deste estudo trago o **marcador memórias de infância**. Com esse marcador, relato memórias de quando era criança, e que estão entrelaçadas com as memórias de minha avó, uma mulher afrodescendente, contadora de histórias.

**O marcador memórias de infância**, apesar de não estar explícito nos marcadores apresentados na Pretagogia - a mesma é aberta, democrática, nós podemos continuar criando marcadores, porque é impossível idealizar todos os marcadores, uma vez que as histórias de vida são complexas e individuais. Então, a partir de cada pessoa, de cada experiência, os marcadores podem aparecer. À medida que faço a narrativa da minha infância, com o marcador memórias de infância, vou revelando, ao longo da escrita, outros marcadores das Africanidades que percebo presente em minha história, também coletiva por ser perpassada por outras histórias. Desde criança, ouvia minha avó contar muitas histórias, dentre elas a que mais me recordo foi a do meu nascimento, que irei contar para vocês leitores(as).

No ano de (1994), inicia minha ligação com a Afrodescendência. Minha trajetória de vida nasce de uma relação de amor de meu pai, um homem afrodescendente, brasileiro, natural de Timon (MA) e minha mãe, uma mulher eurodescendente, brasileira, natural de Teresina-PI. Minha mãe, quando bem criança, foi morar no bairro Matinha, com um casal de tios, uma família de classe média, que não podia ter filhos. A relação de meu pai com minha mãe não era aceita pela família de minha mãe, que não o reconhecia como um bom marido, contudo, mesmo com as barreiras impostas, todos os dias minha mãe atravessava a ponte metálica para o encontro com meu pai, um jovem morador do Bairro São Benedito, da cidade de Timon (MA).

Minha mãe ficou grávida de mim em 1994 e passou a morar com meu pai na casa da minha avó. No ano do meu nascimento, meu pai foi assassinado (por um disparo de arma de fogo), vítima da violência que existe no Brasil e atualmente tem ceifado a vida de inúmeros homens e mulheres afrodescendentes, que sofrem racismo no Brasil. Meu pai faleceu com a idade que tenho atualmente: 27 anos. É importante destacar, que as juventudes afrodescendentes estão no topo, por serem as mais atingidas pela violência, no Brasil. O assassinato é uma selvageria que favorece a diminuição da expectativa de vida e aumento da mortalidade da população jovem afrodescendente, no país. De acordo com Garcia (2017), as estatísticas revelam que:

No Brasil, sete em cada dez pessoas assassinadas são negras. Na faixa etária de 15 a 29 anos, são cinco vidas perdidas para a violência a cada duas horas. De 2005 a 2015, enquanto a taxa de homicídios por 100 mil habitantes teve queda de 12% para os não-negros, entre os negros houve aumento de 18,2%. A letalidade das pessoas negras vem aumentando e isto exige políticas com foco na superação das desigualdades raciais. (GARCIA, 2017, p.01).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a vida é um Direito Básico garantido em Lei, contudo, esse direito é constantemente violado no cotidiano das pessoas afrodescendentes, no Brasil. Isso é perceptível, devido às práticas de agressões que essas populações vêm sofrendo ao longo dos anos, como por exemplo: a discriminação racial e o preconceito, os quais, muitas vezes geram o assassinato de jovens afrodescendentes nas periferias das cidades brasileiras. Podemos também citar as violências sexuais sofridas pelas mulheres afrodescendentes brasileiras, que têm seus corpos estigmatizados e desrespeitados na rua ou dentro do próprio lar.

Além da negação do direito à vida, outros direitos são negados no cotidiano dessas pessoas, como o acesso à saúde, à educação e ao lazer, o que reafirma os ataques à vida dessa população, no Brasil. Os corpos afrodescendentes brasileiros, em meio a todos os processos de negação de direitos, e com tão poucas oportunidades, são corpos suscetíveis de violências de todas as ordens, em nosso país. Para constatar essa afirmação, basta observar a realidade brasileira nas periferias das cidades, vendo o que está exposto nas mídias digitais; se verificarmos as estatísticas, compreenderemos que vivemos em meio a uma sociedade indiferente à vida dos/as jovens afrodescendentes, no Brasil, pois:

Segundo pesquisa realizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) e pelo Senado Federal, 56% da população brasileira concorda com a afirmação de que ‘a morte violenta de um jovem negro choca menos a sociedade do que a morte de um jovem branco’. O dado revela como os brasileiros têm sido indiferentes a um problema que deveria ser de todos. (GARCIA, 2017, p.01).

Se manter neutro na educação em situações de violências sofridas pelas populações afrodescendentes no que diz respeito a práticas discriminatórias de racismo no Brasil ou se calar diante de circunstâncias para que as mesmas se perpetuassem durante muitos anos, é ser indiferente à vida, é assumir a postura do colonizador e opressor que usou de agressões várias no decorrer da história. Por isso, compreendo a importância de os currículos das escolas e universidades do Brasil implementarem práticas antirracistas de afirmação da vida de jovens e crianças afrodescendentes na educação brasileira, no cotidiano da sala de aula, para que essas

discussões e práticas de combate à violência racial reverberem em outros contextos da sociedade.

Desde criança, convivi fortemente com familiares que vivenciaram o racismo em suas vidas e isso repercutiu nas minhas implicações de estudar sobre essas questões a partir do início da graduação até o mestrado. O desenlace de meu pai, resultado das violências enfrentadas por homens e mulheres afrodescendentes no Brasil, fizeram-me perceber o **marcador racismo perpetrado e sofrido** presente na minha família. Penso que propiciar aos estudantes perceberem esses marcadores nas suas escritas de si na escola seja o início de um trabalho de sensibilização para as discussões, no âmbito educacional, sobre o racismo e outras questões que perpassam a vida das crianças e jovens, uma vez que acredito que o afeto é o que nos move em nossas investigações com temas de nosso interesse como estudantes, professores(as) e pesquisadores(as).

Convivi com meu pai durante nove (09) meses de idade e, após sua perda precoce, restou-me as lembranças construídas por memórias contadas pela minha avó e minha tia a respeito dele. Mesmo não estando presente em minha vida de modo material, desde criança acredito em algo maior, como a existência de um plano espiritual de onde ele está olhando por nós. As histórias contadas a respeito dele tornaram-se, ao longo dos anos, memórias vivas no meu corpo, conectando-me com ele e com o meu pertencimento com uma família afrodescendente que tem, em seus modos de ser e existir no mundo, saberes de nossos ancestrais. Esses acontecimentos calaram fundo e, durante a escrita deste capítulo, identifiquei-me com um poema de César Pereira (PEREIRA, 2021), o qual chamou-me atenção por ser um brado representativo daqueles que vivenciam a dor da perda, e resolvi trazê-lo para você leitor(a):

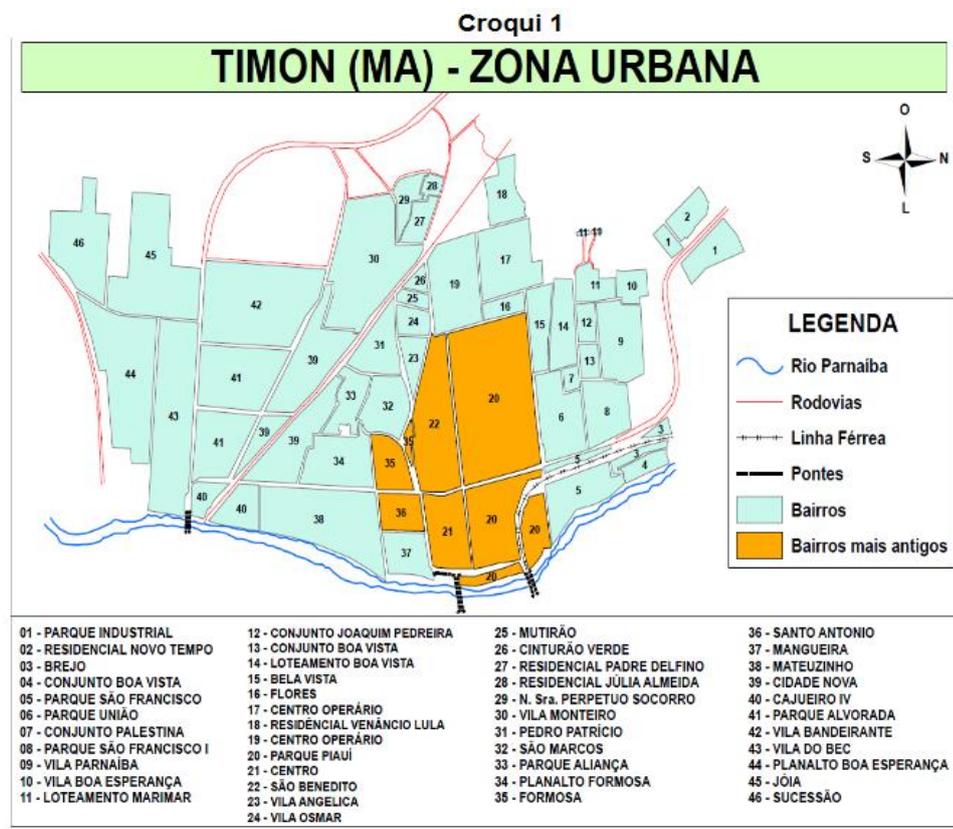
#### **FILHOS DO SOL**

Pra que os meus não mais chorem, Eu...  
 Pra que os meus não mais chorem, Eu...  
 Pra que os meus não mais chorem!  
 Eu peço a Deus!  
 Não é de mim que vem o poder de estancar  
 a ferida do povo que vem a cantar;  
 Não é meu poder;  
 Mas que a palavra venha;  
 Dará pra respirar;  
 Pro povo que não morre;  
 Insistem em nos matar;  
 Em nos balear...  
 Filhos do Sol Nunca Morrem !!!  
 (CESAR; PEREIRA, 2021, p.28).

Esse poema é um grito de indignação, de resistência e luta dos povos afrodescendentes, que lutam diariamente pela vida, por respeito e dignidade que resistem e enfrentam mecanismos de silenciamentos. Esse desprezo mascarado pelo silêncio continua matando os/as jovens afrodescendentes no Brasil, os quais deixam filhos(as), esposas, irmãos(as) e mães que choram em seus leitos, vivendo um luto sem fim, e têm a vida marcada e trajetórias transfiguradas.

Em 1994, quando meu pai faleceu, minha mãe tinha dezenove (19 anos), não tinha emprego e condições financeiras de me criar e, sem apoio da família, pediu a minha avó paterna que cuidasse de mim. Ela me adotou e uma tia, irmã de meu pai, ajudou na minha criação, passando a morar na comunidade São Benedito, na Cidade de Timon – Maranhão. Apresento a seguir um croqui dessa cidade, e o Bairro São Benedito, aparece destacado em amarelo com o número 22, como um dos bairros mais antigos da cidade, conforme a legenda da imagem:

**Croquis 1:** Município de Timon (MA): bairros antigos da cidade



Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão de Timon (SEMPPLAN), 2014 (Adaptado).

**Fonte:** Sousa (2014, p.109).

Outras histórias contadas por minha avó que permanecem vivas em minha memória relatam o cotidiano do nosso bairro São Benedito. O lugar preferido para a contação de histórias

era o terreiro de nossa casa. Minha avó contava que construiu a nossa casa há mais de 60 anos, com a ajuda dos filhos e vizinhos. Interessante dizer que nesta comunidade todos(as) se conhecem, não somente devido ao tempo vivido neste lugar, mas muito mais pelas práticas de generosidade e cuidado que temos uns com os outros.

Percebo que, em nossa comunidade, **o marcador laços de solidariedade** entre os vizinhos geraram um sentimento de forte aproximação entre os moradores, pois, por exemplo, quando alguém da vizinhança adoece, as mulheres partilham alimentos, fazem remédios caseiros, cuidam da casa da pessoa doente, até a pessoa melhorar e poder assumir as tarefas do cotidiano. Se algum morador morre, o luto não é vivido somente pela família enlutada, mas toda a comunidade sente e desenvolve práticas de respeito, acolhimento e solidariedade com a família, como sentar no terreiro das casas em apoio à família acompanhando-as com solidariedade, partilhando chá, café, almoços para que esta se sinta acolhida neste momento.

Cresci vendo e vivenciando ao meu redor **um modo de viver comunitário**, com acolhimento e generosidade e fui desenvolvendo o gosto por tais práticas, fruto desse lugar e da criação da minha avó e tia. Esse modo de viver comunitário, me lembra da perspectiva Ubuntu, que aprendi na universidade, quando diz que “sou porque somos” nesta relação do bem comum e do respeito da humanidade do outro. (SARR, 2019, p. 95). “Ubuntu como uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária, antirracista e policêntrica.” (NOGUERA, 2011, p.147).

Apesar das limitações financeiras, em meio às dificuldades impostas pelas poucas oportunidades da época, foi nesse lugar que me fiz pessoa, nele vivi uma infância simples e feliz, em uma casa alegre, cheia de vida, repleta de amor e sabedoria. Recordo-me que viver dessa maneira nos propiciava força e vitalidade para lutar e vencer as dificuldades impostas no cotidiano. Nesse lugar de afeto, aprendemos, ao longo da nossa vida, a viver e a ser comunidade cuidando uns dos outros e, o mais importante, sendo outros. Nesse sentido, Sarr (2019) contribui com essa memória ao dizer que: “a vida forma esse todo indistinto e o sentimento do vivido agrega experiências oriundas das diversas dimensões da existência, [...] relacionadas à qualidade e à intensidade do vivido” (SARR, 2019, p. 20).

Após as leituras realizadas no Curso de Pedagogia na UFPI, passei a reconhecer a existência dessas práticas comunitárias na nossa comunidade e em nossa família que transmitem um sentimento de relação comunitária, de sentir-se pertencente a uma comunidade.

Levando em conta que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 54% da população do Brasil, se auto declaram Afrodescendentes no país, senti-me

movida pelo desejo e a curiosidade de compreender mais a respeito dessa temática de estudo. Com a inquietação de pesquisadora, decidi verificar se havia arquivos históricos produzidos sobre o bairro São Benedito e, nesta relação com os marcadores das Africanidades, realizei pesquisas em banco de dados, no Google, debrucei-me na busca, mas não encontrei nenhum material de modo específico abordando o Bairro São Benedito, nesta relação com os marcadores das Africanidades. Então percebi a importância de abordar neste estudo o como percebíamos, em nossa comunidade, esse forte sentimento de pertencimento nesse lugar.

Nesses momentos de pesquisa, encontrei a dissertação de Santos (2017) intitulada: “História, Memória e Identidade na cidade de Timon, na década de 1980”<sup>8</sup> e a tese de Sousa (2014) denominada: “o município de Timon (MA), dos anos 1980 a 2013: sociedade e espaços rurais em transformação”<sup>9</sup>. Ambas são estudos que tratam sobre a história de Timon (MA), relatam um pouco do cotidiano das pessoas timonenses, desde a década de 80 até 2013, por meio de narrativas de pessoas que viveram nesta época, naquela cidade. São pesquisas que confirmavam as nossas memórias nas vivências do cotidiano da comunidade.

Lembro-me, desde o início da pandemia, de março até julho de 2020, que sentia-me perdida, sem chão na pesquisa do mestrado, não sabia o que iria fazer quanto à metodologia do estudo, então demorei muito para reescrever o projeto de pesquisa. Recordo-me que o meu reencontro com a pesquisa, aconteceu em agosto de 2020, quando a professora Shara retomou o componente curricular: juventudes e solicitou que apresentássemos os nossos projetos de pesquisa e avaliássemos um outro projeto.

Nesse período, o meu projeto de mestrado já havia passado por modificações, mas ainda não estava totalmente estruturado. Aproveitei os escritos realizados nas matérias cursadas, as anotações das orientações com a professora Shara, e comecei a desenhar a metodologia. Lembro-me que foi uma tarefa desafiadora construir a apresentação da pesquisa, porque ela ainda tinha pontos em aberto para serem definidos em poucos dias. Mas deu tudo certo, no final e foi deste momento de preparação e socialização da pesquisa desenvolvido no mestrado que o presente estudo passou a ser desenhado e o texto ganhou corpo. Foi após a apresentação, que senti o estudo nascendo em mim e no meu desejo de realizá-lo.

Foi durante o processo de construção da apresentação, pensando na pesquisa e nos marcadores Africanidades, presentes no artigo de Petit e Farias (2015, p.139), Pretagogia,

---

<sup>8</sup>Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-116121/historia-memoria-e-identidade-na-cidade-de-timon-na-decada-de-1980>. Acesso em agosto de 2020.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11127> Acesso em agosto de 2020.

Pertencimento Afro e os Marcadores das Africanidades: conexões entre corpos e árvores afro ancestrais, que descobri que o nome do nosso bairro, São Benedito, é o nome de um santo afrodescendente, descendente de africanos da Etiópia. Conta a história, que São Benedito era um homem alegre, caridoso e humilde, lutou contra a fome, a falta de alimentos e foi santificado pela igreja Católica.

Então, após a percepção desse sentimento de pertencimento a um lugar que tem no seu nome a presença africana, comecei a produzir novos sentidos para a intuição desse sentimento comunitário, presente em nossa comunidade. Fui compreendendo que as culturas afro-brasileiras estão permeadas do legado dos povos vindos do continente Africano, representado no nome dos bairros e cidades brasileiras, nos corpos das pessoas afrodescendentes, no modo como elas vivem e nas práticas desenvolvidas por elas, no cotidiano. São pessoas que resistiram e resistem às situações de opressões e reinventaram, e ainda reinventam suas histórias, tornando-as permeadas de resistências para que os saberes ancestrais permaneçam vivos nos corpos e nos modos de ser e fazer das populações afrodescendentes.

Percebendo a ligação com nossas raízes ancestrais por meio de seus ensinamentos e legados, surgiu em mim o seguinte questionamento: sabemos que o legado das nossas raízes estão em nós e nosso cotidiano, então por que temos dificuldades de propiciar para os(as) estudantes na escola ou na formação de professores(as) uma educação que conecte as nossas raízes, as nossas memórias e os saberes dos nossos ancestrais? Percebo, cada vez mais, como professora e pesquisadora, o quanto as escolas têm dificuldades de propiciar momentos em que os/as discentes possam falar deles, e da nossa ligação com a mãe África. Isso torna o ensino enfadonho, livresco e descontextualizado da realidade do estudante, causando evasão e não pertencimento à escola, por isso, defendo que conhecer esses marcadores, acessá-los, seja um exercício necessário na educação de crianças e jovens na contemporaneidade, uma vez que esses marcadores Africanos estão vivos nos corpos afrodescendentes, que representam mais da metade da população brasileira.

Voltando para a minha descoberta, embora, sentisse naquele dia que tinha encontrado um tesouro, devido a esse sentido de pertencimento Africano que sinto na nossa comunidade, gostaria de ressaltar que há exatamente 1(um) ano, não moro mais na comunidade São Benedito, mas onde quer que eu habite, levo essa comunidade viva dentro de mim, todavia, até perceber isso, foi difícil. Passei por um período de solidão e tristeza, senti muita falta daquele lugar onde me criei, pois “quando deixei minha casa natal, uma invisível mão roubava-me a coragem de

viver e a audácia de ser eu mesmo. No horizonte, vislumbravam-se mais muros do que estradas” (COUTO, 2011, p. 01).

Mas no meu processo de entendimento do sentimento que há naquele lugar, aprendi que onde quer que eu vá, eu levarei essa educação comunitária para a minha prática docente e a minha vida em comunidade. Esse sentimento, aprendi com Couto que diz que “o importante não é a casa onde moramos. Mas onde, em nós, a casa mora.” (COUTO, 2014, p.01). A nossa existência, só faz sentido pela comunidade. Antes de nascer, já somos comunidade de uma vida ancestral, não nascemos do nada nós temos um propósito aqui, precisamos cumpri-lo.

Assim, é importante descobrir nossos propósitos pelos laços de conexão, embora saibamos que houve fatos que tentaram rompê-los, mas o corpo memória afro-ancestral resiste, e são as práticas comunitárias que dão sentido a nossa existência. Segundo, Noguera (2011):

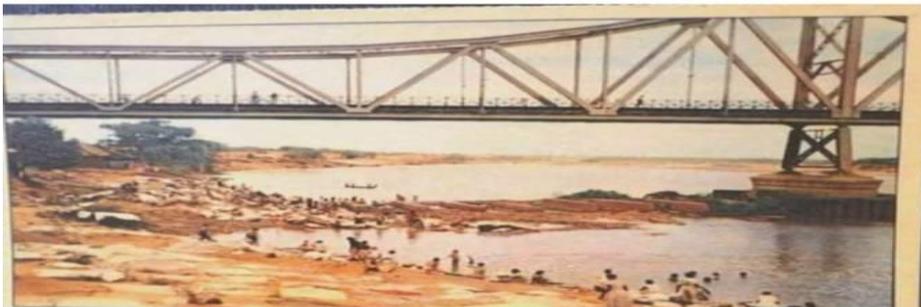
As sociedade falantes de idiomas do tronco linguístico bantu compartilham a noção de que a comunidade possui três dimensões: os ancestrais, os que estão vivos e os que ainda não nasceram. A ética deve levar em consideração as três dimensões. Se a realização de uma pessoa está sempre na interação com todas as outras pessoas. É indispensável levar em conta os ancestrais e os que estão por vir. No idioma swahili existe um princípio chamado kuumba, a palavra significa, literalmente, criatividade. O que, em termos de princípio, remete a capacidade de criar, inventar e usar toda nossa capacidade para deixar tudo que herdamos de nossos ancestrais – a comunidade, os bens, o meio ambiente e toda a cultura – mais belas, belos, confortáveis e funcionando adequadamente para os que virão. (NOGUERA, 2011, p. 148-149).

Nas minhas memórias de infância, lembro-me que quando criança, faltava muita água em Timon (MA), minha avó saía com a filha Francisca, para lavar as roupas para as famílias abastadas do centro da cidade, no rio Parnaíba. Com o passar dos anos, foram construídos chafarizes na cidade e, para acessá-los tínhamos de caminhar por ruas de difícil acesso. O mais próximo da nossa casa ficava na Rua 30, no bairro Parque Piauí, próximo do São Benedito. Lembro-me da minha avó e tia, com trouxas de roupas na cabeça, em direção ao chafariz, para cujo acesso, durante o caminho tínhamos de passar por pontes de tábuas, construídas pelos moradores da região. Recordo-me de nos equilibrarmos para não cair nas poças de água que corriam nos esgotos que tomavam conta das ruas do município. Desde criança, sempre gostava de aprender, então, acompanhava-as para aprender os ensinamentos da minha avó e da minha tia. O caminho era feliz e sempre encontrávamos amigos moradores da região. Não temos muitos registros fotográficos desse momento que vivenciávamos, mas investigando encontrei em uma página do facebook intitulada: Timon histórico do passado. Onde há fotografias e

comentários com narrativas e lembranças do cotidiano da cidade, no final do século XX. Como podemos ver na imagem que trago a seguir:

**Figura 5:** Fotografia de lembranças do cotidiano da cidade no final do século XX

**TIMON DO PASSADO, lavadeiras nas margens do Rio Parnaíba. Onde a flora da orla do rio era insípida.**



**Fonte:** Timon Histórico do passado. Arquivo da internet. (2020). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/695025544763127/>

Minha avó e minha tia sempre foram minha maior inspiração e força. Ambas, **mulheres negras de referência para a minha família e a comunidade**, com saberes das Africanidades, foram as principais incentivadoras dos meus estudos, dando-me apoio emocional para que eu chegasse à pós-graduação. Lembro-me, sobretudo, que elas diziam que eu não precisava me preocupar com os afazeres domésticos, pois o meu futuro estaria nos livros. Fui a primeira neta de minha avó a entrar em uma universidade pública, depois a filha da minha tia Francisca entrou na faculdade, em decorrência do apoio incondicional oportunizado por elas todos esses anos. Meu avô sempre foi um homem muito ausente, ele trabalhava como carpinteiro, viajava para outros estados, deixando minha avó por vários meses lutando e criando os filhos sozinha. Ele era um carpinteiro de ofício que aprendeu com o pai, estudou até as séries iniciais do Ensino Fundamental. Ele passava muito tempo viajando e minha avó contava que ele viajava, para construir pontes pelo mundo. A seguir apresento uma imagem de meu avô, o segundo homem do lado esquerdo, de calça preta e camisa branca.

**Figura 6:** Fotografia de meu avô nas viagens a trabalho



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Mesmo com o pouco acesso à vida escolar, com ele, aprendi sobre a educação do encontro, aquela que desconstrói as barreiras, os muros e cria pontes que nos ligam com o outro. Ele ensinou-me que devíamos diluir as fronteiras, os muros, cujas barreiras nos impedem de chegar no outro e de sermos outros, ao defender com firmeza que a nossa casa não deveria ter muros, pois se nossa casa tivesse muros não seríamos livres para encontrarmos com as outras pessoas. Meu avô é um homem afrodescendente, **pessoa negra de referência da minha família, com saberes das africanidades**, o qual sempre defendeu que nasceu para ser livre, por isso, a necessidade do terreiro da nossa casa ser e estar sempre aberto, disposto a sentir e acolher o outro. Como podemos ver na imagem a seguir, meu avô adentrando a casa, após sentar um tempo no terreiro de nossa casa.

**Figura 7:** Comunidade São Benedito, Timon (MA)



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2021.

Ainda criança lembro-me que na nossa casa depois do café das 15:00 horas da tarde, sentávamos em roda e quando a noite adentrava, sentíamos com intensidade a leveza do vento soprando em nosso rosto. Recordo-me que adorava sentar no terreiro de nossa casa, para escutar as histórias de nossos antepassados contadas pelos mais velhos(as), e minha avó, com a sua sabedoria, tinha o direito à palavra. Como eu era a mais nova na época, de forma respeitosa, ficava atenta a tudo o que ela contava. Era um momento em que aprendíamos em roda, onde havia criação e recriação de histórias, em que as gerações se encontravam, filhos, netos, avós, tios, primos e uma boa parte da comunidade, que também participava desses momentos no terreiro da nossa casa.

Foi no quintal da nossa casa que vivenciei as minhas primeiras experiências com o chão da Educação e, com a ajuda de Freire (2011), percebo que nesse espaço aprendi a ler o mundo, antes mesmo de ler propriamente a palavra. Aprendi também a ensinar e criar os meus inventivos brinquedos com o corpo todo e com a imaginação. Eles eram construídos no chão, debaixo de árvores, com elementos da natureza. O que mais gostava era o balanço construído de madeira, pois nele sentia a sensação de voar. Brincava com intensidade, mas dificilmente o cansaço tomava conta do meu corpo, porque essas experiências potencializavam a minha vida.

Quando criança, via o quintal de nossa casa como imenso, tinha as maiores pedras, as árvores mais altas e quando a corda do balanço se rompia, não sentíamos a intensidade do tombo, o ato de cair nos propiciava momentos de aprendizados, de dores e alegrias.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, 2015, p.151).

A intimidade com o quintal de nossa casa, provocou-me pensar na pedagogia do tombo na escola, que ensina aos estudantes que podemos cair, mas também, a ter coragem de levantar para lutar em busca da superação de seus medos, e não se entregar diante de injustiças que acometem os corpos afrodescendentes no Brasil. Levantar é um ato de coragem e de resistência, de afirmação de vida, resistir contra práticas que tentam diminuir a autoestima das crianças e jovens afrodescendentes na sala de aula, resistir contra as políticas de morte que atingem a população afrodescendente no Brasil, aos governos indiferentes a essas vidas.

Ao longo dos anos, conheci outros modos de aprender, fui perdendo essa relação com o chão, com a natureza e a potência da imaginação e invenção, desligando-me da criança inventiva que havia em mim. Isso me fez pensar na importância de levar saberes de chão, inventivos, para a escola, pois neste chão vivi momentos inesquecíveis, repletos de aprendizados e alegrias. Penso que uma educação nesse sentido, gera práticas de chão e saberes de vida para os/as discentes afrodescendentes, na escola e na universidade.

Uma educação que ultrapassa os muros das salas de aula, das escolas e das universidades, que existe em todos os lugares, seja nas sociedades mais longínquas ela está presente. Isto se dá porque “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.” (BRANDÃO, 2007. p.09).

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2007. p.07).

Nesse sentido, percebo que não há limites para a aprendizagem, pois todos os dias aprendemos algo novo, seja nas relações com a família, amigos (as), companheiros (as), na rua, em casa, na igreja, no clube, em todos os espaços sociais. Aprendemos de vários modos, em outros espaços, e essa educação está em nós. Os/as discentes afrodescendentes levam essa educação para a escola, porque não têm como deixar a “bagagem” do lado de fora da escola. Mas que “bagagem” é essa com a qual os discentes afrodescendentes não podem entrar na escola? Essa bagagem são os saberes que eles/as guardam, que aprenderam fora do espaço escolar, na comunidade. Contudo, embora as escolas tentem conter esses saberes do lado de fora, eles entram e resistem, porque eles estão no corpo dos(as) discentes afrodescendentes.

Vivenciei muitas experiências significativas, que foram construindo a minha subjetividade, mas foram as minhas raízes, minha constituição familiar, os ensinamentos de minha avó, com quem aprendi o valor que trago no meu corpo. Aprendi que apesar da dor é preciso cultivar a esperança e o amor, e esse amor ao qual me refiro busca a dignidade dos povos afrodescendentes, o reconhecimento do seu legado quando retrata histórias positivas sobre as populações afrodescendentes para os currículos das instituições escolares.

Apesar da não convivência com meu pai e de não ter lembranças dele, rememoro os momentos em roda de oralidade no terreiro de nossa casa, quando ouvíamos as histórias contadas pela minha avó a respeito de meu pai, preservando assim a memória dele entre nós. Foram as histórias de sucesso que permaneceram na minha memória, pois ao ouvi-las sentia alegria. Dentre as histórias de sucesso, recordo-me que minha avó me dizia que: meu pai era um artista que encantava por onde passava, fazia da música sua poesia, era um homem alegre, simpático, que amava viver e ajudar o próximo. Então, cresci com esse pensamento positivo a respeito de meu pai, fazendo dele um aprendizado, uma inspiração para a minha vida, uma vez que aprendi, ao longo do tempo, que construir e perpetuar narrativas de sucesso, narrativas afirmativas do nosso pertencimento e ligação com a mãe África, das culturas Africanas no Brasil, é ressignificar o modo de ver a realidade a respeito dos povos Afrodescendentes da diáspora. Sei que essas memórias afirmam a vida das populações Afrodescendentes e precisam ser preservadas no nosso imaginário.

As pessoas contavam-me que a voz de meu pai era potente, encantava a todos/as. Confesso que sinto orgulho por tê-lo nas minhas raízes ancestrais, o que me conecta com o meu pertencimento e minha ancestralidade afrodescendente. Assim, sinto na alma a riqueza de ser filha de um homem afrodescendente que carregou no corpo a ligação com a mãe África e sua

resistência com o canto. A seguir, trago uma fotografia de meu pai, José Cleirton Alves dos Santos (*in memoriam*), para homenageá-lo com essa imagem registrada nesses escritos.

**Figura 8-** Um registro de meu pai cantando na noite



**Fonte:** SANTOS, Thaysa. Arquivo da pesquisadora, 1993.

A imagem de meu pai, homem Afrodescendente, mostrou-me que é necessário compreender que muitas vezes temos que nos perguntar: quero ficar com a dor ou com o amor? Ou posso ficar com a dor e o amor para fazer da dor a saída para lutar e ressignificar outras vidas?

Compreendi que a dor tanto nos ensina, como nos destrói, e nos fortalece, pois o sofrimento em decorrência da dor pode ser ressignificado pelas escolhas e pessoas que encontramos no caminho que nos ajudam a perceber mais de um caminho para trilhar. A seguir uma foto de meu pai com os integrantes da banda que ele era vocalista.

**Figura 9:** Banda Magia, Timon (MA)



**Fonte:** Timon Histórico do passado. Arquivo da internet. (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/695025544763127/>

Lembro-me, assim que entrei no Curso de Pedagogia, na UFPI, que meu primo, um jovem Afrodescendente, chegou em casa triste, porque ele e seus amigos haviam sido impedidos pelos seguranças, de entrar no Shopping. Minha tia não tinha muito dinheiro, deu a ele 20 reais para ele realizar seu sonho de ir ao Shopping, pela primeira vez, com um grupo de amigos da escola. Meu primo me disse que: sentiu que naquele dia ele e os amigos não entraram no shopping porque eram negros/as, pois tinham visto outros jovens entrarem no espaço, sem serem impedidos.

Naquele dia, senti a tristeza e a dor de meu primo diante das marcas deixadas por práticas preconceituosas e discriminatórias aos jovens afrodescendentes. Compreendo que “As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.” (ADICHIE, 2019, p. 32).

Naquele dia, meu primo viveu o seu primeiro encontro com o racismo e a discriminação contra os corpos afrodescendentes, os quais são estigmatizados no Brasil. Esse e outros acontecimentos possibilitaram-me pensar sobre as histórias únicas, sobre o que é ser jovem afrodescendente de periferia. Acredito que no imaginário das pessoas que os impediram de entrar no referido espaço, havia a visão de que os mesmos desejavam promover vandalismos e desordens, ao contrário do que eles pretendiam. Vemos, com Adichie (2019), que:

É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna.” Pois “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. (ADICHIE, 2019, p. 22).

De acordo com Alves, L., e Alves, T., (2013, p. 01), a história única trata-se de “uma única fonte de influência, de uma única forma de se contar histórias, de se considerar como verdadeira a primeira e única informação sobre algum aspecto”. Desse modo, questiono: quais saberes temos a respeito das histórias que sabemos sobre outras pessoas, quais imagens temos de cada povo (cultura)? Quais histórias escutamos sobre os Afrodescendentes na nossa vida?

A história única a respeito de um povo é produzida em uma relação de poder, em que o continente Europeu, por mais de cinco séculos, exerceu influência no nosso imaginário, produzindo imagens estereotipadas sobre as populações pertencentes ao continente Africano, promoveu práticas racistas de desumanização e extermínio dessa população, negou a riqueza do continente Africano silenciando os saberes produzidos pelos afrodescendentes, visto que “o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva.” Adichie (2019) continua esse pensamento com o qual me identifico, explicando que:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer ‘ser maior do que outro’. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito do poder. (ADICHIE, 2019, p. 22-23).

Por isso, nos tempos atuais vejo a relevância de ressignificar essa história única produzida, a qual nega as memórias positivas dos nossos ancestrais Afrodescendentes, os quais contribuíram e contribuem significativamente para o nosso pertencimento e a formação do Brasil. Sobre o processo de colonização, entendemos que:

[...] a proposta feita aos africanos foi a de reproduzir um modelo pré-fabricado de sociedade, no qual sua cultura local não tinha lugar previsto e/ou era com demasiada frequência avaliada negativamente. E isso omitindo o fato de que o desenvolvimento ocidental é um projeto econômico, mas sobretudo cultural, oriundo de um universo particular. Essa transposição do mito ocidental teve como consequência uma desestruturação da personalidade de base dos grupos sociais africanos, das redes de solidariedade existentes e de seus sistemas de significação,

mas acima de tudo acarretou um confinamento das populações num sistema de valores que não era o seu. (SARR, 2019, p. 24-25).

Nesse sentido, ter uma visão única sobre os Afrodescendentes, ouvir apenas um lado da história, contada pelo continente Europeu sobre os Africanos e descendentes, é ter uma compreensão de mundo limitada a respeito desses povos. É necessário ressignificar o pensamento fruto do processo do colonialismo Europeu no Brasil, cujo transpasso de representações promoveu a desumanização das populações Afrodescendentes, o que nos leva a considerar que:

Vale a pena registrar que a especificidade do racismo antinegro é a desumanização radical que se transforma em zoomorfização sistêmica. Os povos negros foram interpretados pelos europeus como criaturas sem alma, animalizados, tomados como coisas. O eurocentrismo colonial dividiu os seres humanos em raças e desqualificou todos os povos não europeus; mas isso inclui algumas gradações. E, sem dúvida, os povos africanos foram designados pelo eucentrismo como os menos desenvolvidos. A zoomorfização sistemática desses povos foi um elemento decisivo para embasar a escravidão negra. Para os europeus os negros eram bárbaros, incivilizados e, portanto, sem ‘filosofia’ (NOGUERA, 2019, p.25).

Esse processo de desumanização da população Afrodescendente, cria uma história preconceituosa e racista sobre o continente Africano e os povos Afrodescendentes, o que provoca uma avalanche de práticas racistas, violentas, preconceituosas, discriminatórias, que contribuem com o processo de desigualdade social no Brasil. Historicamente, a escola sempre foi um espaço de privilégios para pessoas eurodescendentes, e isso fez com que muitos afrodescendentes no Brasil não tivessem acesso à escola ou não concluíssem a Educação Básica. Poucos jovens afrodescendentes tinham acesso às universidades do Brasil, e os que alcançavam esses espaços eram obrigados a desistir diante da necessidade de subsistência, passando a escola a não ser a prioridade, mas sim o trabalho que assumia a maior parte do tempo do(a) jovem afrodescendente.

Quando fiz o curso de Pedagogia na UFPI, minha turma era composta por 40 alunos, 50 por cento dos estudantes da turma desistiram no processo, por motivos como: emprego e o fato de o curso não possibilitar a permanência de todos os estudantes na instituição, pois as bolsas eram poucas e concorridas, além de os valores serem insuficientes para esses jovens poderem se manter no Curso de Pedagogia e para a subsistência da sua família. De acordo com Leal (2016):

Fazer a inclusão, seja no âmbito social, da saúde ou educacional, não é somente dar acesso. No ensino superior não adianta garantir algumas vagas no certame, se o(a) estudante uma hora ou outra se evadirá. Para que isso não aconteça é preciso uma política de assistência estudantil que pense o educando de modo integral. (LEAL, 2016, p.29).

Nesse sentido, chamo atenção para a indiferença pelas vidas afrodescendentes no Brasil, é preciso muito mais que dizer que “as vidas negras importam”, é necessário promover práticas antirracistas que combatam o preconceito e a discriminação dos corpos afrodescendentes. As vidas Afrodescendentes necessitam permanecer, existir, dado que o próprio ato de existir é uma maneira política e revolucionária, uma fissura no sistema instituído que mata jovens negros das periferias. Compreendo esse modo de existir como sendo um corpo vivo que resiste e vibra as alegrias e as lutas por dignidade, buscando sentidos de ser e (re)existir diariamente às opressões vivenciadas no seu cotidiano, de modo que possam ser o que são, sujeitos protagonistas de suas histórias, tendo suas vidas afirmadas.

A campanha “Vidas Negras”, criada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2017) defende que a morte dos jovens afrodescendentes precisam ser evitadas, contudo o Estado e a sociedade devem se comprometer com o fim do racismo, porquanto a cada 23 minutos, uma vida jovem será perdida no Brasil. Desse modo, “a bem da verdade, os índices da pesquisa “Perfil da juventude brasileira” confirmam estudos já realizados que vem apontando que o jovem afrodescendente das periferias das cidades é mais suscetível aos riscos da violência” (SANTOS, G; SANTOS, P; BORGES, 2008, p. 300). “Alguns desses efeitos podem ser expressos, por exemplo, pelos extermínios ocorridos cotidianamente contra a juventude pobre” da periferia das cidades (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003). A seguir trago um poema presente no texto #Parem de nos matar! A cada 23 minutos um jovem negro é morto no Brasil:

### **23 SEGUNDOS**

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10  
 Pois é;  
 Você já parou pra pensar?  
 Pra imaginar?  
 Quantos 23 segundos cabem dentro de 23 minutos?  
 Pois é, exatamente agora, mais uma morte!!!<sup>10</sup>

<sup>10</sup> CESAR, C; PEREIRA, R. #Parem de nos matar! A cada 23 minutos um jovem negro é morto no Brasil. Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência / organização: Ana Lucia Silva Souza. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021, p.39.

(PEREIRA, 2021, p.39).

Com relação à segurança, em particular, à segurança da juventude negra, vemos que, embora a Constituição Federal de 1988 a assegure como atribuição do estado, vemos, com Santos *et al* (2008), que:

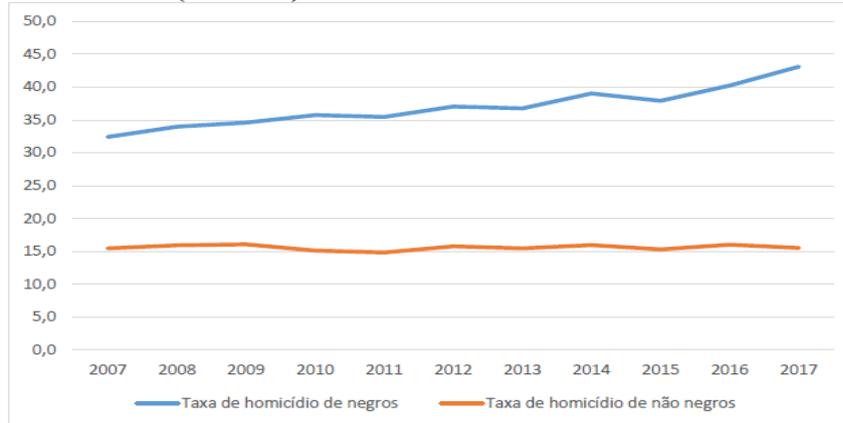
Diante da juventude negra e pobre ela exerce um papel mais repressivo e menos de seguridade social. A abordagem policial na periferia das grandes cidades está em grande parte comprometida com a situação de extermínio na juventude negra. Outra parte da responsabilidade é do crime organizado. Entre os dois extremos, fica o jovem negro, que não possui condição socioeconômica familiar capaz de lhe dar proteção, investimento educacional e qualquer alternativa à violência cotidiana. (SANTOS *et al*, 2008, p. 301)

O último Atlas da violência divulgado no ano de 2019 revelou que a taxa de homicídio de pessoas afrodescendentes (pretos e pardos conforme a classificação utilizada pelo IBGE), é bem maior que a taxa de homicídio para pessoas “não afrodescendentes” (brancos, amarelos e indígenas), demonstrando um aprofundamento da desigualdade racial devido à violência que impera na vida dos/as afrodescendentes no Brasil. Em seguida, podemos verificar um trecho do Atlas da Violência (2019) com essa constatação:

Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE, utilizada também pelo SIM), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos. O gráfico 5.1 descreve a piora na desigualdade de letalidade racial no Brasil. No período de uma década (2007 a 2017), a taxa de negros cresceu 33,1%, já a de não negros apresentou um pequeno crescimento de 3,3%. Analisando apenas a variação no último ano, enquanto a taxa de mortes de não negros apresentou relativa estabilidade, com redução de 0,3%, a de negros cresceu 7,2%. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p. 49).

**Gráfico 1:** Taxa de homicídios de negros e não negros no Brasil

**Taxas de homicídios de negros e de não negros a cada 100 mil habitantes dentro destes grupos populacionais – Brasil (2007-2017)**



Fonte: Os dados de homicídios foram provenientes do MS/SVS/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. Observação: O número de Negros foi obtido somando pardos e pretos, enquanto o De não negros se deu pela soma dos brancos, amarelos e indígenas, todos os ignorados não entraram nas contas. Elaboração Diest/Ipea e FBSP.

**Fonte:** Atlas da Violência (2019, p. 49).

Como bem mostra o gráfico, a taxa de homicídio dos “brancos, amarelos e indígenas” é menor que a taxa de homicídio de homens afrodescendentes (indivíduos pretos ou pardos de acordo com a nomenclatura utilizada pelo IBGE), relevando um fator de extrema disparidade social quanto à manutenção da vida da população afrodescendente no Brasil. Compreendo que há diferenças em ser jovem afrodescendente e ser jovem “branco” no Brasil, pois:

[...] quando se fala da juventude negra, imediatamente percebe-se que ser jovem negro não é o mesmo que ser jovem branco no Brasil. Além dos aspectos socioeconômicos, faz-se necessária uma abordagem que reconheça as diferenças em alguns aspectos, como autopercepção da identidade, do que é ser jovem, do que é ser brasileiro, da discriminação cotidiana, das atividades de lazer, do racismo, da violência e da importância de alguns valores para a construção de uma sociedade ideal. (SANTOS, G; SANTOS, P; BORGES, 2008, p. 292).

Os indicadores revelam que a população afrodescendente no Brasil, viveu a pandemia em um processo desigual, tornou-se a maior vítima do vírus da Covid-19, em 2020. Os jovens afrodescendentes estiveram ainda mais vulneráveis durante a Pandemia, que ainda permanece, não se sabe até quando. Acompanhei, nos noticiários, casos de jovens afrodescendentes presos e/ou assassinados pela polícia, crianças desamparadas e desassistidas pelo Estado, famílias de crianças afrodescendentes, tendo de continuar trabalhando, mesmo correndo riscos de contaminação, tendo suas vidas precarizadas pelas necropolíticas, com falta de amparo de políticas públicas as quais não garantem direitos como a vida, tornando-os indiferentes a elas.



## **5 SANKOFA METODOLOGICO: BUSCANDO PRODUZIR A CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA**

Neste capítulo, apresento a metodologia da pesquisa, o dispositivo da caixa de afecções Sankofa, como aconteceu o movimento de produção do dispositivo, para a retomada do estudo do PIBIC, os procedimentos de análise do acervo, além das descobertas realizadas sobre a caixa de afecções Sankofa. De acordo com Nascimento (2016):

Dispositivo é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras. (NASCIMENTO, 2016, p. 01).

Em 2020, aconteceu o meu encontro com o dispositivo da Caixa de Afecções, em uma orientação, com a professora Shara. Naquele momento, percebemos que com a pandemia, vivenciaríamos dificuldades em realizar o estudo, com o uso da abordagem Sociopoética, então, procuramos pensar em novas possibilidades para a pesquisa tornar-se viável.

Desse modo, a professora Shara apresentou-me o dispositivo da Caixa de Afecções, como possibilidade de uso na metodologia da pesquisa, citou pesquisas realizadas com este dispositivo e experiências realizadas em sua prática, como docente no componente curricular Práticas Educativas, em 2019, no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Piauí - UFPI. A professora Shara aborda, no livro intitulado: “Práticas educativas: múltiplas experiências em educação” a sua experiência com este componente curricular, expondo que:

No primeiro semestre de 2019, tornei-me docente do componente curricular Práticas Educativas, do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Organizei o plano de ensino e sugeri aos doutorandos que, metodologicamente, vivenciássemos práticas educativas, por meio de experiências teóricas e metodologicamente sensíveis. Deste modo, os discentes foram convocados a pensar, a partir das experiências vivenciadas e criar seus próprios conceitos, mobilizados pelos afetos de práticas educativas, tendo em vista modos de educação que emergissem de contextos culturais, sociais e históricos nos quais seus temas e problemas de pesquisas estivessem mergulhados. Como pensar práticas educativas e processos de aprendizagem significativos com pessoas podendo falar e ser ouvidas? (ADAD; LIMA; BRITO, 2021, p.22).

Na época, o dispositivo da Caixa de Afecções, o qual fazemos uso neste estudo, foi escolhido pela professora Shara para mobilizar afetos nas experiências dos(as) doutorandos(as) com os seus temas e problemas de pesquisa. Lembro-me que a professora Shara me enviou o planejamento de uma oficina realizada com os/as discentes do doutorado do componente curricular práticas educativas. Esta oficina era de produção da Caixa de Afecções, denominada de mala das experiências na pesquisa, conforme trago, a seguir, um trecho das anotações de aula da Professora Shara:

- Todos somos estrangeiros com nossas bagagens” “Andarilhos têm bagagens” “Suas bagagens estão no corpo”. “Corpo-território, sempre estamos em lugares ou carregamos lugares no nosso corpo”. Nesta disciplina, “é possível considerar minha bagagem como parte dela? Devo inseri-la no currículo? Ou deixo na porta antes de entrar nela?” – Produção de Malas: colocar as experiências – as afecções vividas e trazer aquilo que o toca, o afeta para compor a disciplina. O que trazer? O que desejo trazer? O que desejo trazer, mas deixo fora da bagagem? (ADAD, S. J. H. **ANOTAÇÕES DE AULA: OFICINA DE PRODUÇÃO DA MALA DE AFECÇÕES**, TERESINA, 2019).

A proposta criada para a oficina no componente curricular Práticas educativas era que os/as doutorandos/as construíssem a Mala de Afecções das Práticas Educativas, nome atribuído na oficina para o dispositivo da Caixa de Afecções. A mala de afecções, tornou-se um espaço de arquivo para os objetos pinçados das experiências na matéria, no mundo e no trabalho. Os objetos eram ideias, sensações, coisas, palavras que os tocaram, os interpelaram no processo ou que serviram como suporte para a memória afetiva nas vivências em espaços educativos.

A Mala de Afecções foi um dispositivo para várias produções no componente curricular em questão, como a criação de diários cartográficos e de outras produções textuais, para uso na tese dos(as) doutorandos na Pós-Graduação do PPGEd. O conteúdo da mala de afecções reconectou os/as discentes ao vivido, possibilitou deslocamentos conceituais e produções de sentidos. Na disciplina, o dispositivo da mala de afecções foi pensado baseado no vídeo de Flávio Carnielli (2014), em que o autor conceitua a Caixa de Afecções como:

Um espaço de arquivo para os objetos, corpos pinçados das suas experiências como educadores no mundo da vida e do trabalho, ideias, sensações, coisas, palavras que sejam significativas que os tocaram ou interrogaram ou que sirvam como um suporte de memória em suas vivências nos territórios de práticas. A caixa é o dispositivo para a produção dos diários cartográficos, o seu conteúdo vai reconectá-lo ao vivido propiciando um deslocamento para posterior recriação ou recontextualização das experiências. (CARNIELLI, 2014).

Adad (2019), ao apresentar o dispositivo da Caixa de Afecções, aborda os procedimentos adotados para analisar os dados da pesquisa e acionar os pensamentos. De acordo com a autora a:

Caixa é um dispositivo poético para a produção do diário cartográfico e outras composições que possam ser inspiradas pelos conteúdos dispostos "heteróclitamente" no seu interior. Uma caixa de invenção.... Convidamos você(s) a inventar sua caixa. No momento da reflexão sobre sua ação e do registro da sua experiência, os objetos coletados na caixa e o que deles emana têm algumas funções: – favorecer uma apropriação sobre a própria produção, a partir do lugar de pertença, em seus mais variados aspectos e sutilezas; – Interrogar as experiências (Esta caixa me diz o que?). Os objetos/ corpos "embaralhados" no interior da caixa desafiam o pensamento a abrir outras conexões para o vivido favorecendo a produção de deslocamentos dando passagens aos afetos. Um movimento de desver certos aspectos da experiência para que ela ganhe novos contornos. – transver o vivido recontextualizando a experiência; – físgar, agenciar, colocar em funcionamento ludicamente ideias/pensamentos sobre o vivido. - convocar à recriação coletiva dos saberes da experiência. (ADAD, S. J. H. **ANOTAÇÕES DE AULA: OFICINA DE PRODUÇÃO DA MALA DE AFECÇÕES**, TERESINA, 2019).

A professora Shara já havia me apresentado a Caixa de Afecções como possibilidade de retorno à pesquisa do PIBIC, mas foi no mês de Agosto de 2020, que comecei a escrever de modo bem inicial a metodologia da dissertação, com o dispositivo da caixa de afecções, quando a professora Shara, na matéria de juventudes, no semestre de 2021.1, sugeriu que as orientandas apresentassem, remotamente, os projetos de pesquisas à turma. Foi neste período que reformulei a metodologia do projeto de pesquisa, mencionando o uso da caixa de afecções como dispositivo de retomada e análise do acervo investigado.

Apresentei o novo projeto, com o dispositivo da caixa de afecções e com os procedimentos que realizaria na pesquisa, para as companheiras da turma e para a orientadora. Naquele momento de avaliação e de partilha, após as contribuições, passei a me sentir ainda mais confiante com o estudo, todavia ainda não sabia como faria para construir a caixa de afecções da pesquisa.

Lembro, ainda, quando a professora Shara apresentou o dispositivo da Caixa de Afecções como possibilidade de metodologia para acessar, de outro modo, a pesquisa do PIBIC, as escritas de si, as metodologias e os dispositivos inventivos e afrorreferenciados elaborados pelos(as) jovens discentes da formação de Pedagogia, da UFPI, em 2015-2017, sobre o tema-gerador afrodescendência na escola. Passei um tempo pensando que procedimentos realizaria para produzir a caixa de afecções, para voltar-me a este acervo.

Recordo-me de que meu corpo estava tomado por medos que me impediam de ver com nitidez a potência do que estava realizando na dissertação. Pensei: pelo nome, caixa de afecções, ela deve ser uma caixa! Então, indaguei-me: como construiria a caixa? (O que trazer na caixa? O que desejava trazer? O que desejava trazer, mas deixava fora da caixa?). Recordo-me de passar vários dias pensando em como criar essa caixa; separei uma que tinha em casa, pensei em customizá-la com tecidos, TNT, EVA, folhas e outros materiais disponíveis.

Entretanto, naquele momento lembrei-me de toda a travessia trilhada no Mestrado, como mencionei no capítulo 2, Sankofa teórico: descoberta de Alice na travessia mar de incertezas ao retorno à pesquisa e, desse meu retorno à pesquisa do PIBIC 2015/2017, que tratava de invenção. Então, lembrei-me de que na perspectiva que pretendíamos adotar no estudo, a Caixa de afecções não era uma caixa formatada, como conceitua o dicionário: “recipiente feito de material rígido, com ou sem tampa, para guardar, acondicionar ou transportar qualquer coisa” (BORDA, 2011, p. 218). Pois neste estudo, a Caixa de Afecções, (des)formata as fronteiras, constituindo-se uma caixa de afecções que caminha com a pesquisadora e a pesquisadora com ela.

Com o retorno ao trabalho do PIBIC, percebi que a Caixa de Afecções estava no meu corpo e eu caminhava com ela, sem saber, desde o início da pesquisa do mestrado. Então, o meu corpo é a caixa e a caixa é meu corpo, atravessados por outros corpos, uma vivência cartográfica de acompanhamento com as bagagens produzidas nas experiências trilhadas durante os processos de criação na pesquisa. No caminhar cartográfico da pesquisadora, desde a vivência na graduação, com as pesquisas realizadas, estendendo-se para a Pós-Graduação, com a dissertação, no Curso do Mestrado em Educação. Pensando nesse processo de não-saber como construir a caixa de afecções, recordei-me de uma citação de Deleuze (*apud* GALLO, 2008), quando aborda sobre o aprender:

Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo Ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais. (DELEUZE, p.271 *apud* GALLO, 2008, p. 66).

Desse modo, o “não saber” como produzir a Caixa de Afecções tornou-se potência na pesquisa do mestrado, durante o processo de construção da Metodologia do estudo, tornando-o

inventivo para criar outros contornos para a pesquisa e para compreender os caminhos que trilharia com a Caixa de afecções, no estudo no Mestrado.

Após a qualificação, em janeiro de 2021, com as contribuições do Professor Francis Boakari, que participou da banca, a Caixa de Afecções transformou-se na Caixa de Afecções Sankofa, pois percebemos que estávamos fazendo um retorno para buscar o que estava no passado. Com a Caixa de Afecções Sankofa não é errado aprender com as experiências que se viveu. Assim sendo, iniciei o processo de retomada desse estudo, quando entrei na Caixa de Afecções Sankofa, acessei as memórias e revisei os arquivos<sup>11</sup> do acervo para pensá-los de outro modo.

Importante dizer que Sankofa é uma adinkra, um símbolo de memória e conexão com a nossa ancestralidade. Ceva (2013) define “Sankofa representado pela figura de um pássaro olhando para trás, que significa: nunca é tarde para voltar e buscar o que ficou atrás”. Define, ainda, a filosofia do Sankofa como: “a sabedoria de aprender com o passado, para melhorar o presente e construir o futuro” (CEVA, 2013, p.123). Na figura a seguir, trago as duas expressões gráficas da Sankofa:

**Figura 10:** Ideograma Adinkra da Sankofa nas suas duas expressões gráficas



**Fonte:** Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/sankofa-significado-desse-simbolo-africano/>. Acesso em: 12. 03. 2021.

<sup>11</sup> A seguir destaco um trecho das contribuições da professora Rosangela presente na banca de qualificação quando fala sobre a momento metodológico da pesquisa: “ela aponta uma possibilidade nova dentro dessa dimensão que nós vivemos hoje que é a questão da pandemia, onde muitas das pesquisas estão inviabilizadas tendo que ser repensadas especialmente em metodologias como a sociopoética, como pesquisa qualitativa, que muitas vezes é importante o trabalho de campo. [...] esse estudo é uma possibilidade de ter acesso a um acervo já construído, como ela esclarece muito bem, o acervo do Núcleo de Pesquisa Educação, Gênero e Cidadania que é o NEPEGECI/OBJUVE, [...] essa possibilidade desse acessar esse material, já produzido, algo recente, porque 2015 e 2017 é algo que está bem próximo de nós.

De acordo com Moraes (2020, p.24) ao “olhar mais atentamente a imagem da Sankofa percebo que ela denota um estado de presença e consciência, pois tanto nos expressa um movimento de caminhar e ao mesmo tempo de flexibilidade de se voltar e buscar intencionalmente algo que está atrás dela.” O autor complementa dizendo que “[..] o que passou é retomado por seu movimento de volta não é ela mesmo em si, mas apenas o que Sankofa decide buscar para seguir em movimento.” (MORAES, 2020, p.24). Durante a escritura da dissertação, realizamos a prática de retomar aquilo que gerava novos fluxos de movimentos para a investigação, por isso, não analisamos a pesquisa toda, decidimos investigar o momento metodológico da pesquisa: como foi realizada e os resultados, os dados que esse estudo do PIBIC gerou.

De maneira similar ao pensamento de Moraes (2020), encontro suporte em Oliveira (2016, p.8), quando enfatiza que “Essa cosmopercepção nos ensina a sabedoria de olhar para trás, buscar algo que foi ignorado ou esquecido.” Essa concepção sobre o termo Sankofa defendida por Moraes (2020) e Oliveira (2016) é reafirmada pela Revista Sankofa de História da África e da Diáspora Africana do NEACP-USP, quando apresenta o conceito de Sankofa e aprofunda o pensamento dos autores citados anteriormente, como podemos ver a seguir:

O conceito de sankofa (sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua akan da África ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em akan “se wo were fi na wosan kofa a yenki” que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Como um símbolo adinkra, sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Também se apresenta como um desenho similar ao coração ocidental. Os ashantes de Gana usam os símbolos adinkra para representar provérbios ou idéias filosóficas. Sankofa ensinaria a possibilidade de voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial para avançar. Sankofa é, assim, uma realização do eu, individual e coletivo. O que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado. Ele representa os conceitos de auto-identidade e redefinição. Simboliza uma compreensão do destino individual e da identidade coletiva do grupo cultural. É parte do conhecimento dos povos africanos, expressando a busca de sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro. Deste saber africano, sankofa molda uma visão projetiva aos povos milenares e aqueles desterritorializados pela modernidade colonial do “ocidente”. Admite a necessidade de recuperar o que foi esquecido ou renegado. (SANKOFA, 2013, p.4).

O símbolo Sankofa é um pássaro que nos mostra que: “para andar para frente, é necessário olhar para trás e pegar algo. O movimento sugerido não é em linha reta; é circular.” (DRAVET F.; OLIVEIRA A., 2017, p.14). Com a filosofia do pássaro Sankofa, compreendo

que entender o presente, é estar consciente do passado para vivê-lo de outro modo. Esse símbolo ensina-me a necessidade de nos conectarmos com os saberes produzidos pelos nossos ancestrais, para que não esqueçamos da nossa história, a qual nos liga com o continente Africano, rico de diversos referenciais que têm contribuído para repensar ações e atitudes para questionarmos as percepções estereotipadas sobre os/as Afrodescendentes no mundo. Reconhecer e valorizar os saberes ancestrais também é acessar o legado herdado presente na cultura Afro-brasileira, o que propõe a lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Para realizar a análise dos dados, por meio da Caixa de Afeções Sankofa, executei três práticas do arquivo: o registro, o deslocamento e a recontextualização. Primeiramente, realizei a prática de arquivamento, levantei o registro: o que havia sido produzido na pesquisa do PIBIC: as escritas de si e as metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados com o tema gerador da afrodescendência na escola. Em seguida, desloquei esses registros para a Caixa de Afeções Sankofa. Posteriormente, entrei na Caixa de Afeções Sankofa, revisei esses registros: o Método do Círculo de Cultura Sociopoético, as 17 escritas de si e as metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados elaborados pelos Pedagogos/as. Por fim, desloquei o acervo das 17 escritas de si, e as metodologias dispositivos inventivos e afrorreferenciados para o trabalho do mestrado, recontextualizei na dissertação as escritas de si, quando as analisei, a partir dos marcadores das Africanidades, e quando descrevi e analisei as metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados em outro tempo, de 2015/2017 para 2021, inserindo em 2021 novas referências no estudo, dialogando a partir das leituras realizados nas experiências trilhadas no percurso formativo de 2019/2020 para praticar o exercício de perceber os arquivos produzidos de outro modo.

Sobre o deslocamento realizado na pesquisa do mestrado Gallo (2008), ao estudar sobre Deleuze, percebeu que o filósofo, mesmo não tendo a pretensão de se dedicar aos problemas referentes à educação contribuiu para o campo da educação, deslocando conceitos para o plano da educação. Como bem afirma a seguir:

Operarei quatro deslocamentos: um exercício de pensar a Filosofia da Educação na perspectiva criativa da filosofia posta por Deleuze & Guattari; um exercício de pensar uma Educação menor, a partir do conceito de literatura menor criado por eles; uma aplicação do conceito de rizoma para pensar questões do currículo e da organização educacional; por fim, uma discussão em torno das decorrências e implicações daquilo que Deleuze chamou de sociedades de controle para os problemas educacionais contemporâneos. (GALLO, 2008, p. 54).

Um processo de deslocar de um ponto para outro, criando pontes e realizando relações com o que a princípio não tem relação para criar um contexto, mostra-nos que é possível a realização desse estudo no campo da educação. Um estudo relevante para a academia diante das diferentes abordagens discutidas, as tentativas de trabalhar na perspectiva teórica, metodológica da sociopoética, do Círculo de cultura Sociopoético e a Pretagogia, tornando-se, ainda, um estudo singular na busca de desconstruir o pensamento eurocêntrico que separa e não liga, mas esse estudo tece ligações entre áreas heterogêneas, de modo a refletir sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 na formação inicial, do Curso de Pedagogia, para pensar esse espaço de formação como um lugar de transformação e discussão da aplicação desta Lei (BRASIL, 2003), nas escolas.

Foi desafiador o movimento de deslocamento e (re)contextualização dos arquivos produzidos, pois precisei deixar as couraças de um corpo rígido que não se abre para o novo, não se afeta, não se sensibiliza, não cria e não inventa. Deixei as armaduras, tornei-me um corpo sensível para compreender o que a princípio não estava perceptível ao meu olhar, acostumado, mas presente nos interstícios do estudo, propondo uma nova modalidade de olhar, sentir e pensar com o corpo todo, um movimento de revolução do corpo, por meio de uma escuta sensível, que me fez revisitar e reviver o estudo e (re)encantar-me por ele, para que pudesse ver os dados de outro modo.

Ao longo do processo de retomada dessa pesquisa, percebi a importância de descolonizarmos o pensamento, pois aprendemos nas instituições de ensino, pensamentos disciplinados e colonizados, e compreendo que precisamos, como docentes e discentes, descolonizar os corpos rígidos e engessados dos cavaleiros inexistentes que habitam nas salas de aulas, que já não conseguem mais ver e sentir os problemas que marcam os(as) discentes na educação, para tornar o currículo das universidades mais abertos às alteridades e heterogeneidades.

Neste contexto de imprevisibilidades dos acontecimentos “posso dizer que quando o pesquisador encontra, acha, é sempre uma dupla captura, pois é o encontro entre ele e as possibilidades dos dados de sua pesquisa.” (ADAD, 2010, p. 05). Desse modo, a caixa de afecções Sankofa possibilitou-me acessar e revisitar os arquivos produzidos em 2015-2017, pelo NEPEGECI, permitiu-me acionar memórias vivenciadas com a pesquisa do PIBIC, construir de outra maneira o passado, quando apanhei os arquivos da pesquisa realizada com a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), de modo a refletir sobre este estudo.

Nesse sentido, busquei pensar a caixa de afecções Sankofa como um rizoma aberto e repleto de multiplicidades, capaz de promover uma educação menor que visa disparar (re)existências e singularidades. “Na mesma medida em que o paradigma fechado paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos.” Um rizoma é uma conexão “em que qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro ponto;” (GALLO, 2008, p.76). Na pesquisa do mestrado qualquer ponto pode conectar-se a outro ponto, ela é uma pesquisa tempo, um estudo rizomático de múltiplas ligações.

Desse modo, a Caixa de Afecções Sankofa tornou-se estendida, pois ela ultrapassa as barreiras de uma caixa, promove aberturas para as novas possibilidades de pesquisas em torno da Lei 10.639/2003 e a Formação Inicial de professores tornando-se uma caixa aberta, sempre em construção de novas possibilidades e encontros.



## 6 SANKOFA ANALÍTICO: ENTRANDO NA CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA – REVISITANDO O METODO DO CÍRCULO DE CULTURA SOCIOPOÉTICO

### Diário de campo na pesquisa: Teresina, 20 de março de 2021

"O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso tranver o Mundo"(Manuel de Barros). Esperei algum tempo para entrar na Caixa de Afecções Sankofa. Memórias e lembranças vinham em meus pensamentos. Adentrar neste território de recordações me fez ver por uma janela de esperança, onde vivia tempo difíceis de isolamento social. Relembrei o vivido e mergulhando nas experiências que meu corpo acionava. Isso me fez sentir que é cada vez mais necessário reinventar novos mundos e um outro olhar para a pesquisa. Nesse sentido, quando a caixa for aberta, esperamos que se abram também os múltiplos sentidos e modos de operá-los nos movimentos e encontros. **Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2021.

Acima mostro um diário de pesquisa, construído no momento de entrada na caixa de afecções Sankofa, nele ressalto os sentimentos que tomaram o meu corpo. Em muitos momentos deste estudo, trago memórias afetivas das vivências com a pesquisa do PIBIC 2015/2017. Em 2021, revivi essa pesquisa com a Caixa de Afecções Sankofa. Nela, revisitei o Círculo de Cultura Sociopoético, as oficinas realizadas com esse método. Entrando na Caixa de Afecções Sankofa, percebo que a análise na dissertação inicia-se quando revisito esse método. Nesse processo, entendo que o Círculo de Cultura Sociopoético (CCC) constitui-se em um híbrido entre o Círculo de Cultura Freireano e os princípios<sup>12</sup> da Sociopoética, pois:

Nos anos 60, a experiência de Paulo Freire com os círculos de cultura marcou profundamente a construção coletiva do conhecimento no campo da Educação Popular, por questionar os pilares da educação da sua época, notadamente a relação educador-educando. Este artigo pretende discutir como, no âmbito de uma disciplina da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, um grupo de pessoas se inspirou nessas ideias de Freire para possibilitar que acadêmicos e não acadêmicos construíssem conhecimento juntos. No entanto, ao se apropriar do

---

<sup>12</sup> O reconhecimento do corpo como fonte de produção de conhecimento; a valorização das culturas dominadas e de resistência e a produção dos dados nas próprias formas dessas culturas; o fato dos sujeitos pesquisadores se tornarem corresponsáveis pelos conhecimentos produzidos enquanto copesquisadores; a potencialização da criatividade dos tipos artísticos de produção dos dados no aprender, no conhecer e no pesquisar; a responsabilidade ética, política, noética e espiritual do grupo-pesquisador durante todo o processo de pesquisa (GAUTHIER, 2012, p.74 – 75).

círculo de cultura, decidiu-se recriá-lo com adaptações, pois mesclamos essa proposta de construção coletiva do conhecimento com o método da sociopoética. Do ideário freireano, aproveitamos as reflexões sobre a necessidade de construir conhecimento com grupos heterogêneos, bem como de se instituir relações não hierárquicas entre educadores e educandos. Enquanto da sociopoética, enfatizamos o princípio de produzir conhecimentos com o corpo todo através de técnicas artísticas. (SOARES, 2019, p. 60).

Nesse sentido, as pesquisadoras Adad e Silva (2013) defendem que o Círculo de Cultura Sociopoético tem o propósito de ser:

[...] autoformador de construção coletiva do conhecimento e de aproximação e interação entre a comunidade e a universidade. Os Círculos de Cultura Sociopoéticos são estruturados no formato de oficinas e nele recorreremos a diferentes linguagens artísticas com o objetivo de provocar a escuta sensível, e investigar a imaginação e facilitar a produção de múltiplas ideias e os conceitos acerca dos temas geradores estudados. (ADAD; SILVA, 2013, p.25).

Conforme explicitou Adad e Silva (2013, p.25): o Círculo de Cultura Sociopoética está estruturado no formato de oficinas realizadas com diferentes linguagens para a produção coletiva do conhecimento, a partir de temas-geradores.<sup>13</sup> Essas oficinas aproximam vários grupos de resistências, constroem conhecimento no/entre o coletivo, que favorece um espaço de convivência e de quebra de preconceitos (PETIT, 2009).

Folheando as páginas do estudo, lembrei-me de todo o suporte emocional que as cofacilitadoras Mayara Oliveira e Thais Fernanda ofertaram-me na época, durante a realização das oficinas. Recordei-me, que o Círculo de Cultura Sociopoético, foi realizado em duas oficinas: a primeira de negociação da pesquisa, aconteceu em uma sala de aula no Centro de Ciências da Educação (CCE) com os(as) discentes do Curso de Pedagogia na UFPI; já a segunda, a qual denominamos oficina de produção das metodologias e dispositivos inventivos e aforreferenciados, aconteceu na sala de dança do CCE na UFPI.

Na oficina de negociação, houve formação do grupo-pesquisador<sup>14</sup>, integrado por jovens discentes que aceitaram participar da pesquisa. Nesta mesma oficina, os(as) discentes

---

<sup>13</sup> Tema-gerador é escrito com ou sem hífen, ele é o tema da pesquisa, elaborado pela pesquisadora ou coletivamente (Gauthier, 2012).

<sup>14</sup> Grupo-pesquisador: o hífen é importante porque não se trata de um grupo de pesquisa, ele age na pesquisa como se fosse um único pensador, percorrendo caminhos diversos, às vezes contrários, que se encontram, tecem juntos ou divergem. (GAUTHIER, 2012, p.78).

produziram as escritas de si<sup>15</sup> com o tema-gerador: o que tem de afrodescendente na minha história? Importante mencionar que:

[...] as **escritas de si** entendemos como exercício pessoal praticado por si e para si – relatar não por causa da importância de uma atividade, mas pela qualidade de um modo de ser (FOUCAULT, 1992). Neste caso, as escritas de si foram importantes para que selecionássemos modos de ser afrodescendentes presentes nas histórias de cada um/a, conforme dispostos nos fundamentos da Pretagogia (PETIT; ALVES, 2015). Uma vez selecionados, estes marcadores das Africanidades compuseram o dispositivo para elaboração das metodologias pelos discentes. (ADAD; SANTOS; SILVA, p.687, 2021, grifo da autora).

Na oficina de produção, houve a construção das metodologias e dispositivos inventivos e afrorrefenciados, com o tema-gerador: afrodescendência na escola. No momento de produção, dividimos o grupo-pesquisador em quatro grupos-pesquisadores (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

A instituição do *grupo-pesquisador*, coletivo sensível e inteligente autor e responsável pela pesquisa, inspirado nos ‘Círculos de Cultura’ de Paulo Freire e nas ‘Assembleias gerais’ da Análise Institucional: os participantes, os ‘copesquisadores’, são pesquisadores de si, através da potência do grupo acolhedor de angústias, desejos e prazeres de cada um/a sem julgamento nem preconceito. [...] O grupo-pesquisador marca (insistimos sobre o hífen na palavra composta) que ele não é apenas constituído pela adição de pessoas, mas se define como personagem singular, intelectual coletivo, filósofo original criador de *problemas* inéditos, de *confetos* e *intuicetos*, de *personagens conceituais*’ (GAUTHIER; ADAD, 2021, p. 264-265, grifo dos autores).

O grupo-pesquisador instituído na pesquisa era composto por 12 graduandos(as) do Curso de Pedagogia da UFPI, do Campus Ministro Petrônio Portela, sendo dez estudantes na faixa etária entre 18 a 29 anos e duas estudantes na faixa etária de 30 a 40 anos. Como a maioria das integrantes do grupo-pesquisador tinha idade entre 18 a 29 anos, passei a me reportar a eles como jovens. A definição de juventude que trago neste estudo é baseada no Estatuto da Juventude, Lei N° 12.852, criada em 5 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013), a saber:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. § 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. § 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e,

<sup>15</sup> Apresento no tópico 6.3 as escritas de si, produzidas pelo grupo-pesquisador, no Círculo de Cultura Sociopoético.

excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente. (BRASIL, 2013, p.01).

Estes jovens discentes estavam em diferentes períodos do Curso de Pedagogia da UFPI. Na época, a pesquisa na sua potência gerou muitas narrativas, não sendo possível analisar todas naquele estudo. Lembro-me de usarmos como critério de seleção os grupos-pesquisadores, os que eram compostos por discentes que estavam no final do Curso de Pedagogia, realizando os estágios obrigatórios nas escolas, para nos aproximarmos das experiências que os(as) discentes traziam no corpo sobre o tema-gerador da afrodescendência na escola.

Com a Caixa de afecções Sankofa, recuperamos os quatro grupos-pesquisadores, tanto os analisados como os não analisados, na época, o que me fez perceber que o pensamento dos grupos-pesquisadores tornou-se heterogêneo, na dissertação. Constatei, com esse retorno à pesquisa com a Caixa de Afecções Sankofa, que os grupos pesquisadores já tinham esse contato com a docência na Educação Básica, pois estavam atuando em escolas como professores, estagiários da rede privada ou pública, em estágios obrigatórios ou extracurriculares.

Como estudante do mestrado em educação recordo-me de que nos primeiros semestres da pós-graduação minha intenção primeira era adentrar no campo da escola Básica para investigá-lo, entretanto, com o decorrer da pesquisa, no momento em que acesso a Caixa de afecções Sankofa, percebo que faço um movimento em que não me desfaço dessa intenção inicial, porque a pesquisa em questão aborda sobre a formação de professores(as) no Curso de Pedagogia e o chão da formação de futuros Pedagogos da Educação Básica, para pensar modos de implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), nos cursos superiores e nas escolas.

A escolha do campo da pesquisa da formação de professores(as), em especial o Curso de Pedagogia, se deu por ser um espaço de formação dos(as) discentes Pedagogos(as) que participaram do estudo investigado e o espaço de formação da pesquisadora, território de pertença dos/as discentes (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Relembro que a primeira oficina do CCS tinha o intuito de negociarmos a participação dos discentes no estudo, para a formação do grupo-pesquisador que participaria da pesquisa, mas ao levarmos a técnica das escritas de si para os(as) discentes, conforme mencionado anteriormente, ampliamos esse objetivo quando propiciamos a experiência de pensar o tema-gerador da afrodescendência a partir da história dos jovens (CAIXA DE AFECÇÕES

SANKOFA, 2017). A seguir, mostro como foi a realização da oficina de negociação na pesquisa do PIBIC.

### **6.1 Oficina de Negociação**

Para a oficina de negociação realizamos os seguintes procedimentos: primeiramente, realizamos uma roda de conversa sobre a Lei N° 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Em seguida, negociamos com os(as) discentes a participação na pesquisa - neste momento, 17 participantes aceitaram colaborar com o estudo, como grupo-pesquisador. No final da oficina, realizamos a técnica do espelho, quando os jovens discentes construíram as suas escritas de si.

Durante a realização dessa técnica, entregamos um espelho a cada discente e solicitamos que olhassem para o corpo, para perceber as marcas que esse corpo expressava, fazendo relação com a seguinte questão: o que tem de Afrodescendente na minha história? Partindo do princípio que esse corpo tinha marcas e que era possível senti-las por eles mesmos, as marcas que os corpos da afrodescendência revelavam. Em seguida, disponibilizamos, para compor a técnica de criação das escritas de si, os seguintes materiais: espelhos, massinha de modelar, giz de cera, pincéis, tinta guache e papel canson. Após a vivência com a técnica do espelho, os jovens discentes construíram as suas escritas de si. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017). Conforme, podemos visualizar na imagem seguinte, um registro do momento da construção de cada escrita de si pelos(as) discentes que participaram na pesquisa:

**Figura 11** - Construção das escritas de si



Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

No final da oficina de negociação, solicitamos como tarefa de casa para a próxima oficina, que os/as discentes trouxessem objetos afetivos de memória sobre suas escritas de si e com o tema-gerador da oficina (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Recordo-me que na semana de preparação para a segunda oficina do Círculo de Cultura Sociopoético, vivenciamos uma oficina Pretagógica na cidade de Angical do PI, com a professora Sandra Petit. Essa experiência facultou-me o desejo de conhecer mais sobre a temática e, a partir desse desejo, minha orientadora apresentou-me os marcadores das Africanidades. Acessei esses marcadores no livro intitulado Memórias de Baobá II, mais especificamente, em um capítulo com o título: Pretagogia, Pertencimento Afro e os Marcadores das Africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais, escrito pelas autoras Petit e Farias (2015), as quais apresentam, por meio de trinta temáticas chamadas de marcadores, ou seja, as marcas da influência do continente Africano no cotidiano brasileiro. Logo me encantei com os marcadores das Africanidades e decidimos então, que levaríamos esses Marcadores para a segunda oficina do Círculo de Cultura Sociopoético. Assim fizemos!

Abrindo a Caixa de Afecções Sankofa percebi que na época da pesquisa não tínhamos o intuito de identificar os marcadores das Africanidades, quando pensamos na técnica das escritas de si. Foi após a primeira oficina do CCS que tomamos conhecimento dos marcadores

e identificamos alguns deles afrorreferenciados nas escritas de si, que foram levadas sem identificação, em trechos para a segunda oficina do Círculo de Cultura Sociopoético.

No planejamento, após realizarmos a transcrição dos vídeos da técnica das escritas de si, percebemos que estas evidenciavam marcadores das Africanidades, usamos os marcadores como um recurso para propiciar aos/às discentes na segunda oficina a criação de metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados para aplicação na escola. Outros recursos também foram disponibilizados, entretanto falarei sobre eles mais à frente, no estudo.

Os marcadores das Africanidades, presentes nas escritas de si, produzidas pelos(as) discentes de Pedagogia foram selecionados em 2017, a partir da leitura e análise do estudo das autoras Petit e Farias (2015, p.139). No quadro a seguir, apresento os marcadores das Africanidades:

**Quadro 02:** Marcadores das Africanidades

<b>MARCADORES DAS AFRICANIDADES</b>
1- HISTÓRIA DO MEU NOME
2- HISTÓRIAS DA MINHA LINHAGEM, INCLUSIVE AGREGADOS
3- MITOS/LENDAS/O ATO DE CONTAR/VALORIZAÇÃO DA CONTAÇÃO
4- HISTÓRIAS DO MEU LUGAR DE PERTENCIMENTO/COMUNIDADE/TERRITORIALIDADES E DESTERRITORIALIDADES NEGRAS (MOVIMENTOS DE DESLOCAMENTOS GEOGRÁFICOS, CORPORAIS E SIMBÓLICOS)
5- SABORES DA MINHA INFÂNCIA – PRATOS, MODOS DE COMER E O VALOR DA COMIDA
6- PESSOAS NEGRAS REFERÊNCIAS DA MINHA FAMÍLIA E DA MINHA COMUNIDADE E PESSOAS NEGRAS REFERÊNCIAS DO MUNDO, SIGNIFICATIVAS PARA MIM
7- SIMBOLOGIAS DA CIRCULARIDADE/ TERMOS CÍCLICOS E DA NATUREZA
8- PRÁTICAS E VALORES DE INICIAÇÃO/ RITOS DE TRANSMISSÃO E ENSINO
9- MESTRAS E MESTRES NEGRAS/NEGROS (DA CULTURA NEGRA)
10- ESCRITAS NEGRAS
11- CURAS/PRÁTICAS DE SAÚDE
12- CHEIROS “NEGROS” SIGNIFICATIVOS
13- FESTAS AFRO DA MINHA INFÂNCIA E FESTAS DE HOJE
14- LUGARES MÍTICOS E TERRITÓRIOS AFROMARCADOS (INVESTIDOS PELA NEGRITUDE)
15- MÚSICAS/CANTOS/TOQUES/RITMOS/ESTILOS AFRO
16- DANÇAS AFRO
17- CABELO AFRO (ENCARACOLADO/CACHEADO/CRESPO) – PRÁTICAS CORPORAIS DE AFIRMAÇÃO E NEGAÇÃO DOS TRAÇOS NEGROS DIACRÍTICOS
18- REPRESENTAÇÕES DA AFRICA/RELAÇÕES COM A AFRICA

19- NEGRITUDE – FORÇA E RESISTENCIA
20- ARTESANATOS
21- OUTRAS TECNOLOGIAS
22- VALORES DE FAMÍLIA/FILOSOFIAS
23- RACISMOS (PERPETRADOS E SOFRIDOS)
24- FORMAS DE CONVIVER/LAÇOS DE SOLIDARIEDADE/RELAÇÕES COMUNITÁRIAS
25- RELAÇÃO COM A NATUREZA
26- RELIGIOSIDADES PRETAS
27- RELAÇÃO COM AS MAIS VELHAS E OS MAIS VELHOS/SENHORIDADE (RESPEITO AOS MAIS EXPERIENTES)
28- VOCABULÁRIO AFRO-FORMAS DE FALAR
29- RELAÇÃO COM O CHÃO (VIVÊNCIAS E SIMBOLOGIAS)
30- OUTRAS PRÁTICAS CORPORAIS (BRINCADEIRAS TRADICIONAIS/JOGOS E OUTROS)

**Fonte:** Petit e Farias (2015, p.139).

Esse quadro mostra que conhecer nossas raízes passa por um acessar de memórias e marcas que chamamos ao longo deste estudo de marcadores, presentes nos corpos dos povos afrodescendentes da diáspora.

Preferimos usar a palavra ‘marcador’ porque inclui a ideia de algo que nos marca. São marcas que estão no nosso corpo afroancestral, que independem dos traços fenotípicos. Elas estão na nossa memória familiar e coletiva, no cotidiano, nos embates do dia a dia em situações sociais e históricas compartilhadas. (PETIT; FARIAS, 2015, p.138)

Os marcadores fazem parte da dissertação, uma vez que cruzam caminhos e tecem novos olhares e modos de fazer. Neste estudo, ressalto que eles aparecerão nas Escritas de si dos graduandos/as de Pedagogia e também na construção das metodologias e dispositivos inventivos e afroreferenciados, construídos pelos participantes do estudo de 2015/2017, que passaram a ser acervo da Caixa de Afecções Sankofa.

Lembro que, em uma semana, realizamos todo o processo de preparação para a segunda oficina do Círculo de Cultura Sociopoético. Para isso, realizamos as seguintes etapas: primeiramente, produzimos a transcrição dos dados das escritas de si; em seguida, identificamos os marcadores nas escritas de si; posteriormente, elaboramos o planejamento do segundo encontro; depois, organizamos as técnicas (dispositivos), e, por fim, organizamos os materiais levados para a segunda oficina (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Recordo que foi uma semana intensa de transcrição dos dados das Escritas de si e de preparação do planejamento da oficina. Organizamos os materiais e os dispositivos que foram propiciados para disparar a criação dos(as) discentes para a implementação da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Embora uma semana pareça ser pouco tempo para a preparação da oficina, em meio às disciplinas da graduação, as transcrições que tínhamos que realizar, a viagem a Angical e as orientações, a pesquisa só se tornou possível nesse curto tempo, pela nossa dedicação com intensidade, para que se dessem pequenos momentos de inspirações para criarmos as técnicas e prepararmos o planejamento da segunda oficina.

Neste momento, contei com o apoio da minha companheira de Núcleo e de chão da formação em Pedagogia da UFPI, Mayara Oliveira, para a realização das oficinas, que na época também realizava uma pesquisa do PIBIC, sob a orientação da professora Shara, conforme foi dito anteriormente. Com a parceria criada, a atividade tornou-se um fazer coletivo:

Nesse caso, a pesquisa passa por isto: um espaço de criação que é do pesquisador, mas que é compartilhado e tem uma partilha com o outro. E como diz Deleuze um espaço de criação envolve uma longa preparação. Portanto, preparar o corpo faz-se necessário ao pesquisador. Para isto ele dispõe de determinados elementos e como ele vai organizar esses elementos é um trabalho seu. Esses elementos podem ser fotografias, diários de campo, entrevistas, documentos, lixo, dentre outros – **suportes de investigação** – e as inúmeras metodologias e teorias – **caixas de ferramentas** da qual o pesquisador dispõe para investigar os problemas traçados inicialmente e de acordo com a forma como quer trabalhar. (ADAD, 2010, p. 05).

Apresentei, no quadro anterior, 30 (trinta) marcadores das Africanidades, mas selecionamos na época, para disponibilizar na segunda oficina do Círculo de Cultura Sociopoético, 8 (oito) desses marcadores, a saber:

**Quadro 3:** Marcadores das Africanidades levados para a Oficina do CCS

<b>Marcadores das Africanidades selecionados</b>
1- “Cabelo afro;
2- Negritude;
3- Sabores de Minha Infância;
4- Cheiros Negros Significativos;
5- Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros);
6- Danças afro;

7- Pessoas negras - Referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências do mundo, significativas para mim;
8- Relação com o chão-vivências e simbologias”.

**Fonte:** Petit e Farias (2015, p.139).

Rememoro que, na época da pesquisa do PIBIC, escolhemos esses oito marcadores das Africanidades porque eles apareciam com mais frequência nas escritas de si, de modo que os levamos para a segunda oficina (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017). Observando o procedimento da técnica das escritas de si, de sensibilizar os(as) discentes por meio da sua história, percebo que a metodologia de pesquisa que desenvolvemos no estudo do PIBIC começa neste disparador de provocar a sensibilização dos pedagogos(as) em formação para pensar a afrodescendência.

O Círculo de Cultura Paulo Freire propõe a identificação da palavra geradora e o que realizamos foi a identificação nas escritas de si dos marcadores de Africanidades, pois compreendi, olhando para os dados produzidos na pesquisa, que para o(a) docente aplicar essa prática pedagógica na sala de aula é importante começar com as escritas de si. Qualquer trabalho sobre a afrodescendência, precisa iniciar com a história de vida dos(as) discentes afrodescendentes, histórias essas que apresentam marcadores que se fazem problema na vida desses discentes, até mesmo para trabalhar em uma perspectiva da pedagogia do problema. Como bem define Corazza (2013) sobre o Currículo-problemático na escola:

Esse Currículo problemático antes formula problemas do que os resolve. Por isso, é um Currículo-Aprendizado, operando como experiência de problematização, que não fornece condições empíricas do saber, não faz transição do saber ao não saber, não é solução para alguma falta de saber. (CORAZZA, 2013, p. 31).

Hoje, percebo a potência da pesquisa analisada para o desenvolvimento de outros modos de fazer pesquisa na universidade ou para implementar, na sala de aula, esses marcadores das Africanidades, pois se o dispositivo da técnica do espelho usado para a criação das escritas de si, na primeira oficina, for pensado e levado para os professores ou futuros professores aplicarem na escola, essa proposta ajudará a levantar os problemas que atravessam a vida de crianças e jovens na escola, na contemporaneidade.

Penso que, em vez de o professor(a) ou o pesquisador(a) escolher esses marcadores, como foi realizado na pesquisa examinada, uma outra possibilidade seria disponibilizar os

marcadores das Africanidades para que os próprios discentes escolhessem os marcadores que iriam trabalhar na sala de aula, em oficinas. A riqueza dessa pesquisa está nas inúmeras possibilidades de recriar essa proposta metodológica de ensino-pesquisa para a implementação da Lei nº 10.639/2003, na formação de professores/as, e na escola.

No próximo tópico, mostrarei o planejamento da segunda oficina e os procedimentos que foram propiciados para a criação das metodologias e dispositivos afrorreferenciados e inventivos pelos quatro grupos-pesquisadores no Círculo de Cultura Sociopoético.

## **6.2 Oficina de produção das metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados**

Na segunda oficina, houve a elaboração dos dispositivos afrorreferenciados com o tema-gerador: afrodescendência na escola, entendendo o pensamento afrorreferenciado como algo “delineado trançado, bordado por nossas experiências, nosso viver, nossos modos de construção do cotidiano, do aprender/ensinar. Do ser/fazer. Para além da geografia física, são as geografias dos saberes transversalizados pelas vivências, pela territorialidade.” (MACHADO, 2019, p. 166).

Na segunda oficina, o grupo-pesquisador foi dividido em quatro grupos-pesquisadores e cada um ficou responsável por uma técnica na qual havia elementos comuns entre elas, mas também elementos que as diferenciavam. Desse modo, foram quatro técnicas construídas pelas facilitadoras, com base nos marcadores identificados nas Escritas de si produzidas na oficina de negociação.

Abro a Caixa de Afecções Sankofa para explicar a técnica de cada grupo-pesquisador. Cada grupo-pesquisador realizou a leitura de trechos das escritas de si, entregues impressos, sem identificação, para os(as) jovens. Em seguida, eles receberam os marcadores das Africanidades, os livros de histórias infantis e outros materiais dispostos na oficina para uso nos procedimentos de criação. Os(as) jovens trouxeram de casa seus objetos afetivos, como foi solicitado na primeira oficina. Por fim, cada grupo-pesquisador recebeu uma tarefa na oficina.

No quadro a seguir, apresento as técnicas, os materiais e as tarefas que foram disponibilizadas na segunda oficina para a construção das metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados.

**Quadro 2:** Abrindo a Caixa de Afecções Sankofa para explicar as técnicas de cada grupo

<b>Grupo – I</b>	<b>TÉCNICA:</b> Leitura dos (trechos das escritas de si - sem identificação), dos nomes dos marcadores <b>Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) - práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros; Negritude - força e resistência</b> , do livro de literatura infantil: as tranças de Bitou da autora Sylviane Anna Diouf e dos objetos afetivos: Estórias quilombolas da autora de Gloria Moura. <b>MATERIAIS:</b> retalhos, agulhas, lãs, tintas, cola, pincéis, papel peso 40. <b>TAREFA:</b> criar uma metodologia com o tema-gerador: Afrodescendência na escola. Escrever uma história e realizar a contação.
<b>Grupo – II</b>	<b>TÉCNICA:</b> leitura dos materiais (trechos selecionados sobre as escritas de si - sem identificação), dos marcadores <b>sabores de minha infância- pratos, modos de comer e o valor da comida; cheiros “negros” significativos</b> . <b>MATERIAIS:</b> lantejoulas, botões, cola, massa de modelar, papel peso 40, giz de cera, batata doce, banana, cheiro verde, sal, tapioca, cominho, flocos de milho, hortelã, cebola, manjerição, gengibre, limão, água, dentre outros. <b>TAREFA:</b> produzir uma metodologia com o tema-gerador: Afrodescendência na escola. “Produção da receita” contendo: ingredientes, o modo de preparo, o tempo de realização e as porções. Escrever sobre a produção e socializar a receita.
<b>Grupo – III</b>	<b>TÉCNICA:</b> leitura dos materiais (trechos selecionados sobre as escritas de si - sem identificação), dos marcadores <b>outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros) e danças afro</b> , o livro de literatura infantil: Olêlê: uma antiga cantiga da África, do autor Fábio Simões. <b>MATERIAIS:</b> tecidos estampados, tinta guache, ou tinta própria para o corpo, fitas, lã, balões, caixa de sapatos. <b>TAREFA:</b> criar uma metodologia com o tema-gerador: Afrodescendência na escola. Produzir uma paródia com coreografia: ritmo, movimentos corporais e passos. Escrever sobre a produção e socializar a paródia.
<b>Grupo – IV</b>	<b>TÉCNICA:</b> leitura dos materiais (trechos selecionados sobre as escritas de si - sem identificação), dos marcadores <b>pessoas negras - referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências do mundo, significativas para mim; relação com o chão-vivências e simbologias</b> , o livro de literatura infantil: O Coração do Baobá da autora Heloisa Pires Lima. <b>MATERIAIS:</b> argila, água, papel peso 40. <b>TAREFA:</b> criar uma metodologia com o tema-gerador: Afrodescendência na escola. Produzir as pegadas do chão da afrodescendência. Escrever sobre a produção das pegadas do chão da Afrodescendência e socializar.

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora, Caixa de afecções Sankofa, 2017.

Esse material foi levado para a apresentação na qualificação e a banca chamou atenção sobre a diferença de metodologia de pesquisa e metodologia de ensino. Na época do trabalho do PIBIC, chamamos o que havia sido produzido pelos jovens de metodologias inventivas, com a Caixa de Afecções Sankofa. Compreendo que o que esses discentes realizaram ampliou e acrescentou, pois desenvolveram um processo de criação de metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados mobilizadores de pensamentos para a implementação da Lei N° 10.639/03, na escola (BRASIL, 2003).

No contexto atual, com a Caixa de Afecções Sankofa, a linguagem passou por uma ressignificação, de modo que percebemos a potencialidade do devir criativo das metodologias

e dispositivos inventivos e afrorreferenciados criados. Isso me fez pensar na potência que tem o tempo para vermos o mesmo estudo de outro modo. Essas metodologias e dispositivos de pesquisa, podem ser transformadas em metodologias e dispositivos de ensino, quando o(a) professor(a) propicia aos discentes a investigação de um tema-gerador na sala de aula. Desse modo, os discentes assumem a postura de se tornarem investigadores de um problema, pois “[...] para educar; pesquisamos, procurando e criando, para ensinar; ensinamos, pesquisando, para procurar e também, para criar.” (CORAZZA, 2013, p. 97).

Mergulhando, na Caixa de Afecções Sankofa, com as orientações da banca de qualificação, compreendi que os(as) jovens discentes de Pedagogia implementaram a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) experienciando a criação das metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados. Conforme Anastasiou (1997), existem especificidades quando nos referimos a metodologia de pesquisa e metodologia de ensino, quer dizer:

Gostaríamos de destacar que utilizamos métodos para as diferentes metas que buscamos alcançar. No caso do processo de construção do conhecimento, utilizamos método para pesquisa e método para transmissão do conhecimento, ou seja, é importante destacar que existem peculiaridades a cada um destes momentos. (ANASTASIOU, 1997, p. 93).

Essa oficina constituiu-se em um processo de produção de materiais pedagógicos na formação inicial para serem trabalhados pelos discentes, como proposta de implementação da Lei na escola (BRASIL, 2003). Penso que o(a) professor(a) pesquisador (a) pode usar metodologias de pesquisa no ensino da sala de aula:

Antes de iniciar o ato de ensinar em sala de aula, todo professor é um investigador que deve ter procedido conforme explicitamos anteriormente, pois, quando um professor se propõe a ensinar um conteúdo determinado, é necessário que o tenha aprendido neste nível anteriormente explicitado. (ANASTASIOU, 1997, p. 94).

Com a Caixa de Afecções Sankofa, percebo que na época da pesquisa investigada, também aplicamos a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) na formação de professores(as), quando propiciamos a proposta do Círculo de Cultura Sociopoético na universidade, para que os(as) discentes vivenciassem experimentações com a Lei em questão, na formação em Pedagogia. Desse modo, essa pesquisa contribuiu para a formação inicial dos jovens discentes do Curso de Pedagogia da UFPI que participaram das oficinas, uma vez que acredito que a formação de professores também acontece em outros espaços da universidade, para além da sala de aula.

Os dispositivos propiciados aos jovens discentes do Curso de Pedagogia da UFPI não buscaram fazer como o que propõe o paradigma tradicional “[...] marcado pelo dizer o conteúdo por parte do professor que, desta forma, acaba por agir tal qual um palestrista, e pelo ouvir/memorizar o conteúdo por parte do aluno, que se torna, assim, um repetidor do que ouviu em sala de aula.” (ANASTASIOU, 1997, p. 97). Mas, propiciaram aos(as) jovens fazerem uso da criação, com o sentimento de que é possível criar modos de operar a Lei 10.639/03 na escola (BRASIL, 2003).

Essas metodologias e dispositivos criados pelos jovens não são encontrados em manuais, não se trata de aplicar coisas prontas, mas fazer uso da criatividade e inventar com o que os/as discentes tinham disponíveis, ou seja, um exercício de criação (oficina). Os dispositivos propiciados tornaram-se modos de operar a criação, um exercício de produção de materiais para serem trabalhados na escola<sup>16</sup>.

Não usamos a arte para tornar as coisas mais fáceis como as pessoas usam como mero adereço, mas a arte é importantíssima para a questão do aprender junto, compartilhado, com o corpo todo, coletivamente (ADAD; SILVA, 2014). Pensando esses dispositivos para além de algo já formatado, essa pesquisa propôs modos de criar por meio de experimentações de dispositivos para acionar o pensamento do grupo-pesquisador na criação com a arte e com o corpo todo.

Esse processo de invenção com o uso de dispositivos mostra que o objetivo principal dos dispositivos não é tornar a experimentação mais fácil, mas provocar nos(as) discentes do Curso de Pedagogia sentimentos e sensações ao vivenciar, com o corpo todo, invenções de si e do mundo, a partir do tema-gerador: afrodescendência na escola.

Por isso, ressaltamos que os dispositivos artísticos proporcionados nas aulas não pretendiam facilitar a compreensão dos textos, nem levar tudo mais mastigado, mas reduzido para discentes supostamente incapacitados de aprender a realidade, ou ainda para aqueles que não dominem a dita linguagem acadêmica. Queremos deixar evidente que essa visão não se coaduna com a perspectiva poética dos nossos interesses de docentes, pois entendemos que esse momento de ensino e de pesquisa com graduandos de Pedagogia foi de um deprender-se de si e de saberes instituídos, passos no caminho da inocência. Compreendo que não somos um ser isolado, e sim atravessado pela experiência coletiva da vida, ou seja, pelo ‘saber-fazer’ coletivo, geralmente inferiorizado pela academia, mas valorizado por vários grupos-

---

<sup>16</sup> Eu arrisco a dizer que ensinamos os estudantes na teoria do ensino a copiar metodologias, a enquadrar os estudantes em metodologias consagradas e a partir delas eles navegarem. Essa pesquisa, tanto a primeira como a sua de mestrado agora, ela traz esse diferencial dessa autonomia, ela autoriza os estudantes da graduação a criarem metodologias, a partir de um diagnóstico no campo de ensino (MEIJER, RELATO DA PROFA. DRA. REBECA NA BANCA DE QUALIFICAÇÃO DO MESTRADO, 2021).

pesquisadores de classes populares a quem nos associamos pesquisar. Esse saber-fazer é uma rede de energias que passam através de nossos corpos. (ADAD; SILVA, 2014, p. 467-468).

Na sequência, trago um relato escrito em forma de diário de campo da Copesquisadora<sup>17</sup> Yara, durante sua participação na pesquisa. Esse diário revela os sentimentos e sensações que foram provocadas no seu corpo, após vivenciar a experiência do primeiro movimento do Círculo de Cultura Sociopoético, ao experimentar o dispositivo de construção da sua escrita de si:

**DIÁRIO DE PESQUISA DA COPEQUISADORA YARA SOUSA**  
**OFICINA DAS ESCRITAS DE SI**

- Eu cheguei na oficina às escuras, sabia apenas que tinha algo a ver com a afrodescendência, e nada mais. Achava que estava ali mais para ajudar do que para aprender, sei que é um pensamento tolo, mas confesso que o tive. Ao passar pelas intervenções propostas pelas meninas, percebi o quanto era importante estar ali, não só por elas, não só para ajudar na pesquisa da Thaysa, mas para o meu autoconhecimento, pela licença que recebi para parar um tempo e pensar fora das minhas obrigações diárias. Pensar sobre mim, de onde eu vim, e a que sirvo. Eu já havia refletido antes acerca das minhas origens, mas nunca tinha experimentado uma reflexão tão profunda. Ouvir as outras pessoas foi, para mim, a melhor parte. As pessoas se despiram, revelaram suas intimidades, suas lembranças mais pessoais e eu achei isso de uma generosidade tão grande que realmente me senti grata de poder estar ali compartilhando disso. Foi um belo trabalho, saí de lá tão feliz. Assim, que terminou, eu peguei minha moto para ir embora e dei de cara com o horizonte alaranjado do fim da tarde e percebi que nada é por acaso e que as pequenas coisas como refletir sobre quem sou, compartilhar momentos, ter um tempo para olhar para dentro, contemplar um pôr do sol... Tudo isso é um presente. De todas as palavras que eu poderia usar para resumir o que foi aquela tarde nenhuma seria mais apropriada do que gratidão. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

No próximo tópico, apresento as escritas de si, produzidas pelo grupo-pesquisador. Nesse tópico, sentiremos a potência do corpo dos discentes que criaram as escritas de si, se reconhecendo como afrodescendentes, vendo a sua história com a afrodescendência, quando buscaram estratégias de superar e enfrentar as problemáticas das discriminações, preconceito e racismo no cotidiano.

---

<sup>17</sup> Copesquisador, copesquisadora: é o membro do grupo pesquisador que não é o facilitador da pesquisa. (GAUTHIER, 2012).

### **6.3 Pegando da caixa de afecções Sankofa, as escritas de si, produzidas pelo grupo-pesquisador, no Círculo de Cultura Sociopoético: analisando identificando os marcadores**

Neste tópico, abro a Caixa de Afecções Sankofa, pego as Escritas de si produzidas na pesquisa do PIBIC. Destaco, que as escritas de si são um exercício de acessar a própria história coletiva que nos faz reconhecer aspectos que nos ligam ao continente Africano.

As escritas de si, produzidas pelos/as jovens discentes, potencializam o desenvolvimento de práticas antirracistas na formação de professores/as e na escola. Implementar a Lei N° 10.639 (BRASIL, 2003), neste estudo, passou por um acessar das histórias dos ancestrais Africanos que permanecem vivas nos corpos afrodescendentes:

A história dos ancestrais africanos permanece inscrita nos corpos dos afrodescendentes. É preciso ler o texto do corpo para vislumbrar nele a cosmovisão que dá sentido à história dos africanos e afrodescendentes espalhados no planeta. Como o corpo é um texto dinâmico e a tradição de matriz africana um dinâmico movimento, é no movimento do corpo que vislumbro a possibilidade de uma leitura do mundo a partir da matriz africana, o que implica em decodificar uma filosofia que se movimenta no corpo e um corpo que se movimenta como cultura. (OLIVEIRA, 2007, p.101).

A (escrita de si), é exercício filosófico de escrita no corpo, um movimento de sentir nosso pertencimento Africano. Segundo Petit (2015, p. 171), esse pertencimento afro “é situar-se dentro da ancestralidade africana, saber que se faz parte de uma linhagem que, para além de biológica, é de parentesco cultural”. “Em vista disso, não estamos mais nos referindo ao africano como distante, na terceira pessoa, e sim como parte do nosso convívio diário, e, é isso que traz sentimento de pertencimento” (PETIT, 2015, p.176). É um dispositivo de resistência frente aos silenciamentos dos corpos dos afrodescendentes nos seus saberes, por isso, é tão importante que os povos afrodescendentes contem suas histórias e escrevam suas narrativas de si para que o silêncio produzido ao longo da existência desses corpos não sejam mais forte que a potência dos saberes que eles possuem.

No percurso desta retomada ao estudo, compreendi que os marcadores estão nos corpos dos jovens afrodescendentes que participaram da pesquisa, presentes em todo o processo de construção da pesquisa investigada, nas escritas de si, e na construção das metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados.

Na época que o estudo foi realizado, recordo-me que negociamos com os/as copesquisadores(as) no sentido de se sentirem à vontade para se identificarem com os seus

nomes de origem ou criando pseudônimos. Os(as) jovens se identificaram criando pseudônimos, outros assumiram sua própria identidade para se apresentarem na pesquisa.

Com a Caixa de Afecções Sankofa, com outra percepção, percebi que as Escritas de si estão permeadas de outros marcadores, passo a identifica-los nas escritas de si. Realizei o procedimento de imprimir o quadro com os marcadores e realizar a leitura da escrita identificando em negrito trechos da escrita de si que faziam referência aos marcadores das Africanidades, para percebê-los em cada escrita de si assumi uma escuta sensível. Apresento as escritas de si e os marcadores das Africanidades identificados, a seguir:

- **COPESQUISADOR: RODRIGO**

**Figura 12:** Escrita de si: Verdadeiramente, Negro!



Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** Pensando em Afrodescendência, as imagens que me vieram foram a de minha família. **Sentados, em frente à minha casa conversando sobre nós mesmo, sobre os nossos costumes, como agimos, como falamos e representamos a nossa cultura. A Afrodescendência está ligada intimamente a mim e a minha família, é o modo como falamos, o modo como manifestamos a nossa cultura, que nos faz: Verdadeiramente Negros. Sim, Negro com N maiúsculo, que é para mostrar o quanto eu sinto orgulho de minha cor. Negro é o que nós somos independentemente de um tom ser mais claro, ser mais escuro, a nossa Afrodescendência está enraizada na nossa história. O trabalho árduo de minha avó, meu avô, minha mãe e meu pai, foi o que me fez e o que me tornou tão forte!**

Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** Pessoas Negras referências da minha família e da comunidade e pessoas Negras referências do Mundo, significativas para mim; Negritude – Força e Resistência  
Princípio: Autorreconhecer-se afrodescendente, ancestralidade e tradição oral.

- **COPESQUISADORA: LU RIBEIRO.**

**Figura 13:** Escrita de si: matando um leão por dia



**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** Bom, gente, na minha viagem eu me encontrei a frente de três caminhos. Em todos os três (caminhos) eu vi obstáculos, vi dificuldades para encontrar um (caminho). A minha obra é matando um leão por dia. Quando eu ler, vocês vão entender do porquê do nome matando um leão por dia e o porquê de ter colocado os três caminhos. **Na viagem me vi por um momento sem rumo, por me encontrar sem amparo, foi quando percebi que precisava reagir e lutar contra todos os obstáculos. Busquei na força do negro, que teve que lutar e luta até hoje para ter o mínimo de respeito e reconhecimento, por contribuir na construção de nossa história, para seguir sem medo. Matando um leão por dia, representa o quanto todos os dias se faz necessário se manter vivo, não somente vivo fisicamente, mas em seu todo.**

**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** Negritude força e resistência. Os princípios são: território, lugar social e historicamente atribuído ao negro.

- **COPESQUISADORA: FLOR**

**Figura 14:** Escrita de si: “sobre flores” “sobre João” o autorretrato



Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** Qualquer viagem que faço dentro das minhas memórias e das minhas lembranças, me levam sempre ao mesmo lugar, e me trazem saudade com maior peso. Meu avô materno morreu eu tinha dois anos, não lembro dele, mas minha mãe me dizia que **ele sempre me contava histórias dos meus antepassados negros e escravos. Nos relatos da minha mãe** eu sempre percebi que havia muito amor entre nós, e mesmo sem lembrar dele e das histórias, eu sinto **um laço inexplicável**. Sinto saudade como se tivesse convivido sempre com ele e quando penso, leio, vejo ou ouço algo relacionado ao tema Afrodescendência, é como se ouvisse ele contar, é como se tivesse vivido tudo aquilo com ele, **sinto um pertencimento**, meu e do meu avô, como se partilhássemos juntos de tudo, como se ele estivesse aqui. **Ele era negro alto, forte e sábio, seu nome era João Flor, e o Flor coloco em tudo, em minha vida, para reforçar o laço de pertencimento, aquela pessoa e aquela história. Eu, minhas memórias, lembranças e sentimentos são o que tenho de afrodescendente em mim.** Então, a minha produção é sobre flores que era o meu avô. Então, quando eu deitei, eu viajei de cansaço, mas quando falou de Afrodescendência sobre esse sentimento, sobre o que a gente tem, sobre o que a gente pensa e sobre o que tem na gente sobre isso me voltou para esse passado que eu não conheço. Então, assim eu sempre tento voltar sempre como se eu buscasse lembrar, e a vida toda, sempre foi assim. Então, é um autorretrato, e essas flores é sobre ele, sobre essa busca de memórias. Tudo na minha vida que eu faço, até o meu pseudônimo é Flor, é sempre por ele, sempre sobre esse **sentimento desse laço**.

Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** História da minha linhagem, inclusive agregados; Pessoas negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências do mundo, significativas para mim; A história do meu nome; Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação. Princípios: Tradição oral e Ancestralidade.

- **COPEQUISADORA: BETA**

**Figura 15:** Escrita de si: O viver afrodescendente



Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** Durante a minha viagem me reporte a minha infância, onde vivi e o que sempre fazia lá. Vivia no interior, com uma vida simples, onde vivia com a minha família. Uma família miscigenada. Da qual, a que mais **traços afrodescendentes herdou: foi eu, a começar pela cor de pele. Na viagem fui lembrando o banho no açude, o café com o cuscu, meus pais na nossa casa de chão batido e coberta com palha de coco babaçu. Vivi muita discriminação na própria família, por ser mais preta.** Porque na minha família todo mundo é branco e com relação à cor da minha pele eu sempre fui a negra da família, inclusive lá na minha família mesmo os meus pais, os meus irmãos, são todos mais claro, e eu nasci assim preta. **Então, eu sempre fui discriminada lá pela minha família, os meus avós que são as pessoas mais velhas, eram muito mais preconceituosos e falavam mesmo. O meu avô dizia assim: ah negro quando não suja na entrada suja na saída.** Falava essas coisas! **Meu avô loirão descendente de alemão, os pais dele vieram na imigração aquela coisa toda que vocês sabem. E aí de repente minha mãe casou com uma pessoa que era mais morena e veio eu assim negra mesmo.** Então, eu era a mais negra, sou a mais negra, com essa pele dessa cor tão preta. E o meu desenho fala muito isso. Eu sou também do interior eu lembrei muito como todo mundo tem uma origem no interior, caipira, sertanejo. E aí, eu lembrei muito de lá porque a gente vivia essa vida de afrodescendente, **vivia lá**

**como em um quilombo.** A casa dos meus pais, ela era na época bonita, agora não é uma casa bonita, mas na época ela era **coberta de palha babaçu, de chão batido de barro** e eu fiz aqui. E eu lembrei aqui na minha obra que essa sou eu gente, e aqui são as minhas duas irmãs, elas são bem diferentes pelo cabelo dá para vocês verem, e aqui é a gente **banhando no açude**, aqui é **o cuscuz**, aqui é a minha casa e o **cuscuz que eu gostava muito e ainda gosto feito do milho mesmo ralado** porque a gente tinha essa vida bucólica mesmo. Então, eu me reportei a isso e ainda hoje eu me sinto assim mais distante deles, por conta disso eu sempre fui criada mais distante.

Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** História da minha linhagem, inclusive agregados; Sabores da minha infância - pratos, modos de comer e valor da comida; Racismos (perpetuados e sofridos); cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) - Práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos. Princípios: território, lugar social, historicamente atribuído ao Negro.

- **COPEQUISADORA: ALESSANDRA**

**Figura 16:** Escrita de si: Melanina



Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017

**RELATO ORAL:** Foi o Deyvid que me chamou para participar, pois sempre que remete a Afrodescendência eles remetem a mim, meus amigos já sabem: qualquer coisa eles já remetem a mim. **Turbante** ou coisa étnica, tudo isso remete a mim, **a minha família, a meus pais**. E o nome do meu desenho foi melanina, porque a melanina para quem não sabe são os formadores da nossa pele, ainda é o grande determinante aqui no Brasil da gente ser afrodescendente ou não, e **os nossos traços, é claro cabelos, olhos, boca**, essas coisas. E aí eu desenhei o símbolo do meu grupo de estudos que é a Roda Griô, **para quem não sabe aqui é uma roda,**

**que a gente acredita que a roda nunca pode parar de girar, sempre num ciclo contínuo.** Lá na roda a gente trabalha Afrodescendência, gênero e diversidade, e Afrodescendência é um tema transversal, que caminha por todas essas matérias, atua em várias áreas de estudo, como nós somos professores no Curso de pedagogia, então, tá dentro da nossa vida. E **quando eu pensei em Afrodescendência, eu pensei em mim, na Alessandra, e eu me remeti, eu na porta da Roda Griô, foi um passeio por todo o meu corpo, foi um passeio pelos os meus pés na terra, porque foi na terra que os meus antepassados chegaram, os negros, e foi todo pelo meu corpo, nas minhas pernas. E eu sou meio estereotipada, o meu cabelo é cacheado, hoje que ele tá escovado, eu passei por um processo de transição esse aqui é um cabelo todo novo, sofri inúmeros tipos de preconceito por causa do cabelo, por ser negra, dentro da escola, fora, então, já tenho uma vivência.** Com tudo isso, **meu pai e minha mãe, são negros, então, isso foi sempre presente na minha vida,** e o núcleo onde me tornei pesquisadora, a gente sempre fica compartilhando coisas novas. Então, eu percebi que todo mundo estava sempre falando da família, e minha produção foi mais subjetiva, egocêntrica ligado a mim, mas é porque quando eu remeto a isso de Afrodescendência, eu lembro de mim. E eu passo o ano todo no núcleo esperando pelo Congeafro, o grande momento da nossa roda, do nosso grupo de estudos. **É isso, afrodescendente sou eu, Alessandra, a Afrodescendência está nos meus traços, no meu cabelo.** É isso, sou eu! A minha história de vida se mistura com a minha Afrodescendência e assim foi o percurso da minha viagem. **O percurso da viagem foi pelo meu corpo iniciando com os meus pés no chão. Terra em que meus antepassados chegaram sem conhecer nada e foram desbravando com o percurso de sua história no Brasil. Passou pelas minhas pernas, coxas, pelos meus quadris largos, ventre, tórax, seios, braços, mãos, cabeças e no rosto estampado negros e índios (olhos, boca, nariz, olhos e cabelos, os lindos cabelos cacheados herança negra em minhas veias).** Até eu chegar com toda a minha história, **influência familiar negra, em sua maioria transparece a negritude.** Até que chego no meu núcleo de estudos Roda Griô (Educação, Gênero e Afrodescendência) meu lugar como pesquisadora sobre a temática transversal da Afrodescendência. Às sextas nos encontramos e compartilhamos em rodas de conversa textos, poemas, analisamos fatos de nosso cotidiano, falamos de nós mesmos, nós completamos como pesquisadores e afrodescendentes, minha paixão e riqueza de aprendizados. E assim foi o fim de minha viagem por mim, minha família e núcleo de estudos.

**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) - Práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos; Relação com o Chão (vivências e simbologias); Racismos perpetuados e sofridos. Princípios: Autorreconhecer-se afrodescendente; Circularidade; O corpo como fonte primeira e produtor de saberes.

- COPESQUISADOR: DAN

**Figura 17:** Escritas de si: Incompleto



Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** Vou começar falando a respeito do meu desenho, como você pode perceber tem algumas partes que estão se encaixando no desenho. Essa imagem eu trago para mim, que eu nunca parei para pensar nessa questão de afrodescendente, de negro. Sobre preconceito, eu realmente nunca parei para pensar nisso. Quando eu entrei na universidade, é que fui ter mais ou menos uma noção do que é isso, do que é um preconceito. **Mesmo eu sendo negro**, nunca cheguei a passar nenhum tipo de constrangimento, nem eu e nem minha mãe, porque **minha mãe também é negra**, já o meu pai é super de pele clara. No caso, **a minha história está atrelado ao Maranhão, porque a família da minha mãe, a minha família materna eles têm muito de lá, dessa cultura, muito forte! Tanto na capital São Luís como nas outras cidades, eles têm muito dessa cultura enraizada.** No caso, eu já participei dos **terrecós, dos terreiros de umbanda, já fui para a rezadeira, e essa história está atrelada a mim.** Para mim, isso é natural! E é mais ou menos isso, porque eu vim ter essa noção do que é afrodescendente aqui na universidade, e então, eu não tenho tanta coisa para falar do que seria. O meu texto eu dei nome de incompleto porque eu ainda estou me encaixando direitinho nessa questão de Afrodescendência. **Poderia começar o meu texto por minhas características físicas, que não deixam e nunca deixaram negar as minhas raízes afrodescendentes, pois sou de cor de pele com mais melanina, ou seja, posso me definir negro, me aceitar negro. “Onumir” é ser negro ou afrodescendente como muitos nomeiam.** Não foi um processo rápido, pois tive que chegar à universidade para compreender melhor minha história. Nunca liguei para essa questão de cor, raça, preconceito, pois para mim o que me interessava era a pessoa em si, e não o seu tipo físico ou “tonalidade” que me atraía. Na oficina de educação

e movimento, tivemos o momento da concentração e “viagem”, que me fizeram ver que **minha história afrodescendente está incompleta, pois ainda há muito o que compreender sobre o que é ser afrodescendente.**

**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** Histórias da minha linhagem, inclusive agregados; Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e desterritorialidades negras (movimentos de deslocamentos geográficos, corporais e simbólicos); Pessoas negras referencias da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referencias do mundo, significativas para mim; Curas/práticas de saúde, lugares míticos e territórios afromarcados (investidos pela negritude); Religiosidades pretas. Princípios: Autorreconhecer-se afrodescendente.

▪ **COPESQUISADORA: ELAINE**

**Figura 18:** Escritas de si: Doce infância



**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** Aqui sou eu: **com os cabelos cacheados. Desde pequena se eu dizia que era parda, diziam: não, tu é branca, se eu dizia que era branca, Diziam: não, tu não é branca, até que eu perguntei para uma professora de geografia o que eu era e ela me disse assim: branca é a filha da xuxa (risos).** Só que, quando eu falo com as pessoas, elas não dizem que eu sou parda, as pessoas dizem: olha para tu, aí eu me fiz dourada. No momento da viagem para falar do que tem na minha história que é afrodescendente, lembrei bastante da minha infância! (No desenho) eu botei **um açude, que a Betiana disse que é um formigueiro, mas não é, fiz desse jeito porque o açude tem água barrenta, botei os peixinhos, botei uma árvore, botei a sala de aula, que foi onde apresentei a Lei, e nome eu**

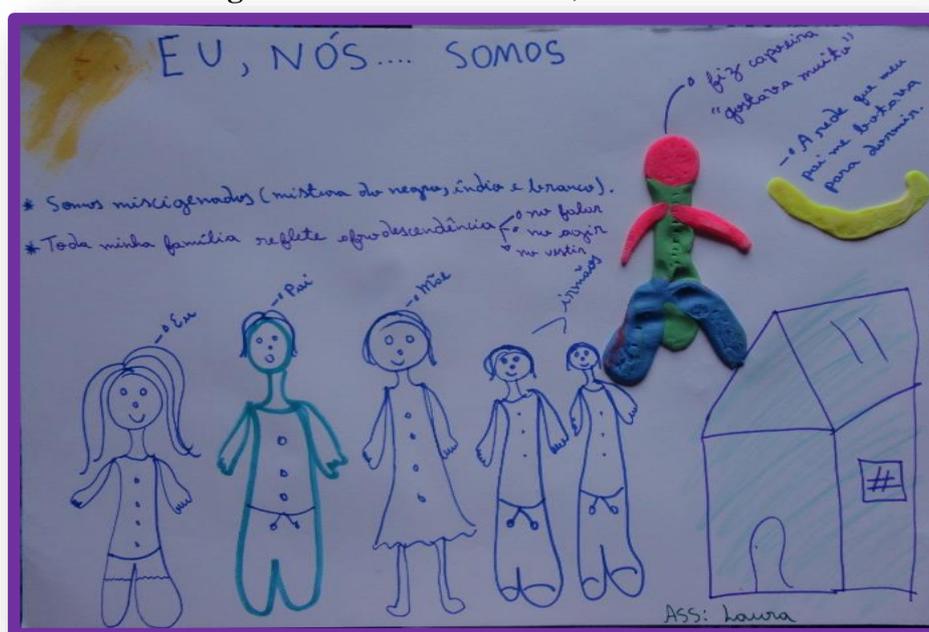
botei foi doce infância, porque na infância a gente não tem preocupação do que a gente é, se tu é diferente de mim. **(Na infância) não existe preconceito, até o momento em que a gente entra na sala de aula, é quando a gente começa a conviver com essas coisas, é a escola que ensina. Lembrei de muitas coisas, do meu cabelo que dava trabalho para pentear, minhas brincadeiras no interior, brincando na terra, no açude e do meu avô.** Por último, me lembrei da minha apresentação sobre o tema, **sobre o preconceito que via na sala de aula.** Somos uma mistura!

**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos; Racismos (perpetrados e sofridos); Relação com a natureza; Relação com o chão (vivências e simbologias); Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros).

#### ▪ **COPEQUISADORA: LAURA**

**Figura 19:** Escritas de si EU, NÓS... SOMOS



**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** Quando eu era criança, meus pais não tinham essa cultura de falar de como era a minha história. Sobre a história dos meus avós eu ouvia mais falar da família da minha mãe. Na família da minha mãe, todas são de pele bem clara, a família do meu pai eles são mais escuros, são bem morenos, mais o meu pai é bem calado, então, aquilo que meu pai poderia me repassar ele passou muito pouco, pois ele falava que veio de uma família negra, mas eu me via sempre mais próxima da família da minha mãe que é branca. Na escola, a gente sempre via nos livros didáticos de que há soberania do branco, e eu não compreendia o que

realmente eu era, eu não conseguia me reconhecer, como uma pessoa negra, eu sabia que os livros didáticos falavam que a gente era mistura do branco, do negro e do índio, mais eu não me via assim, mas o que é mesmo que eu sou? É tão tal que quando eu comecei a fazer vestibular, né!, que eu tive que colocar a minha raça, a minha cor de pele, eu sempre ficava em dúvida, meu Deus, mas o que eu boto? Será se sou parda, será se eu sou amarela? Então, só depois que entrei na universidade que comecei a me identificar com algumas palestras, com algumas coisas que falaram sobre Afrodescendência, foi quando fui refletindo, meu Deus mas eu faço parte disso, eu sou isso, né? Então quando vocês foram fazer aquele momento comecei a refletir o que vivenciei na minha infância, que representava toda essa cultura. **(Na infância) gostava de dormir na rede, de me balançar na rede, de comer beiju, de brincar com os meus amigos na rua, das brincadeiras de esconde-esconde, de contar história, né!? Minha mãe gostava de contar histórias, então, fui lembrando dessas relações e vivências.** É, pelo menos eu gostei muito de fazer o desenho. Teve uma época que **fiz capoeira**, convivi com pessoas mais escuras, eu sempre me considerava como se eu fosse branca, porque lá na minha casa minha mãe é bem branca, meus irmãos são brancos e minhas tias, minhas primas loirinhas. Então, eu me via assim, não achava que fazia parte dessa cultura, hoje é que estou me reconhecendo como parte dessa cultura, como parte dessa miscigenação, como parte dessa descendência. No meu desenho coloquei a minha família, pois todos nós refletimos essa Afrodescendência, essa cultura, aí eu coloquei que eu, nós somos tudo isso, nós fazemos parte dessa cultura. [...] Eu coloquei que é relevante falar sobre a questão da Afrodescendência na escola, pois tão tal que hoje como professora eu não sou uma professora tão desconstruída. Estou nesse processo nos estágios, eu já vejo o quanto é importante trabalhar isso na escola, (por exemplo) nas contações de histórias, na questão da aceitação, de que nós fazemos parte dessa cultura até mesmo a mais branquinha e clarinha. Eu tenho aluna branca de olho azul, tenho alunos negros, então na sala de aula devemos mostrar que todos nós fazemos parte dessa cultura, que todos nós somos afrodescendentes. Durante a minha formação como estudante da Educação Básica, não fui levada a refletir sobre a questão da “Afrodescendência”, logo porque a cultura “europeia” era reinante em vários aspectos. Os livros mostravam a soberania do branco como um padrão a ser seguido, contudo, não compreendia que eu “Laura” fazia parte de uma cultura miscigenada, pois nós brasileiros somos uma mistura de negros, brancos e índios. Somente depois que entrei na universidade e participei de alguns eventos que falavam de Afrodescendência é que fui vendo em minha história e as vivências dessa cultura. **Essas vivências me remeteram ao passado, onde lembrava de meu pai me balançando na rede, minha mãe fazendo um beiju e me contando histórias.** Hoje como futura professora vejo a grande relevância de se trabalhar a Afrodescendência nas escolas, pois somos parte dessa cultura e precisamos conhecê-la. Devemos reviver na sala de aula as **brincadeiras do passado, a culinária**, entre outras coisas.

**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros), Relação com o chão (vivências e simbologias); Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida.

- COPESQUISADORA: MDENISE

Figura 20: Escrita de si “Refletir o eu”



Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** Em mim e em minha história, em tudo percebo a Afrodescendência: na cultura (música, dança etc.); na culinária e em muitos outros espaços em que me encontro. Além das minhas raízes, que podem ser observadas na minha aparência, a cor, o cabelo, lábios, nariz.... Além disso, minha história é marcada por inúmeros desafios. Desafios que não me impediram de continuar lutando. O objetivo da persistência não é a exibição das minhas capacidades e nem para provar a ninguém que posso, mas apenas para que se fortaleça a minha identidade e minha força, para que eu seja mais, como afirma Freire. Esse também é o objetivo dos afrodescendentes, de permanecer lutando e ter sua identidade respeitada. Aí eu fui lembrando das pessoas falando dos pais, e eu fiquei pensando será se minha mãe os meus pais e eu tivemos alguma presença de atitude preconceituosa? Aí eu me recordei que a família de meu pai e minha mãe são como se fossem “os encontros das duas raças” entre aspas. A família de minha mãe é quase toda de pele clara e a família de meu pai são quase todos negros. O casamento deles causou uma grande polemica para a família da minha mãe. O meu avô era negro, ele já faleceu uns vinte anos, e ele não aceitava que a filha dele se casasse com negro. Meu pai foi expulso da casa da minha avó, coisa do tipo, foi horrível (risos). Eu também fui rejeitada pelo meu avô, né! Ele não me aceitava como neta, então, eu por um tempo nem considerava ele como meu avô, hoje é tranquilo, mas na época foi bem estranho. E o meu desenho é refletir o eu, pois como é difícil a gente se olhar e olhar o nosso reflexo, a nossa essência. E para fazer esse olhar, nós enfrentamos muitos obstáculos que são os julgamentos, são os padrões que nos são impostos, as generalizações, a nossa própria identidade, que nos é negada a cada momento. A cultura que prevalece é a cultura da beleza, tanto que até hoje nas televisões, é que o negro está se inserindo na TV. Negros com características brancas: nariz afilado, lábios finos, e não o negro propriamente dito: aquele com nariz amassado como o meu, do lábio carnudo a gente não vê

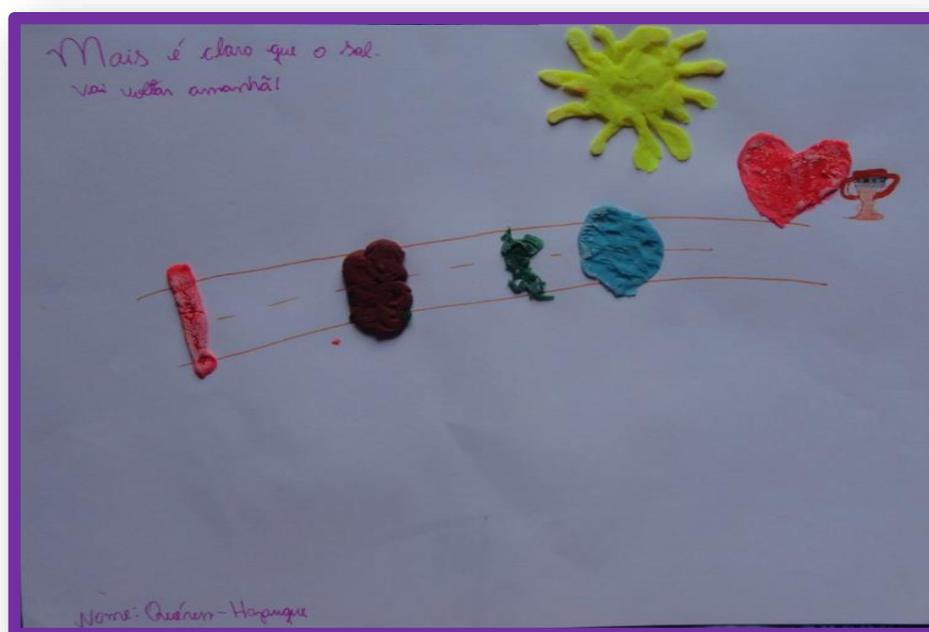
isso. E aqui eu coloquei o coração para representar as mágoas que a gente sente, a história, a flor e esse bonequinho, para representar que apesar de tudo isso, tem a beleza da história, tem a **beleza da cor e tudo isso é que não nos impede de vencer**. Então, foi o que quis representar na minha imagem “Refletir o eu”.

Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** Sabores da minha infância - pratos, modos de comer e valor da comida; Danças Afro, Racismos (perpetrados e sofridos); Negritude – força e resistência; História da minha linhagem inclusive agregados.

- **COPEQUISADORA: QUÉREM-HAPUQUE**

**Figura 21:** Escrita de si: Mais é claro que o sol vai voltar amanhã



Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** O que tem a ver dentro de mim com a Afrodescendência é que todo mundo tem dificuldades, e como estou vivenciando isso, não tive como não pensar no descaso que o povo afrodescendente já passou, nada mais interessante a se comparar a um percurso. Hoje eu vivencio uma dificuldade, assim como eles, pois o percurso é cheio de obstáculos que dificultam o troféu. Esse mesmo, é ganho como fruto de muito suor, sacrifício, críticas. Todavia a esperança não acaba, dando o amor a si próprio para fortalecer a ideia de vitória. **Dessa forma, comparo as lutas pela liberdade, pelos direitos humanos, direito em sociedade, conquista de lugares importantes, tudo isso por meio de muitas lágrimas, dor e sangue. A minha obra foi justamente um percurso, tem o negro, tem os obstáculos, pedras, espinhos, água, tudo que esse povo enfrentou**, e isso tratando para a minha história, né?! Então, eu acho que todo mundo enfrenta dificuldades na vida, principalmente agora nesse final de período, com a família e com tudo, eu estou me sentindo meio depressiva, e tem a questão de tantos obstáculos. Então, quando ela falou para ligar ao afrodescendente eu comecei a ligar as histórias que a gente

**sempre ouvia na escola em relação aos escravos.** Então, eu coloquei esse percurso que é o que passa até hoje o povo e a gente também, e eu porque também sou afrodescendente! São os obstáculos que a gente passa e tem que enfrentar para chegar a alcançar esse trofeuzinho aqui que seria a vitória. O coraçãozinho representando o amor, pois só a força do amor para você conseguir, aí o sol como, eu até coloquei aqui: “mais é claro que o sol vai voltar amanhã” como um sentido de esperança. Às vezes me sinto mal, me dá aquela depré, aí vem sempre alguém, que é o sol, que lhe dar aquela ajuda, para você sentir e ter esperança de que você vai conseguir chegar no pódio, assim como todos.

Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** Negritude - força e resistência; Racismos (perpetrados e sofridos).

▪ **COPESQUISADORA: MARIA**

**Figura 22:** Escritas de si: Meu Pai e Minha Mãe



Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** Para falar da afrodescendência eu também me reportei à infância, se observar, aqui sou eu, aqui é a minha mãe e aqui é o pai. **O meu pai veio do Ceará fugindo da seca e ele já é falecido e eu o coloquei alto, loiro, dos olhos azuis. Meu pai parecia europeu, apesar do que foi dito que não é a cor da pele, porque todos nós somos negros. Eu pintei assim porque na infância ele era assim, sempre branco, loiro, olhos azuis, alto, minha mãe morena e os cabelos cacheados.** Eu não via esse preconceito, nessa questão étnica, até ir à escola, eu passei a ter preconceito mesmo, de não aceitação, pois foi na escola onde eu vi o livro didático mostrando o negro sendo açoitado, acorrentado, escravizado numa posição sempre inferior. Eu passei a ter o conhecimento de como a raça negra era assim tão menosprezada, pois quando eu cresci e fui procurar emprego eu senti dificuldade, porque por muito tempo eu fui promotora

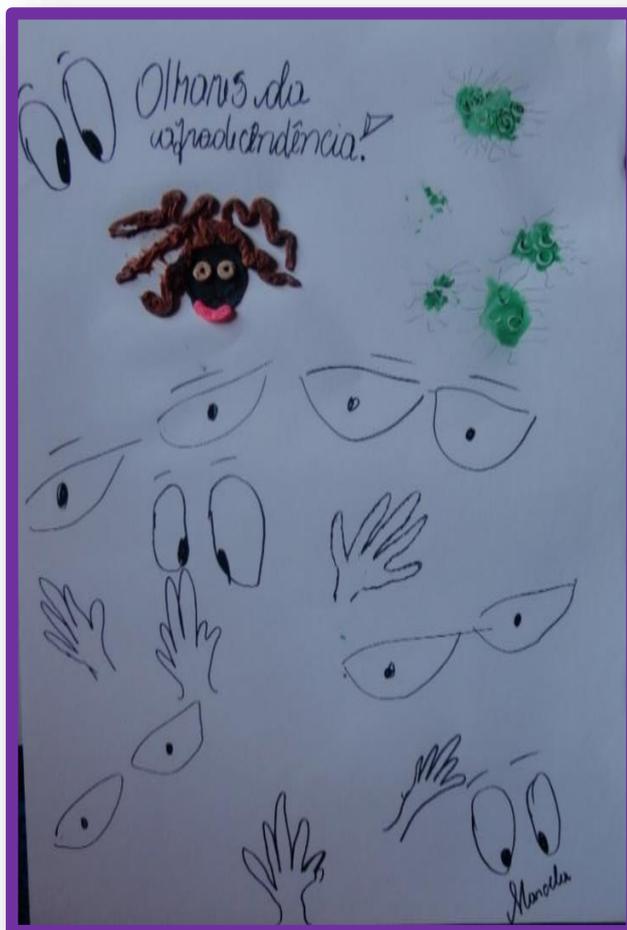
de venda, **eles só escolhem as mulheres mais bonitas.** Até que por eu ter um metro e setenta, assim com salto facilitou, **mas amigas minhas chegavam a clarear os cabelos, até usar lente, porque isso ajudava arrumar emprego.** Mas graças a Deus, **apesar de tudo eu me declaro negra, eu tive uma aceitação, porque as pessoas elas mesmas não se aceitam negras. Dizem: eu sou morena, eu sou caramelo, eu sou marrom. Porém, não existe ninguém marrom, é negro. Então, eu me reportei à infância, porque até a minha idade de dez anos, eu pesava as pessoas na balança da igualdade, por ver pessoas loiras de olhos azuis que era da família do meu pai, que são todos cearenses, e via os negros que são da família da mamãe.** Então, eu tenho um pé no Ceará, um pé no Piauí, um pé no Maranhão. **Minha mãe é uma negra e hoje ela tem mais de 80 anos e meu pai já morreu. Quando criança eu não via diferenças étnicas nas pessoas, quando fui à escola entendi muitas coisas. Os livros didáticos sempre mostravam o negro em uma posição inferior, como escravo, sendo açoitado, acorrentado, castigado e sempre muito maltratado.** Apesar de tudo o que li sobre os afrodescendentes não consigo entender algumas coisas. **Sempre me identifiquei com a cor negra, me declaro negra, nunca alisei cabelo. Eu sou negra. E o que tem de afrodescendente em mim e na minha história é o meu gosto pelas estampas coloridas, gosto de andar descalça. Minha mãe é uma negra, eu sou negra.**

**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** História da minha linhagem, inclusive agregados; Cabelo Afro (encaracolado/cacheado/crespo) - práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos; Racismos (perpetrados e sofridos); Pessoas Negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referencias do mundo, significativas para mim.

- **COPESQUISADORA: MARCELA**

**Figura 23:** Escritas de si: Olhares da Afrodescendência



Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** No meu texto, eu não me aprofundi muito, pelo motivo da sociedade não impor essa questão da cultura da Afrodescendência, para tratar na escola. Algo que eu achei importante na sua pesquisa de buscar estar na escola. A gente vai deixando isso de lado e se torna uma coisa que a gente não sabe muito, e como a gente não sabe, eu não pude expressar, retratar no meu texto. Por ter uma amiga nessa causa, eu estou começando agora a ter os olhares sobre a cultura da Afrodescendência. Isso é muito importante para uma pessoa negra, como eu, poder entender mais sobre o seu histórico e o contexto. Então, eu retratei o meu desenho com o nome: olhar da Afrodescendência, **porque sou eu, negrinha. Eu sou de uma família tanto materna, quanto paterna, em que os avós são negros, tios negros e o meu pai é negro. O meu pai é negro e eu acho que por ele sofrer muito, ele não é muito de falar sobre a infância, sobre a visão dele.** Isso é uma coisa que eu ainda vou entender, por isso, ele não me fala muito e eu não sei falar muito sobre a minha infância. Aprendo mais sobre isso, quando a minha avó fala, ou quando eu puxo dela. **Acho que muitos negros travam, às vezes têm medo de repressão. Então, eu ainda me vejo com olhares sob observação.** Foi importante participar dessa oficina, porque foi através dela que eu vim buscar esse conhecimento sobre o que é, para eu poder estar me encaixando, **até porque faz parte da minha identidade, de quem eu sou.** Na minha viagem, junto com a minha produção

artística, **recordei da história da minha família, do povo afro. Dentro do meu contexto familiar, existe muito da cultura da Afrodescendência e sobre essa visão das características físicas presente em mim e nos meus pais, avós e tios, assim por diante.**

**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** História da minha linhagem, inclusive agregados; Racismos (perpetrados e sofridos); Pessoas Negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências do mundo, significativas para mim.

▪ **COPEQUISADORA: YARA SOUSA**

**Figura 24:** Escritas de si: O que há de afrodescendente na minha história?



**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** Eu vim para cá praticamente sem saber o tema da oficina, eu vim por indicação da professora Shara. Eu sabia que tinha algo a ver com Afrodescendência, mas eu não sabia nem o que era, e aí no momento da viagem que a gente teve que fazer, quando foi narrado o ambiente que eu tinha que observar, eu não consegui observar nada, nem eu, nem a luz, nem o espaço, até que ela disse: o espelho quebrou! Aí no momento que o espelho quebra: eu vejo a minha imagem refletida nos cacos de forma estática e eu me observando de forma de fora. Então, quando eu tive essa imagem, eu percebi que a minha história com Afrodescendência não veio do passado, da minha infância, eu não tenho essas memórias, é uma coisa que já se constitui já depois de adulta, quando eu fui começar a entender mais ou menos do que se tratava a Afrodescendência, porque quando eu era pequeninha, eu era muito branquinha e sardenta. Então, as pessoas diziam que eu era clara, e eu

olhava para o meu cabelo, eu olhava para o meu nariz, para a minha boca, aí eu não entendia se eu era branca se eu era preta, se eu era amarela, se eu era parda. **A minha avó é descendente de índia, ela tem a marca dos índios, o cabelo preto liso, a pele vermelha, e meu avó é muito branco com traços de português e eu tinha tios de todas as cores, e o único tio negro que tinha era adotado. Eu ouvia a minha avó dizer que não gostava de preto, não gostava de negro, mas a gente olhava para a minha avó, a gente olhava para a nossa família e a gente percebia que não tinha sentido o que ela dizia, a gente não via isso como preconceito a gente ria quando ela dizia que não gostava de preto. Recentemente em conversa, eu dizia: vovó, a gente não vê mais o preto só na cor da pele, tem o cabelo, estava falando para ela os traços. Ela: eu não tenho nada de preto. Só a cor né, vovó? Apesar de ela não gostar de preto eu nunca vi ela tratando mal preto de forma diferente do que ela tratava qualquer pessoa de outra cor.** Esses preconceitos vão se estabelecendo, por isso, que eu fiz a minha produção centrada também na cabeça, porque eu coloquei para mim que o meu reconhecimento com os afrodescendentes ele veio das ideias, de como eu comecei a pensar o que é ser negro. **E por que cabelo? Porque quando criança umas das coisas que mais me incomodava era o meu cabelo, eu ganhava muito apelido, sofria muito *bullying*, por causa do meu cabelo. Inclusive era uma coisa que eu tentava lutar contra ele, mas eu vivia em uma dualidade, eu queria que meu cabelo fosse mais fácil de lidar, mas eu não queria que ele fosse liso. Eu achava que eu perdia a minha identidade se eu alisasse, mas acabou que ele alisou, mas as partes do meu corpo que eu mais gosto é o meu cabelo. Então, eu coloquei os meus traços na minha cabeça, no meu rosto, o que eu trago de negro em mim, um pouco do que eu tenho de ser.** Então, eu penso que a minha identidade negra, a minha história vem mais do meu percurso. **Então, eu coloquei as coisas aqui que poderiam me definir e me identificar como negro, que algo profundo, resiliência, beleza, generosidade, empatia, orgulho, sabedoria e medo também.** Quando você me fez a pergunta o que há de afrodescendente em mim e na minha história, eu disse: Eu sempre soube que eu vim de uma mistura. Convivi com primos e tios de todas as cores, sei que sou partes, e sou um quebra-cabeça, que deseja se organizar, o meu corpo é preto, é amarelo e vermelho, **meu cabelo é resistência, é também uma resiliência.** Eu não sou morena clara, média ou escura. Sou café com leite, leite com manga, café.

Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** História da minha linhagem, inclusive agregados; Racismos (perpetrados e sofridos); Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos; Relação com as mais velhas e os mais velhos/senhoridade (respeito aos mais experientes); Negritude – Força e Resistência.

▪ **COPESQUISADOR: DHEYVID**

**Figura 25:** Escritas de si: Minhas Raízes



Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** Eu, na viagem imaginária, eu pensei principalmente no meu pai, eu estava pensando em várias coisas aleatórias. E aí quando falou em Afrodescendência, veio aquele estalo, e eu pensei logo em meu pai, porque pelo menos assim na cor de pele eu puxei mais para ele. E aí me veio aquela coisa da infância, de subir em árvore, do interior, veio várias coisas, os meus avós e os meus antepassados. Os meus avós já faleceram todos, e eu tenho mais os tios, e eu vou falar um pouco da minha viagem imaginária. O que tem de afrodescendente em mim e na minha história, remete lá a minha infância, com meu pai, ele me repassando valores, a identificação com seus traços negros (cabelo, nariz, boca, braços, mãos). Também me remete as brincadeiras, aos amigos, a minha história (trajetória escolar), que apesar de dura com alguns racismos, minha autoestima se fortaleceu e hoje tenho cada vez mais evidente as minhas raízes. Os antepassados, avós e avôs, tias e tios que já se foram. Todos juntos me trazem a memória desse meu ser afro, constituído de lembranças, de lutas, que não se abala, que quer compreender que sistema é esse: que privilegia determinada classe, gênero, grupo étnico, comportamento, orientação? Onde é que me encaixo? Ou se não posso ser quem eu quiser e fazer diferente, viver a minha história, escolher a minha forma de lidar com o outro, com a natureza, com as coisas. Esse sou eu, menino, homem, negro, gay, irmão, pedagogo, ativista, formador, pesquisador e, sobretudo humano. Aqui no desenho eu coloquei o meu polegar, a identidade, pai, filho, minhas raízes que é o nome do desenho, pé no chão, nariz e boca, educação, casa, família, amigos.

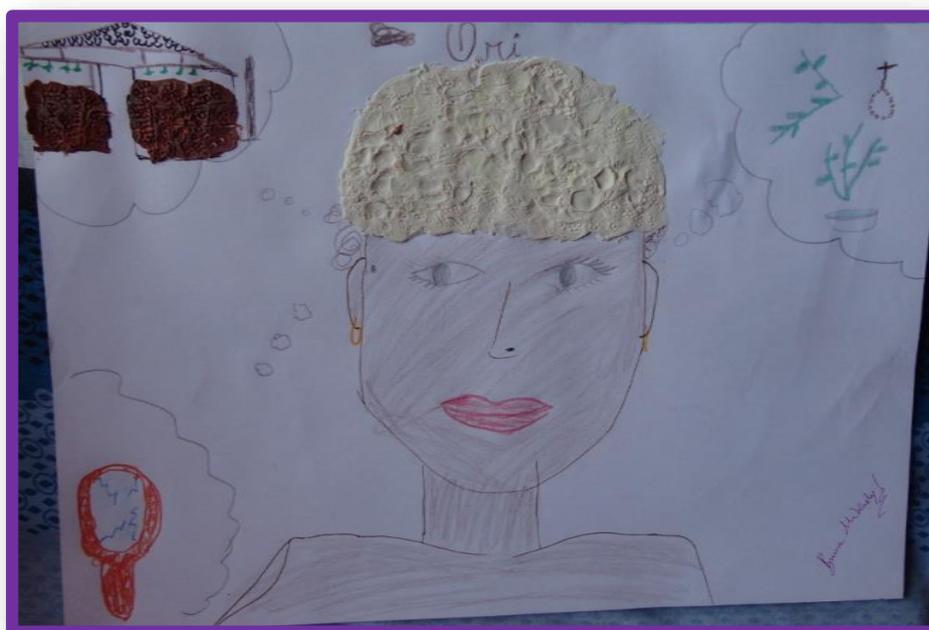
Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** História da minha linhagem, inclusive agregados; Relação com a Natureza; Relação com as mais velhas e os mais velhos/senhoridade (respeito aos mais

experientes); Valores de família/filosofias; Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos; Outras práticas corporais (Brincadeiras tradicionais/jogos e outros); Racismos (perpetrados e sofridos); Negritude – força e resistência;

- **COPESQUISADORA: BRUNA MIKAELY**

**Figura 26:** Escritas de si: ORI



Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** As criações que nos é dada desde a nossa infância ficam gravadas em nossas memórias e dentro delas podemos perceber como somos e o que somos. Em minha vida, desde miúda percebo como em nossa cultura, os valores que me cercam, tentam passar como única e legítima a cultura dominante. E essa cultura (dominante) em quase nada me forma e contribui de bom. **Vejo que o ato da fé, do dançar e das cantigas de roda, sempre estão presentes em minha vivência, e isso sim, é, e foi fundamental para a minha formação, reformulação, e renascimento diário, pois em meu Ori são esses elementos que me codificam e me fortalecem. O nome do meu desenho eu coloquei Ori. Ori para as religiões de matrizes africanas, significa cabeça, e é na cabeça que a gente guarda as nossas memórias, é na cabeça também que está o sagrado, e tão tal, que nessas religiões, a cabeça é uma parte sagrada delas, que participam.** Nesse desenho, eu me coloquei, o meu Ori tem um pano que protege a cabeça, e daqui veio as memórias das quais eu tive durante o momento da dinâmica. Aqui tem a parte das ervas, da água e do terço, porque desde pequena eu não sei vocês, mas a minha mãe tinha muito a cultura de me levar para as rezadeiras, das rezas também. E quando ela disse para a gente se colocar, foi o congá. O congá é o terreiro de umbanda e lá foi o lugar que eu me vi para poder me perceber dentro do espelho e também é um lugar que está presente em mim desde a minha infância, porque toda a minha família é muito ligada a essa parte religiosa, é muito ligada às religiões de matrizes africanas. Eu sempre tive esse

contato com a terra, com o chão, com o barro e foi isso que eu quis representar aqui. E também dentro dessa dinâmica eu vi o espelho no momento da quebra, porque essa quebra não significa só a dispersão da imagem, é também como você se vê na construção desse processo. A gente as vezes acaba não se reconhecendo ou não querendo se reconhecer, como a gente é, mesmo tendo todos esses elementos em minha vida. Eu posso dizer assim: **peessoas que estão nesses elementos acabam contribuindo para que você não se reconheça, para que você não se ame, não se perceba. E tão tal que desde pequena eu sempre tinha uma coisa com a minha pele com o meu cabelo. Eu não queria o meu cabelo cacheado, eu não gostava da cor da minha pele, pois tinha muito o dizer assim: ah, negro é apresentado, ah, isso só pode ser coisa de negro. Então, assim a pessoa falava, e se você for parar para ouvir as falas: negro é apresentado, negro é atrevido. Que bom que a gente é apresentada, que bom que a gente é atrevida, mas colocado de uma forma tão pejorativa que você acaba se sentindo tão mal em se ver como negro.** Então, eu coloquei aqui o espelho trincado e foi assim que eu quis colocar aqui no meu desenho Ori, como eu falei para vocês.

**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** Religiosidades Pretas; Danças afro; Músicas/Cantos/Toques/Ritmos/Estilos Afro; Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais/ jogos e outros); Vocabulário Afro-Formas de Falar; Curas/práticas de saúde; Relação com a Natureza; Valores de família/filosofias; Lugares míticos e territórios afromarcados (investidos pela Negritude); Relação com o chão (vivências e simbologias); Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos; Racismos (perpetrados e sofridos); Negritude – força e resistência;

▪ **COPESQUISADORA: KIKAEME**

**Figura 27:** Escritas de si: infância



**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**POEMA**

O que tem de afrodescendente em mim?  
 Isso não é tão difícil de lembrar  
 É só descansar a mente e assim  
 Poderei te contar como foi recordar.

**O começo de tudo está lá atrás  
 Antes mesmo de eu vim para o mundo  
 Minha mãe, uma linda negra se apaixonou por um rapaz  
 De pele clara com o nome de Raimundo.**

No começo do namoro tudo era cor de rosa  
 Mas minha mãe não imaginava como seria sua sogra  
 Mulher de fibra e destemida  
 Porém, tinha um grande desgosto na vida.

Casou-se por obrigação dos pais  
 Que de uma família nobre escolheu um rapaz  
**Seu futuro marido, um negro trabalhador  
 Mas isso não, seu coração não agradou**

**E ainda vem seu filho com uma moça negra se casar  
 Aí começa a minha história  
 A primeira filha que alegria  
 Parecia ser branquinha, mas o cabelo da bichinha...**

**Raiva de negro, olha só  
Minha avó xingava eles e não tinha dó  
Sem perceber o que dizia  
Falava dos filhos que nasceu pela sua barriga.**

**Como que por castigo  
Seus filhos casaram-se com negras  
Alimentando a tristeza da Dona  
Antônia Maria Teresa.**

**E olha só eu na história  
Todos os dias era hora  
De ir à casa da mãezinha  
Para fazer trancinhas.**

**Puxa daqui, puxa de lá  
Eita, menina do cabelo ruim  
Coloca óleo para alisar  
Para o penteado ficar bonitinho.**

Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** Essa daqui é minha obra. No meu interior a gente morava no alto de um morro. Lá bem abaixo no finalzinho, era a casa da minha vó, então, todo dia que a mamãe pedia para a gente deixar a comida do papai, lá na casa dela, que era para os meus primos levar para a roça, a gente tinha que passar por lá. Então, **todo dia, embora, eu chegasse lá com o cabelo arrumadinho, ela desmanchava o penteado da mamãe, e puxava e puxava, e atesta ficava, e eu acho que foi por isso que ele cresceu. Ela passava óleo de mamona e alisava, era tanto óleo que ela passava, era para o cabelo ficar bem alinhadinho, fazendo um monte de trancinhas em meu cabelo. Eu era a mais velha! E não coloquei a bonequinha preta, porque já está bastante estereotipado. E os cabelos cacheados, é que minha mãe tem os cabelos cacheados. O nome dela, ninguém chama ela pelo nome, todo mundo a chama de neguinha. E na infância dela por ela ser tão negra, negra mesmo! Que de brancos só os dentes, dizem! Os irmãos dela colocaram o apelido nela de crioula. Ela tem uma irmã que tem Síndrome de Down, como ela não conseguiu chamar crioula, ela conseguiu chamar Quió e até hoje ela não consegue chamar minha mãe de crioula ela chama de Quió. Ela fala assim, eu vou para a casa da Quió. E, uma vez eu perguntei para a minha vó, eu já grande, porque que ela chamava minha mãe de Quió, sendo que o nome da mamãe era outro? Aí a minha vó materna foi me contar a história que era porque os meus tios tinham colocado o apelido nela de crioula. Isso, (a história) é para retratar aqui a minha Afrodescendência, que está na minha infância, antes mesmo de nascer, porque já existia o preconceito da minha avó paterna que ela se casou com um negro na história, não por amor, mas por obrigação, porque naquela época as famílias arranjavam os casamentos e como o meu avô era nobre, assim, porque tinha um pouco mais de condição na época e aí casou-se. Eu passei a minha infância quase toda na casa da minha vó e eu ouvia quase todos os dias ela dizendo: esse negro, não sei o que, maldita hora que eu me casei com esse negro. E outras coisas que ela falava para o meu avô, ele nunca revidou ele sempre ficava na dele calado e os meus tios praticamente todos casaram-se com mulheres negras e os netos praticamente todos são negros. Teve um caso que eu acho interessante contar: que**

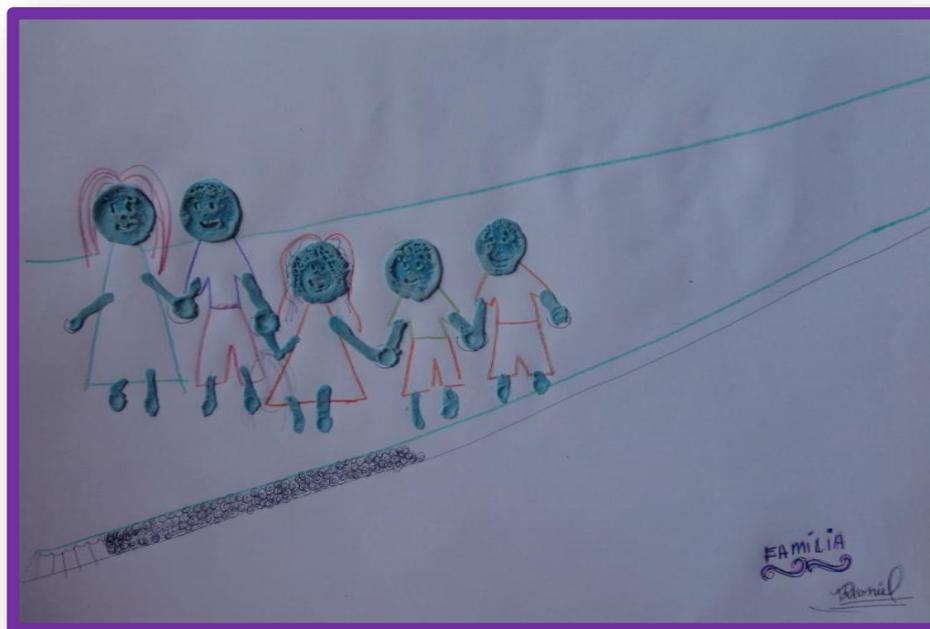
é de uma filha dela que tem o tom de pele mais claro, assim puxando mais para o lado dela, porque ela é bem branca da pele bem vermelhinha e quando o neto dela nasceu dessa minha tia, ele nasceu bem vermelhinho. **Aí no interior dizem que quando a criança nasce vermelhinha a criança fica bem negrinha, bem moreninha.** Aí a minha vó, que estava com minha outra tia falou assim: **olha ele vai ser bem moreninho.** Aí a minha vó falou assim: **vai não é só lavar com muito sabão de coco, dar muito banho de sabão de coco nele, que ele não vai ficar moreninho. Só que o resultado que ele é um negrão, bonitão, trabalha no exército já está saindo de lá aposentando e minha vó passou a vida toda falando mal dos negros, mas ela nunca percebeu que os filhos dela são negros, que o marido dela é negro, as netas dela são negras lindas, batalhadoras, trabalhadoras. A minha relação com a Afrodescendência começou com o cabelo, eu decidi realmente me assumir, eu estou numa fase de transição, e é isso! Aí eu gostei muito de falar dela, porque ela é um ícone. Assim, eu não a trato de uma forma negativa, por saber também que ela não tinha o conhecimento, que se tem hoje, é mais a questão da cultura que foi construída. Mas a minha vó sempre foi uma pessoa maravilhosa, esse mês fez três anos que ela faleceu, mas ela é uma pessoa assim que eu aprendi muito. Então, assim, eu agradeço a ela por ter visto ela tratar assim o meu avô, porque eu pude entender a partir disso a relação, as desigualdades que existem começando pela família.**

**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** História da minha linhagem, inclusive agregados; História do meu nome; Negritude – força e resistência; Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos; Racismos (perpetrados e sofridos); Relação com a Natureza; Relação com as mais velhas e os mais velhos/senhoridade (respeito aos mais experientes); Valores de família/filosofias;

- **COPESQUISADOR: RUSNIEL**

**Figura 28:** Escritas de si: FAMÍLIA



Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**RELATO ORAL:** No meu desenho eu coloquei todo mundo azul, porque eu não queria colocar todo mundo estereotipado branco ou preto. No meu caso eu ia falar sobre a miscigenação do Brasil, porque eu acho um absurdo dizer que existe racismo no Brasil, sendo que o país é completamente miscigenado. Todo mundo nessa sala se a gente for ver a nossa árvore genealógica a gente vai ter um parente negro. **E eu sou filho de pai negro, meu irmão e minha irmã são negros e minha mãe tem pele clara, um pouco mais clara que a minha. Eu lembro que minha mãe quando ia me buscar na escola, eu minha irmã e meu irmão, um colega meu da escola chegava para mim e perguntava se meus irmãos eram adotados. Eu achava engraçado, eu era criança também, e eu ficava pensando o por que eles são adotados se eles estão em maior quantidade, por que eu não sou adotado? Enfim, hoje refletindo a gente vê que essa questão do racismo já vem desde criança, porque, querendo ou não, falar que meus irmãos eram adotados estavam querendo ou não falar sobre o racismo. Lembrando disso, eu tinha uma mania em casa falando que era branco que os meus irmãos eram escravos, enfim, coisa de criança! Chamava a minha irmã de negra sabacu, e minha mãe sempre sensata, tentava de explicar a situação toda, dizia assim: meu filho, você já viu o seu cabelo, você já viu seus lábios?** Por que eu tenho um lábio muito grande, é o que o cartaz trás: eu não sou um ser euro descendente, no caso, a gente vive em um país que somos todos iguais, somos todos afrodescendentes. É, isso! Ah, eu desenhei as pessoas caminhando no mesmo rumo, porque lá em casa mesmo, nunca teve uma briga sobre relações. Todo mundo sempre se entendeu, e se deu bem. Se for para analisar, nosso país é uma construção afrodescendente, basta conhecer um pouco da história do Brasil para ter essa noção, que é a miscigenação onde vivemos. Toda a minha identidade é afrodescendente, filho de pai negro, com irmão e irmã negra, seria completo estúpido afirmar que sou branco. Não sou

branco, mesmo com a pele clara. Falar de afrodescendente é algo que me deixa completamente interessado. Lembro que quando criança minha mãe ia buscar eu e meu irmão na escola, alguns colegas sempre me abordavam para perguntar se meus irmãos eram adotados. **Lembro que não falava do contexto e hoje refletindo percebo como o racismo está incorporado desde sempre no ser humano, pois quando era o contrário do meu pai indo nos buscar o mesmo não ocorria. Então, além da escola, a família deve saber lidar com tais assuntos, evitando racismo, e não alimentado ódio desnecessário e sem sentido.**

Fonte: Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

**MARCADORES:** História da minha linhagem, inclusive agregados; Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos; Racismos (perpetrados e sofridos); Valores de família/filosofias;

Nas escritas de si, os(as) copesquisadores fazem uma viagem pelos elementos de sua história, os quais os conectaram com as Africanidades, como se sentir verdadeiramente negro, quando defendem que se sentem Negro com N maiúsculo, ou que enfrentam inúmeros desafios para superar o racismo, fazendo uma analogia de que é preciso matar um leão por dia para enfrentar o racismo, trazem também a dimensão do autorreconhecimento no contexto da própria família, mostrando como é seu viver afrodescendente, de sentir na pele esse viver por meio de sua melanina, e vão a fundo recuperando e sentido aquilo que eles(as) vivem no cotidiano.

Os(as) jovens trazem esses elementos para as experimentações inventivas no momento de criar as metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados para mostrarem a importância do autorreconhecimento na contação de história, a criação da mistura de sabores e cheiros da afrodescendência, com a produção da receita, a valorização da cultura afro-brasileira com a criação da dança e uma casa que é cartaz e escultura, conforme veremos no capítulo seguinte.

Com a caixa de Afecções Sankofa, compreendi a importância do movimento adotado na pesquisa de propiciar aos discentes o questionamento: “o que tem de afrodescendente em mim?”, iniciativa de promover um sentimento de pertencimento nos(as) discentes para que houvessem maneiras de implementar a Lei nº 10.639/2003.

A importância dessa técnica foi o reconhecimento da cultura afro-brasileira como parte do nosso pertencimento com a África, a partir das histórias de vidas construídas pelos graduandos na primeira oficina. Penso que um modo de o(a) professor(a) implementar a Lei nº 10.639/2003 seria começar pela produção das escritas de si dos estudantes na escola.

Adotar esse procedimento na escola é tornar o ensino significativo para os(as) estudantes, pois compreendo que a aprendizagem acontece nesses momentos de encontros, em que provoca afetamentos nos(as) discentes.

A pesquisa investigada, foi pensada, como ponto de partida, sobre as histórias de vida dos discentes, de modo que nas escritas de si, percebemos que os(as) participantes sentiram esse pertencimento quando perceberam o continente Africano vivo neles com todo o seu legado.

No próximo capítulo, conheceremos as metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados construídos na segunda oficina do Círculo de Cultura Sociopoético.

#### **6.4 Pegando na Caixa de Afecções Sankofa as metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados: análise dos relatos orais produzidos pelo grupo-pesquisador no Círculo de Cultura Sociopoético**

Para a análise dos relatos orais do acervo da Caixa de Afecções Sankofa, realizei três práticas de arquivos: 1) o registro - o relatório; 2) o deslocamento - movimento de colocar em outro contexto; e 3) a recontextualização – descrição das metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados; os processos de criação do grupo-pesquisador e identificação dos problemas e outros modos de educar mobilizados na elaboração das metodologias e dispositivos.

No processo de análise de registrar, deslocar e recontextualizar foram elencados 3 categorias ou linhas de pensamento do Grupo-pesquisador, que apresento a seguir:

- 1- As metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados com o tema-gerador da afrodescendência na escola;
- 2- Os problemas mobilizados na elaboração das metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados;
- 3- Outros modos de educar, proporcionados pelas metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados, tendo em vista a Lei nº10.639/2003.

O pensamento do Grupo-pesquisador foi transversalizado com autores(as) que estudam as discussões levantadas. Utilizo o conceito de transversalidade para romper com a verticalidade e horizontalidade, provocando modos de pensar em multiplicidades. Nesse sentido, o grupo-pesquisador compôs quatro grupo-pesquisadores para realizar a criação das

metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados com os marcadores das Africanidades. Importante salientar, que as metodologias inventivas são os processos e os procedimentos adotados pelo grupo-pesquisador para a criação dos dispositivos afrorreferenciados, na identificação dos problemas mobilizados e nos outros modos de educar.

No próximo tópico, apresento o processo de criação das metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados, os problemas mobilizados e os outros modos de educar dos grupos-pesquisadores que compõem o estudo.

#### **6.4.1 Escritas de si 01: metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados com os Marcadores Cabelo-Afro e Negritude**

O grupo-pesquisador 01 levantou a problemática do preconceito e da discriminação, percebendo que o preconceito contra as crianças afrodescendentes gera processos de exclusão na escola. Os participantes mencionam sobre a problemática no relato a seguir:

O problema que eu vi na escola, foi porque eu me reporte à experiência que foi contada por uma colega da gente. Que a criança na sala de aula, ela tinha medo do coleguinha que era negro. Então, quando ela olhava para trás, que ela via que ele estava olhando para ela, ela dizia: olha tia, ele está olhando para mim! Como se ele fosse fazer algo de ruim com ela. Voltando a essa vivência, eu me remeti à escola: nela, estava uma criança na parede do lado direito. Perto daqueles quadradinhos de concreto, que não é janela, enquanto as outras crianças estavam mais para o meio da sala. A criança estava separada, excluída, eu via a exclusão e o preconceito com a criançinha que estava sozinha naquela cadeira. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Neste relato, há um cenário de preconceito construído em torno das crianças afrodescendentes como motivo de medo e desconfiança, quer dizer, “são imagens, concepções e estereótipos criados para justificar a exclusão” do afrodescendente (TOMÁS, 2012, p. 89). Essas práticas de discriminação contra as crianças afrodescendentes, e que se sentem excluídas no ambiente escolar não acontecem de forma isolada, mas isto se dá porque “as crianças não herdam as ideias de racismo, sentimentos preconceituosos e/ou modos discriminatórios, são um produto da sociedade nos quais são formulados. São os resultados dos discursos dominantes” (TOMÁS, 2012, p. 88). Existe uma diferença entre racismo, preconceito e discriminação, problemas apontados pelo grupo-pesquisador, a partir das situações que vivenciaram e relataram no estudo:

Podemos dizer que 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 os indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avaros ou orientais ‘naturalmente’ preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Penso a escola como um espaço propício para a desconstrução dessas concepções estereotipadas construídas acerca dos afrodescendentes. A escola, onde os estudantes afrodescendentes passam a maior parte de seu tempo, é um local pedagógico privilegiado para discutir questões de diferença e igualdade (SILVA; SANTIAGO, 2015).

Silva (2017, p. 47) fala, em sua tese, sobre a experiência de experimentar a técnica do estandarte, do formar, inspirada nas obras de Arthur Bispo do Rosário, em um percurso Sociopoético ministrado pela professora Shara Jane. O mesmo percurso do qual participei em dezembro de 2014, conforme citei no início desse trabalho. A autora me fez pensar nos saberes das experiências na formação, saberes que não estão em livros, mas no corpo dos professores(as) e discentes na formação, como podemos ver a seguir:

Aquela vivência foi tão forte e potente que, naquele momento, decidi que traria esses personagens, mas de outro modo, sendo eu aqui o Andarilho, enquanto Ruah me acompanha. Pelas imagens e pelo meu relato na oficina, percebi que minha ideia do que é formar está relacionada ao ato de caminhar e do pensamento chão, permitindo-me identificar os confetos: **formar saberes-chão**, que é a terra onde não tem nada, mas se encontra tudo que basta, o deserto – neste formar, os saberes vêm do chão, das coisas inúteis; **saber da experiência** é o saber do chão, que se aprende da experiência e que ocorre no andar do Andarilho, nos entre lugares dos deslocamentos, no desapego das coisas instituídas; **formação lugar-de-silêncio**, onde se pode encontrar consigo mesmo e se esconder em terras secas – é um formar que escapa da formação em jaula, da forma, do padrão. (SILVA, 2017, p.47).

O grupo-pesquisador trouxe o **saber-espiritualidade**, uma energia que flui, e se conecta com a natureza, com o ambiente e deixa de ser triste quando está sozinha. Esse saber está nos corpos-afrodescendentes e os ajudam a se desfazerem das situações de tristezas, que

não permitem fluir a sua espiritualidade. O corpo afrodescendente produz saberes, por isso, a necessidade de vivenciar sua espiritualidade diretamente no corpo, como veremos no relato:

**Energia Afrodescendência na escola:** é uma energia que transforma, pois, a pessoa deixa de ser matéria, e a se ver com a cor da pele, com os cabelos, com os traços e passa a se perceber como se identifica, como se reconhece, pois, como me reconheço não necessariamente é matéria, mas é ideia de como eu me vejo, de como eu me penso, de como eu me reconheço, independente da minha pele. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Esse pensamento mostra que “a nossa história negra pode, eventualmente, não aparecer na nossa pigmentação, mas vai além da nossa origem biológica, envolve a história comum de um povo brasileiro que não pode negar o seu contato com o negro” (PETIT, 2015, p. 163). O desconhecimento do(a) professor(a) sobre a sua história afrodescendente o(a) impede de lutar e resolver na escola o problema da exclusão de crianças afrodescendentes, que não tem acesso a seu pertencimento. A falta desse conhecimento é o motivo do problema da exclusão na escola, apontado no relato:

[...] toda a minha trajetória foi de não conhecer a própria história, a minha identidade, só vim ter acesso aqui na Universidade. Até hoje eu sofri muita opressão, todos nós sofremos opressões. Por ser “gay” também você sofre mais opressão ainda, enfim. Um dia desse eu fui usar turbante e algumas pessoas me criticaram, outras disseram que isso era bacana e tudo. As pessoas que me criticavam diziam: a pessoa pode até ser “gay” e ser negro, mas ficar andando dessa forma, xingavam. Seja por se expressar da nossa forma, com as nossas vestimentas, com os nossos adornos, por isso, que eu falei que é o desconhecimento das pessoas e de nós mesmos. Porque assim, por exemplo: eu gosto de ter cachos e até um dia desses eu estava com os cabelos maiores. Aí eu fico nesse dilema, porque a minha família fala que eu só serei aceito na sociedade se eu estiver com o cabelo curto, porque é social, você será bem aparentado, ninguém te criticará, e se você tiver com o cabelo encaracolado, “*black power*”, “*dread*”, aí não! Se você está diferente as pessoas vão lhe excluir, dizer que isso daí é sujo, que isso daí é mau influencia, e todas as coisas negativas pesam sobre essa questão e serão em cima da Afrodescendência. Por isso, que eu acredito que faz parte da minha história. Por isso, que eu ando desse jeito assim: heteronormativo, com roupa e calça, cabelo curto, porque tanto eu tive desconhecimento e agora estou começando a aflorar e também porque eu sofro opressões sobre isso. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Os processos de exclusões perpassam pela construção de modelos ideais, quando é aceito um único modelo, o que não destoa da norma, o padrão: homem, mulher, branco/a, magro/a, cabelo liso, loiro, social, dentre outros. Quando você assume outros modos de existir, passa a ser visto como estranho pela sociedade que, dificilmente, o vê com o seu valor, em verdade, ela busca determinar como você deve ser, como você precisa agir, como você deveria

se vestir. A sociedade define o que serve e o que não tem utilidade, produz as pessoas lixo, educações lixo, artes lixo. Para ser aceito por ela, é preciso não ser o que ela considera como lixo, viver em meio a padrões de beleza e estética, dentre outros elementos. Assim sendo, vieram-me as seguintes inquietações: o que podemos fazer enquanto educadores para romper e desconstruir esses conceitos e criar outras formas de (des)ver as pessoas, o mundo? Por que temos que pensar sob uma única ótica? Por que temos que ser de uma única maneira? É necessário romper com esses paradigmas.

Abrindo a Caixa de Afecções Sankofa, percebi que o grupo-pesquisador criou um aliado para enfrentar o preconceito na escola. Esse aliado é o personagem conceitual<sup>18</sup> da pesquisa chamado pelo grupo-pesquisador de: **Homem vestido com vários tecidos coloridos** que anda com saco bem grande, e tira desse saco vários objetos, que podem significar várias coisas, e as crianças começam a se aproximar e gostar dos objetos, atribuindo sentido a eles. Esse homem carregador de objetos traz a sabedoria dentro do saco, que são as experiências que esse professor possui. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

**Homem que carrega objetos** é o professor, que se transforma no confeto **Homem roupa toda colorida** para mostrar a diversidade e a valorização das diversas culturas, que não é apenas trabalhar o livro, que trata dessa temática, mas ir além e não centrar somente naquilo, mas conhecer e buscar mais, para poder desenvolver o que está no livro de uma forma criativa, que atraia as crianças, que traga os objetos, que as crianças experimentem o prazer de estar ali e sintam a interação entre todos, que ninguém fique excluído da sala de aula. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

**Homem com vestes coloridas** que é um professor que percebeu a tristeza da menina e escondeu-se atrás da árvore e começou a conversar com a garota como se fosse uma árvore. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

A partir dessa experiência, vemos o grupo-pesquisador apontando um perfil de professor perceptivo, sensível, que não se mostra indiferente em relação aos problemas que atravessam a vida de crianças e jovens afrodescendentes, na escola. Para o grupo-pesquisador, esse professor se destaca, pois em seu corpo carrega um colorido: a luz, que atravessa a vida desses sujeitos diariamente, causando-lhes alegria, quando ele afirma que “não existe essa diferenciação, todos têm o mesmo valor, todos são iguais, todos precisam um dos outros”. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

---

<sup>18</sup> “Os personagens conceituais são os heterônimos do filósofo, e o nome do filósofo, o mero pseudônimo dos seus personagens. Não sou mais eu, e sim uma aptidão do pensamento a se ver e desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares” (GAUTHIER, 2012, p. 79).

O grupo-pesquisador revela, com a criação desse personagem conceitual, a familiaridade com as contribuições da pesquisa e da inovação didática, ao destacar que o professor precisa estar em constante formação para desenvolver um trabalho criativo. Assim, a falta de conhecimento sobre a importância do aprendizado pelas diferenças é um dos principais problemas enfrentados na escola. Para tanto, o conhecimento sobre a matéria a ser ensinada é a base de uma atividade docente inovadora e criativa. É preciso, então, fazer um “convite a romper com a inércia de um ensino monótono e sem perspectivas, e, assim aproveitar a enorme criatividade potencial da atividade docente, [...] como um trabalho coletivo de inovação, pesquisa e formação permanente” (CARVALHO E GIL-PÉREZ, 2011, p.20).

Uma vez que esse **homem, vestido com vários tecidos coloridos**, é um professor que carrega a sabedoria dentro do saco, que é sensível e inventivo, um professor que trabalha com a diferença, que promove a inclusão da história dos povos afrodescendentes e dos legados produzidos por esses povos na escola, ele se torna um, também um diferente. Esse professor é um andarilho, que caminha com as crianças na escola, que acolhe seus problemas, um professor que trabalha no solo da diferença, que tem a sabedoria no corpo, que carrega os restos (os objetos) na sacola para empoderar os estudantes para lutarem contra o preconceito. Com esse professor andarilho, recordei-me de um poema de Manoel de Barros, a saber:

#### **Andarilho**

Eu já disse quem sou Ele.  
 Meu desnome é Andaleço.  
 Andando devagar eu atraso o final do dia.  
 Caminho por beiras de rios conchosos.  
 Para as crianças da estrada eu sou o Homem do Saco.  
 Carrego latas furadas, pregos, papeis usados.  
 (Ouço harpejos de mim nas latas tortas.)  
 Não tenho pretensões de conquistar a ingloria perfeita.  
 Os loucos me interpretam.  
 A minha direção é a pessoa do vento.  
 Meus rumos não têm termômetro.  
 De tarde arborizo pássaros.  
 De noite os sapos me pulam.  
 Não tenho carne de água.  
 Eu pertenco de andar atoamente.  
 Não tive estudamento de tomos.  
 Só conheço as ciências que analfabetam.  
 Todas as coisas têm ser?  
 Sou um sujeito remoto.  
 Aromas de jacintos me infinitam.  
 E estes ermos me somam.  
 (BARROS, 2015, p. 103).

**O personagem conceitual homem-veste-coloridas** que pensa a diversidade lembrou-me de Deleuze e também do professor da educação infantil que pensa a educação pela diversidade e a arte. Esse professor causa estranhamentos nas crianças porque ele é um filósofo que rompe com os modelos e cria novas possibilidades de existir: Corazza (2013) também nos alerta sobre esse sujeito da diversidade, quando diz:

Quem vem por lá, no meio da neblina? Quem entra sem bater, sem se anunciar, sem dizer o próprio nome? Quem chega ao jardim de infância da Educação? As crianças se assustam, pois veem que é um homem de saúde frágil, a quem frequentemente falta o ar. Elas gritam por socorro, ao olharem suas unhas longas, não aparadas, que protegem a falta de impressões digitais. Todas se perguntam: - “O que ele vem fazer aqui? O que quer da educação? Cometerá violências contra a sua educação, ao fazê-las aprender a pensar sem imagens e a desaprender o que já aprenderam? [...] Os professores tentam acalmar as crianças, que choram de medo, quando o homem lhes fala com sua voz rouca e dicção fadigada, como as de um feiticeiro. Então, mostram-lhes que este pensador [...] tem horror a tudo que apequena e entristece a vida, isto é, dos poderes de quem trabalha para diminuir ou para nos separar das forças ativas de que somos capazes; e que, com isso, buscam conduzir nossas vidas à ressignificação, à má consciência, à culpa, recheando-as de afetos tristes e imobilizadores, de queixas e de ressentimentos. (CORAZZA, 2013, p. 18-19).

Esse professor luta para a existência de poder ser aquilo que se é na escola, que luta também contra o preconceito que apequena a alma da criança, e a entristece, luta por viver a alegria na educação e por seu esforço:

As crianças, agora, entendem melhor o rico presente que esse homem trouxe consigo: a possibilidade de pensar e viver a alegria em Educação; já que ele mostra como amar tudo aquilo que desenvolve e efetua as potências afirmativas e como odiar todos os poderes que obstaculizam essa efetuação. E lhes diz que qualquer poder é sempre muito triste, mesmo se aqueles que o exercem alegrem-se em fazê-lo: - ‘Os que exercem os poderes e com eles se alegrem são uns pobres coitados, porque a sua é uma alegria triste. (CORAZZA, 2013, p. 19).

O professor vestido com vários tecidos coloridos é um andarilho que passa um sentimento de respeito e de confiança, pois o mestre orienta através de exemplos e vivências, com objetos simbólicos que transmitem os saberes à geração recém-chegada, que se mostra curiosa para aprender e trocar conhecimento. Essa sabedoria apresentada pelo grupo “reforça a senioridade (respeito às mais velhas e ao mais velhos) e promove um forte senso de comunidade” na escola (PETIT, 2015, p. 97).

Esses problemas e modos de enfrentá-los foram mobilizados pela **Metodologia inventiva do Autorreconhecimento**, pois a partir dela, o(a) professor(a) trabalha o

autorreconhecimento no estudante, fazendo-o conhecer a si próprio, com o intuito de romper com o preconceito. Essa metodologia possibilita o empoderamento, ou seja, quando houver uma situação de preconceito e o aluno se reconhecer e não se achar feio, ou ele não se notar indigno por ser diferente, ele o combaterá, porque o preconceito vem pode até doer, mas ele não será vítima, ele se oporá a todos os afrontamentos. Essa metodologia foi criada para o/a professor/a trabalhar o autorreconhecimento dos discentes enquanto Afrodescendentes, com o objetivo de incentivá-los a lutar contra o preconceito existente (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017). Como podemos ver na imagem a seguir, o grupo-pesquisador durante a produção da metodologia inventiva produz conhecimento, se reconhece e se reafirma:

**Figura 29:** Grupo-pesquisador: produzindo a metodologia autorreconhecimento



**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

Essa metodologia promove no(a) discente o autorreconhecimento como afrodescendente, revela um sentimento de “pertencimento afro, que é situar-se dentro da ancestralidade africana, saber que se faz parte de uma linhagem que, para além de biológica, é de parentesco cultural”. Em vista disso, “não estamos mais nos referindo ao africano como distante, na terceira pessoa, e sim como parte do nosso convívio diário e é isso que traz sentimento de pertencimento” (PETIT, 2015, p. 171- 176).

Durante a criação dessa metodologia inventiva o grupo-pesquisador elaborou o dispositivo afrorreferenciado da história UBUNTU. A produção foi realizada utilizando os

seguintes materiais: trechos das escritas de si sem identificação, usando apenas os nomes dos marcadores: **Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) - práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros; Negritude - força e resistência**, os livros *As tranças de Bitou*, de Sylviane Anna Diouf e *Estórias quilombolas*, de Gloria Moura, além de retalhos, agulhas, lãs, tintas, cola, pincéis, papel peso 40, papéis e canetas coloridas, para o registro da criação da contação de história sobre a Afrodescendência na escola (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

**Figura 30:** Grupo-pesquisador: produzindo o dispositivo da contação de história Ubuntu e fazendo a caracterização dos personagens



**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017

O grupo-pesquisador, contou a história **Ubuntu**, encenando e assumindo os papéis dos personagens criados: a árvore, o homem e a menina e todos estavam caracterizados. A meu ver, a história **Ubuntu**, configura-se como uma literatura oral africana, que nos transmite um sentimento de relação comunitária, apresenta-se através de performance e envolve elementos como: a voz, a expressão facial, a expressividade, a gestualidade, o uso dramático da pausa e do ritmo, a receptividade imediata e as reações do público. Os artistas usaram a interação com o público para enfatizar e causar impacto. A roupa e os objetos utilizados também influenciaram

o público. A seguir, mostro a imagem do momento da contação da história Ubuntu e logo abaixo trago a história criada por eles:

**Figura 31:** Grupo-pesquisador: apresentando o dispositivo da história Ubuntu



**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017

### HISTÓRIA UBUNTU

Bom Dia! Hoje nós teremos uma história diferente! A história de uma menina negra. Hoje vim contar a vocês uma história de quem somos nós. Certa vez, uma menina que se encontrava triste, no terreiro da sua escola, sob a sombra de uma árvore, que dizia os mais velhos, que era a morada dos ancestrais de uma antiga comunidade quilombola. A menina, todos os dias, corria para aquela árvore, pois, não compreendia o porquê os demais colegas viviam sorrindo do seu cabelo, e chorava toda a sua tristeza. Um dia, a menina dormiu a sombra da árvore, e sonhou com a árvore falando com ela. Ela [a árvore] perguntava: menina, porque choras? A menina respondeu: meus amigos riem dos meus cabelos! A árvore respondeu: minha filha, meus galhos e folhas importantes foram presentes da mãe-natureza para coroar a majestade das plantas vindas de longe, de uma terra chamada África. Não chores, pois você também é filha de um povo guerreiro e majestoso, e por isso, você foi coroada com os seus cabelos, para que nunca esqueçamos da nossa ancestralidade. A menina, a partir daí entendeu a vontade da natureza de coroar o seu povo guerreiro, por isso, os seus cabelos, os brioques (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

O grupo-pesquisador, com o dispositivo da história **Ubuntu** revela um sentimento de ancestralidade, mostra que fazemos parte de uma linhagem que envolve os antepassados, que nos faz, sobretudo, valorizar a história dos mais velhos e o aprendizado dos seus ensinamentos;

e ainda nos fornece uma identidade coletiva, proporcionando um sentimento de pertencimento (PETIT, 2015). Com efeito, “Ubuntu como modo de existir é uma re-xistência, uma forma afropespectivista de configurar a vida humana coletivamente, trocando experiências, solidificando laços de apoio mútuo e aprendendo sempre com os outros” (NOGUERA, 2011, p.148).

Posteriormente, o grupo-pesquisador explicou como pensou o dispositivo da história Ubuntu, os procedimentos realizados para criá-la. Primeiramente, o grupo-pesquisador se apropriou dos recursos: o livro, os objetos de cabelo, lembrando que tanto o livro quanto os objetos de cabelo, eram objetos afetivos trazidos pelos(as) discentes sobre a temática o que tem de afrodescendente na escola, que faziam relação com as experiências vividas por eles. Em seguida, leram o material para poder pensar no tema-gerador. Por fim, desenvolveram outros modos de educar através de uma prática Ubuntu quando compartilharam entre eles os saberes para criarem a história, presente nos relatos a seguir:

Para contar a história a gente usou inclusive os objetos que a gente trouxe e a viagem que a gente viveu durante o relaxamento. Os objetos que a gente trouxe foram o livro e os objetos de cabelo. A gente criou uma história com várias árvores, com um homem. O nome da história é UBUNTU. Na verdade, a gente começou através do mito que vocês deram para gente, ele já norteou essa questão de usar a própria cultura, a história dos antepassados para explicar porque o meu cabelo é assim, e como a gente foi revelando uns, aos outros, como tinha sido a experiência do relaxamento, a gente percebeu que dava para unir às três situações que contavam a mesma história (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Segundo Carvalho e Gil-Pérez (2011), os estudos sobre a metodologia e epistemologia da ciência revelam certas exigências para o trabalho científico tão amplo como o docente, contudo, a nenhum cientista é exigido um conjunto de conhecimentos e destrezas necessárias para o desenvolvimento científico, pois se trata de uma atividade coletiva. Do mesmo modo, a atividade docente não é, e não deveria ser, uma tarefa isolada, assim como nenhum professor deve se sentir vencido por um conjunto de saberes que, com certeza, ultrapassa as possibilidades do ser humano. O essencial é que se possa ter um trabalho coletivo em todo o processo de ensino/aprendizagem: da preparação das aulas ao momento da avaliação.

Outro procedimento que poderia ser realizado na escola, seria a troca de conhecimento não somente entre os grupos na sala de aula, mas de forma mais ampliada, levando as experiências para toda a equipe escolar, no momento de culminância, destinado para os(as) professores(as) relatarem suas experiências, de como acontecem as aulas, o modo como eles

abordam os conteúdos, as práticas bem-sucedidas e as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula. Com as trocas de saberes e experiências na escola, pretende-se criar, coletivamente, metas e estratégias para aplicar a Lei nº 10.639/2003 na escola.

Após a explicação sobre os procedimentos adotados para a criação do dispositivo da história Ubuntu, o grupo-pesquisador explicou o cartaz (recurso) utilizado durante a contação da história. A seguir, a foto do cartaz produzido pelo grupo-pesquisador, lembrando que “os recursos de ensino, quando bem selecionados e aplicados permitem aos educandos conhecer a realidade, desvendá-la de forma crítica” (SANT’ANNA, I. e SANT’ANNA, V., 2004, p.21).

**Figura 32:** Produção plástica: História Ubuntu



**Fonte:** caixa de afecções Sankofa, 2017

Agora explicarei o nosso cartaz: essa é a menina com os briochezinhos de acordo com a história, foi importante, porque casou com as nossas vivências durante o relaxamento. Vamos começar aqui: A criança, ela estar no pátio da escola sofrendo dessa exclusão da sala de aula, ela corre para essa árvore, e eu queria que vocês identificassem que aqui existem várias árvores, mas há uma diferença entre elas, essa são de troncos verdes e as galhas são azuis, e essa é diferente, com o tronco azul e com os galhos encaracolados. O que a gente discutiu? Todas são árvores, mas uma se destaca, que é essa que a menina corre para lá. Aqui tem um personagem da minha vivência que foi esse homem colorido. Na verdade, esse homem colorido é a árvore, que o David representou, um homem com vestes coloridas que é um professor que percebeu a tristeza da menina e escondeu-se atrás da árvore e começou a conversar com a garota como se fosse uma árvore. Porque que ele é a árvore? Porque aqui a gente ver o significado do objeto que a gente trouxe, é simbolizando aqui a sabedoria. Quem é a sabedoria dentro da sala de aula? O professor, que estar ali para repassar os conteúdos, ensinar e, ao mesmo tempo ele aprender. Então, esse

professor, ele notou que essa criança estava sofrendo por conta do que os coleguinhas faziam com ela, e ele percebeu que ela corria para aquela determinada árvore da escola. Qual foi a iniciativa dele? Ele não foi questionar, perguntar porque ela estava triste não. Ele buscou um meio de interagir com ela. O que foi? Ele se posicionou atrás dessa árvore no momento que ela estava dormindo e no sonho dela, ele fala com ela, e ela pensou que era a árvore. Não há uma identificação do professor, só depois, quando ela compreende o porquê do cabelo dela, o porquê de ela ser assim, é que os dois adentram na escola que são o outro objeto que o David trouxe. Então, aqui é o professor e a menina, que estão juntos na escola, que é o livro de história quilombola para mostrar para outras crianças, para outros alunos que não existe esse preconceito, né? Não existe essa diferenciação, que todos são árvores, que todos têm o mesmo valor, todos são iguais, todos precisam um dos outros. Essa foi a nossa compreensão (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Os discentes que fizeram parte do grupo-pesquisador assumiram, na oficina, a postura de docentes, quando criaram um plano de aula, explicando onde e como aplicar o dispositivo da contação da história Ubuntu na sala de aula, quando apresentaram as disciplinas nas quais esse dispositivo poderia ser trabalhado, a série e o nível de ensino, assim como os objetivos, a metodologia, os materiais utilizados e a avaliação (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017):

A forma que a gente pensa em aplicar esse trabalho na escola, como uma contação de história. Então, a gente decidiu que esse trabalho pode ser trabalhado na escola, principalmente nas disciplinas de história e geografia, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos desse trabalho são: trabalhar a contação de histórias da cultura negra (africana), valorizar a cultura africana, pontuar a importância do cabelo afro para identidade negra. Pediremos para os alunos em grupo criar uma história e produzir um material como se fosse um cartaz a respeito da história contada. Os materiais que a gente poderia sugerir para uso em sala de aula são: livros que tragam a história da cultura africana, tinta, coleção (lápis de cor), pinceis, retalhos de tecidos, cola, papel, tesoura, entre outros. A avaliação da turma seria pela produção de cartazes sobre as histórias que seriam apresentadas na sala de aula (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Percebo que eles tinham o tema-gerador da Afrodescendência, trouxeram a problemática e foram criando um personagem conceitual que traz a figura do professor que carrega a sabedoria na escola, que promove a mediação de saberes na sala de aula, mostrando a importância da metodologia do autorreconhecimento para a vida dos(as) discentes, na escola. Desse modo, com a metodologia inventiva do autorreconhecimento, com o dispositivo afrorrefenciado da história Ubuntu e o plano de aula, percebo que os(as) jovens discentes do Curso de Pedagogia criaram novos modos de implementar a Lei nº 10.639/2003 na escola com a aplicação desse dispositivo afrorrefenciado da história Ubuntu, o qual pode servir de inspiração para uso no ensino e em outras pesquisas.

Para a criação de uma metodologia inventiva de autorreconhecimento, que cria a história Ubuntu como um dispositivo afrorreferenciado, envolve outros modos de educar com imaginação e a criatividade, mas não são necessários tantos recursos, uma vez que com matérias simples, é possível criar essa metodologia, como por exemplo, com: tecidos, papel, caneta, tinta, enfim elementos da própria natureza encontrados na escola, o(a) professor(a) poderá criar o dispositivo da história e fazer a contação. Pode-se, ainda, propor a criação de outros dispositivos, com os mais diversos gêneros textuais, como “charges”, histórias em quadrinhos, poemas, dentre outros. Outros temas-geradores podem ser selecionados pelo grupo-pesquisador, assim como os(as) discentes podem também sugerir temas-geradores que pretendem investigar.

Dessa maneira, a temática pode ser sugerida tanto pelo professor, após o levantamento da realidade que o cerca, como pelo próprio aluno, ao explicitar os seus desejos de investigação. Dessa maneira, percebo que não precisamos de muito, somente de disposição e criatividade para tornar as salas de aula cada vez mais inventivas (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017). Vejo, com Sant’Anna; Martins (2004), que há muitos argumentos utilizados para a não realização dessas mudanças positivas, vejamos:

Sei que muitos dirão que não existem condições financeiras, que a comunidade não colabora, que o governo é culpado, não se questiona da validade dos argumentos, mas insiste-se que, se cada um de nós fizermos a sua parte, o resto virá de acréscimo. O reclamar é fator positivo para que se construa algo? Penso que não. Respeitamos a decisão do professor quanto ao uso de um determinado recurso, pois, dependerá evidentemente, das possibilidades da comunidade e do próprio professor; é bem provável que o equipamento tecnológico desejável não esteja a seu alcance, porém, isto não deverá impedi-lo de usar adequado o instrumento possível. Há matérias de baixo custo como gravuras, jornais, revistas, cartazes, argila, etc. que auxiliarão significativamente a aprendizagem. O importante é que haja ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem [...]. (SANT’ANNA; ILZA MARTINS, 2004, p.21).

O grupo-pesquisador ressalta que o(a) professor(a) pode enfrentar dificuldades durante a realização da criação das metodologias e dispositivos afrorreferenciados, se adotar para si a cultura do individualismo na escola. O problema confeto **Dificuldade na sala de aula** refere-se à quando o professor não manifesta o seu pensamento, e não busca outras fontes, para saber o que o outro pensa (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017). “Esse isolamento dá para os(as) professores(as) uma espécie de proteção para colocar em prática o seu julgamento arbitrário [...]. Todavia, também os(as) impedem de obter um *feedback* significativo e claro

acerca do valor e da eficácia daquilo que fazem” (FULLAN, 2000, p. 56). Desse modo, esse autor destaca que a cultura do individualismo é criada na escola quando:

[...] os professores receiam partilhar suas ideias e seus sucessos, por medo de serem percebidos como arautos de seus efeitos; quando os professores relutam em contar aos outros uma ideia nova por receio de que possam roubá-la ou assumir seu crédito (ou por acreditar que os outros devam passar por todo o processo de descoberta pelo qual passou); quando os professores, jovens ou mais velhos, têm medo de solicitar ajuda porque podem ser percebidos como pouco competentes; quando o professor utiliza o mesmo método ano após ano, mesmo que ele não traga resultado-todas essas tendências dão sustentação às paredes do individualismo. Elas limitam fundamentalmente o crescimento e o aperfeiçoamento, porque limitam o acesso à ideias e a práticas que poderiam oferecer maneiras mais eficientes de se fazer as coisas. Elas institucionalizam o individualismo. (FULLAN, 2000, p.58).

Entretanto, o grupo-pesquisador aponta as estratégias utilizadas para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, para que não houvesse nos integrantes a cultura do individualismo, durante a construção da metodologia autorreconhecimento:

Se a gente estivesse ficado sentado, sem conversar, isso seria a dificuldade. Se eu não estivesse contado minha história não haveria um homem atrás de uma árvore, se ela não tivesse contado a história dela não haveria uma criança no meio do pátio, se ele não estivesse contado a história dele não haveria o professor e a criança dentro de uma escola. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Então, a partir do momento que a gente se conheceu, a gente compartilhou experiência e saberes, essa dificuldade foi vencida, porquê? Por que a gente viu não a impossibilidade, mas várias possibilidades de se trabalhar essa história na sala de aula, pois, as histórias se entrelaçaram. Aí veio os relatos, vieram a história que disposta para gente. Juntando tudo isso, formou essa arte! (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Diante do exposto, o diálogo no grupo-pesquisador mostrou-se fundamental para o sucesso durante a produção da metodologia inventiva autorreconhecimento e o dispositivo afrorreferenciado Ubuntu. Isso demonstra que “o resultado é muito diferente quando essa questão é abordada por equipes de professores com a perspectiva do trabalho de (auto) formação” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p.02). Nesse caso, o grupo-pesquisador aprendeu um com o outro um grande número de conhecimentos necessários para a formação docente em relação à Lei.

#### **6.4.2 Escritas de si 02: metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados com os marcadores Sabores de Minha Infância e Cheiros Negros Significativos**

O grupo-pesquisador 02 revelou, que nas experimentações propiciadas na oficina, se reportaram para momentos de vida que os levaram sentir a solidão e incômodo. Essa sensação e aquele sentimento mobilizaram o grupo-pesquisador a pensar o problema da exclusão de crianças e jovens na escola, ao se reportarem à sensação de se sentirem excluídos na escola pela imposição da pessoa euro-descendente como modelo de prestígio, como podemos observar em seguida:

Bom, na minha viagem, a experiência que eu tive foi que eu estava sentindo-me muito sozinha, andava por todos os lugares da escola e não tinha ninguém para falar, era só eu, que é a questão da exclusão. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Bom, eu estava comentando com as meninas, como eu me senti durante o momento que você me pediu para fechar os olhos. Eu me vi em um lugar como se fosse uma sala, como muita claridade, mais clara do que essa, e essa claridade me incomodou tanto, e não só a questão da visão, eu me vi obrigada a me deslocar de lá o mais rápido possível. Eu falando com as meninas a gente viu que essa questão do branco, dele se impor muito dentro da sociedade, dele querer ser mais que o outro. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

O primeiro e o segundo grupo-pesquisador levantam o problema da exclusão vivida por crianças e jovens afrodescendentes em seu cotidiano escolar, que atravessa os corpos dos(as) discentes na escola, que não se sentem acolhidos e pertencentes a esse mundo tão dinâmico e complexo, como é o ambiente escolar. Um mundo que deveria ser de alegria, de interação e imaginação, lugar que poderíamos ser aquilo que somos. Aprendi nas minhas experiências formativas, que é na escola onde as crianças fazem amigos(as), alçam os seus maiores voos, aprendem a sonhar e potencializam sua imaginação (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Com a questão da euro-descendência como exclusão no espaço escolar, o grupo-pesquisador relacionou a técnica disponibilizada da leitura dos trechos das escritas de si, com a problematização do tema-gerador: Afrodescendência na escola, em torno do preconceito racial vivenciado na família, conforme é possível verificar no relato seguinte:

[...] falando com as meninas a gente viu que essa questão do branco, dele se impor muito dentro da sociedade, dele querer ser mais que o outro, [porque] a gente leu os

recortes que nos foi dado. A gente leu um relato de uma menina que falou que na família dela havia pessoas negras e brancas e ela era mais escura, que os avós dela que eram descendentes de europeus, e o pai dela se envolveu com a mãe dela que era uma morena. Na verdade, a mãe dela branca e o pai moreno e ela disse que puxou a mais escura da família, e ela fala que o preconceito que ela sofreu maior não foi das pessoas fora da família, mas dentro. E aí a gente conversando, como a gente vê isso? Que o preconceito que dói mais, não é daqueles de fora, mas daqueles que estão mais próximos, mais perto (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

O grupo-pesquisador problematiza o preconceito no seio da família, como aquele que gera dor, pois são os “de dentro”, os “da família” que promoveram essa afecção negativa que entristece. Esses sentimentos chegam à escola, porque direta ou indiretamente ela tem interações com as famílias, ou seja, a condição docente envolve uma complexa trama de interações e trocas com a comunidade escolar, entendimentos de conflitos e tensões em que não faltam os problemas e as relações de poder e de força, e a diversidade de interesses. (TEXEIRA, 2007). Penso que é preciso o acolhimento dessas famílias e desses(as) jovens com rodas de conversas, de modos de escuta sensível.

Em seguida, o grupo-pesquisador destaca mais uma vez o sentimento do incômodo, de modo diferente, pois não é mais a questão da exclusão do outro sobre mim, mas a minha sobre o outro. Nesse caso, há uma inversão de papéis, eu assumo a atitude e a maneira de pensar do outro, que me mostra não como o outro me vê, mas como eu me vejo em relação ao outro. Qual é a imagem que construo sobre mim, tendo como referência única o outro? Isso está presente no relato a seguir:

A minha viagem como foi proposta na escola, teve como dificuldade [...] a questão da imposição do branco, mas o que foi mais forte, que mais me marcou foi a diminuição do negro, dele se sentir inferior em relação ao branco, dele se notar diminuído em relação as imposições. Essa falsa questão de superioridade, foi a maior dificuldade e o preconceito que ele lida diariamente na sociedade (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

O grupo-pesquisador destaca que é preciso deixar fluir um pensamento empoderado consciente de seu papel no mundo, com coragem e poder para se levantar e dizer que consegue, que pode fazer e ser o que quiser, inclusive problematizar essa questão de chamar o afrodescendente de moreno como ideologia de branqueamento, que não empodera, mas reforça as imagens estereotipadas criadas para justificar a exclusão de crianças e jovens afrodescendentes, no espaço escolar. No relato a seguir, o grupo-pesquisador apresenta essa discussão:

Em influência, nem tanto da minha viagem, mas da minha vivência de algumas falas que eu ouvi assim: Ah! Ela é moreninha, mas ela é bonita! Muitas falas eu ouvi isso e eu tive que corrigir com muita tristeza. Porque a gente está tão avançada para discutir essa coisa do, mas, como, por exemplo: eu já cansei de falar nesses momentos que eu tive. Como, por exemplo: ela é moreninha, mas é legal. As pessoas mesmo nem sabem o meu nome e falam: Ah! Olha a morena! Isso, me deixa muito chateada. Há eu não gosto! A gente sempre está falando isso, mas... lutando contra esse “mas” ... essa foi uma coragem que eu tive, um poder, de levantar e dizer que eu posso, que eu consigo e vou fazer o que quiser (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Isso revela que precisamos romper com a postura de adotar no nosso vocabulário o termo, **mas**, sempre carregado de preconceito, com pretensão de desrespeitar a imagem dos povos afrodescendentes. Torna-se uma atitude de libertação das “amarras”, que os desvalorizam e os impedem de conquistar espaços de visibilidades na sociedade. Levantam o poder da resistência “[...] da luta de se levantar e dizer que tem os seus direitos, que pode ser o que quiser”, conquistando lugares na sociedade. Nesse caso, o grupo-pesquisador aborda o poder que luta por aquisição de espaço na sociedade, onde o afrodescendente tem o direito de vivenciar os espaços da sociedade (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Os problemas e os modos de enfrentá-los foram mobilizados durante a criação da **Metodologia inventiva Mistura: sabores e cheiros da afrodescendência na escola**. Essa metodologia foi criada com os seguintes materiais: lantejoulas, botões, cola, massa de modelar, papel peso 40, giz de cera, papéis, canetas coloridas, para o registro da criação da receita para trabalhar o tema: Afrodescendência na escola. Ela propiciou a criação do dispositivo afrorreferenciado **Receita #(restegue) Angu da luta**. Nesse dispositivo da receita, o grupo-pesquisador destacou os ingredientes, o modo de preparo, o tempo e as porções. Trago uma imagem do grupo-pesquisador durante a construção da metodologia:

**Figura 33:** Grupo-pesquisador: produzindo a metodologia inventiva mistura: sabores e cheiros da Afrodescendência



Fonte: Caixa de afecções Sankofa, 2017

O grupo-pesquisador apresentou a **Metodologia inventiva mistura: sabores e cheiros da afrodescendência na escola**, explicando os procedimentos realizados para a criação do dispositivo afrorreferenciado da **Receita #(restegue) Angu da luta** na escola:

A gente vai fazer a receita, só que a gente escreveu uma metodologia, assim: Mistura: Sabores e Cheiros da Afrodescendência na escola. Porém, a nossa receita é restegue # angu da luta. Inicialmente provamos vários sabores e cheiros da cultura originalmente africana, relacionamos as suas principais características e os aspectos que o negro lida no seu dia a dia. Misturamos todos os ingredientes e juntamos com os poderes que emergem da luta pela igualdade e respeito (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Como todo trabalho docente, é necessário definir o planejamento do que será realizado para a sua construção e o grupo-pesquisador definiu e traçou elementos para criar a metodologia inventiva e o dispositivo afrorreferenciado. Primeiramente, definiu que é preciso provar vários cheiros e sabores da cultura Africana, disponibilizados pelas pesquisadoras, em seguida, fazer a relação dos cheiros e sabores com as características e aspectos do tema abordado. Depois juntar todos os ingredientes e criar a metodologia e o dispositivo para ser trabalhado na escola. Como podemos visualizar na imagem a seguir, as discentes apresentam o dispositivo da Receita #(restegue) Angu da luta e logo em seguida, expomos a descrição desta receita:

**Figura 34:** Grupo-pesquisador: ensinando a Receita #(restegue) Angu da luta



**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

Utilizamos alimentos como: limão, banana, milho, batata-doce e temperos, ressaltando a contribuição e a importância da cultura africana na construção da identidade do povo brasileiro. O ponto principal e base dessa metodologia é a mistura do povo brasileiro. O prato criado é o “**Angu da luta**”. Modo de preparo: primeiro coloque meia cebola, depois meio limão e uma colher de chá de gengibre ralado, ou um pedacinho, certo? O que teremos? Teremos o azedo e o ardor da exclusão e do preconceito, né? Temos a goma, colocaremos um pouquinho da goma (uma mão-cheia), um pouquinho do floco de milho (uma mão-cheia), o sal (pitada), mas um pouco de floco de milho e teremos a liga que é a união de um povo e sua família. Para produzir a liga colocamos água e misturamos, pois, a água é vida, fonte de energia. Junte agora a batata-doce, a banana e terá força para enfrentar os desafios. Há não esqueça de temperar bem com: cominho, folhas de hortelã, manjerição e rúcula. Faça o melhor! Misture bem tudo! Teremos o que? Teremos isso! Misture tudo e encontrará na escola, problemas como preconceito e a exclusão, mas tenha força coragem e perseverança, autoconfiança e amor para enfrentar os desafios. Você é poderoso, você consegue! #angudaluta! (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Em seguida, o grupo-pesquisador fez o seguinte comentário falando do objetivo desse dispositivo afroreferenciado criado: “[...] essa metodologia mostrará para os alunos a cultura afrodescendente, como o negro se percebe e é percebido na sociedade”. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017). É importante ressaltar, como veremos a seguir, que durante a experiência da criação da metodologia e do dispositivo, os(as) jovens sentiram dificuldade para identificar os cheiros e os sabores das Africanidades, através do sentido do olfato e do paladar,

pois se encontravam de olhos vendados. Ao longo dos anos, fomos desaprendendo de usar todos os nossos sentidos, então temos dificuldades de viver processos de aprender que exigem um aprender com o corpo todo.

**Figura 35:** Grupo-pesquisador: experimentando os cheiros e os sabores da receita #(restegue) angu da luta



Fonte: Caixa de afecções Sankofa, 2017.

Para o grupo-pesquisador, estar de olhos vendados é não se permitir se conhecer e conhecer o outro. O que faz pensar que: “é muito difícil sair da própria pele, ou seja, da cultura própria, à qual se atribui uma posição hierarquicamente excelsa na pirâmide mundial dos sistemas de saber” para assumir o lugar do outro (SODRÉ, 2012, p. 49 *apud* Petit, 2015, p.110). Penso que temos de nos aventurar viver a experiência como “um encontro, uma relação com algo que se prova, que se experimenta. Por isso, é habitando o mundo e seus riscos [...] que o jovem vai percebendo o tanto quanto em nós o mundo habita” (ADAD, 2013, p.46). Em seu relato, o grupo-pesquisador apresenta essa dificuldade:

Sobre a experiência dos cheiros: quando você colocou para mim, eu tive uma confusão, a gente sentiu o cheiro de vinagre, mas o cheiro de vinagre era a goma. Para você ver que quando você fecha os olhos para as coisas, você não se permite conhecer, então, a gente tem que se permitir conhecer, você não necessariamente vai se envolver com elas, mas você pode conhecê-las, desvenda-las. Por que é muito fácil julgar, é muito fácil ter o preconceito, mas ninguém se permite conhecer,

avaliar, se colocar no lugar do outro, na situação do outro. Não é que você vai assumir esse problema para você, não é que você vai assumir o problema do outro, mas é você se colocar naquela situação, será se eu queria aquilo para mim, será se eu queria aquilo para os meus filhos, será se eu quero aquilo para a minha família? Então, às vezes a gente se fecha no mundo da gente e não se permite conhecermos as coisas. É isso! (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

A partir desse relato, surgiram em mim os seguintes questionamentos: como criar outros modos de se permitir conhecer o outro? Como criar modos de levar para a sala de aula o dever de se permitir experimentar situações que são do outro? Como eu faço para vestir as dores do outro? Como o grupo-pesquisador, destacou é desafiador, não é fácil, mas é possível, quando nos despimos dos julgamentos, dos preconceitos, e nos abrimos para o mundo. Conhecer a si e conhecer o outro é conhecer o mundo, e isso não é uma questão de assumir o problema do outro para si, nem de colocar o outro em uma redoma, ou enfrentar tudo sozinho, mas é um modo de dizer que não sou indiferente à vida e ao modo de viver do outro, pois é preciso rachar-se para o mundo. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

**Figura 36:** Grupo-pesquisador: produzindo Receita # (restegue) Angu da luta



**Fonte:** Caixa de afecções Sankofa, 2017

Esse dispositivo mostra que, para lutar contra essa exclusão, são necessários elementos como: a união, algo fundamental para a escola funcionar; a energia, que possibilita a força para

o(a) professor(a) lutar; a autoconfiança, que dá coragem para colocar em prática o seu pensamento e, por fim, o amor, que fortalece o(a) professor(a) para o processo de criação de uma escola que torne possível a existência viva de crianças e jovens afrodescendentes. Interessante perceber que essa metodologia e esse dispositivo trazem a dimensão da luta coletiva e isso me fez lembrar do dispositivo Ubuntu, apresentado anteriormente, nesta relação de luta coletiva. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Os problemas encontrados quanto ao preconceito e à exclusão, e não se permitir conhecer, potencializou e mobilizou o grupo-pesquisador a agir, tornou-se como uma flor de mandacaru, que resiste a longos períodos de estiagem. As dificuldades que o grupo-pesquisador enfrentou durante o processo de criação os incentivou a pensar sobre os ingredientes da receita Receita #(restegue) Angu da luta, repletos de simbologias:

Como foi ela que elaborou o texto, a gente foi conversando e conseguimos a união dos ingredientes, mas não foi fácil, por isso, que a gente colocou o azedo, com o ardor, então, o que isso remete? O azedo da vida, da tristeza, as decepções que as pessoas tiveram, os negros, de lutar contra esse sistema que persiste ainda. Então, a gente foi por parte trazendo a tristeza, as decepções, mas o negro persiste graças a Deus, ele vem lutando para conseguir o seu espaço. Tem na história mundial um primeiro presidente negro de uma nação dominante que isso representa muito para a nação mundial afrodescendente (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Trazer para a escola práticas bem-sucedidas e histórias de sucesso das pessoas afrodescendentes possibilita uma formação para a cidadania, democracia e respeito, uma formação de compromisso com a vida de crianças e jovens afrodescendentes que estão na escola. A metodologia inventiva **Mistura: Sabores e Cheiros da Afrodescendência na escola** empodera o Pedagogo(a) a lutar e aprender a lidar com os desafios encontrados durante a formação inicial e na escola. Segundo Berth (2019):

Há importância de se empoderar no âmbito individual, porém é preciso que também haja um processo conjunto no âmbito coletivo. Quando falamos em Empoderamento, estamos falando de um trabalho essencialmente político, ainda que perpassasse todas as áreas da formação de um indivíduo e todas as nuances que envolvem a coletividade. Empoderamos a nós mesmos e amparamos outros indivíduos em seus processos, conscientes de que a conclusão só se dará pela simbiose do processo individual com o coletivo. (BERTH, 2019, p. 153).

Além da postura do Empoderamento para lutar, consciente de sua prática, para que se mantenha humilde e não permita que o poder o impeça de ver a realidade:

[...] a consciência e a autoconfiança, mas não deixar que esse sentimento se torne algo [...] que não permita que vocês vejam as coisas, que vocês não se sintam todopoderoso, mas que vocês sejam capaz de quando as coisas não forem como você quer, persistir e não desistir, não pensar que vocês estão sozinhos na luta (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

A metodologia inventiva **Mistura: Sabores e Cheiros da Afrodescendência na escola** promove a autoconfiança do(a) professor(a). Essa metodologia empodera o(a) professor(a) para lutar nos momentos de dificuldade. É uma metodologia que conscientiza o(a) professor(a), por mostrar a vaidade como geradora do individualismo que o(a) impede de olhar para a realidade, uma vez que:

Viver é ir além de si mesmo, é sair do narcisismo, do etnocentrismo, pois, o que leva o homem a tornar-se obra de arte são as quedas são os erros e as perdas, porque nos obriga ser melhores e maiores do que somos. Diante dos saltos que tem que realizar e dos tombos que passa, o homem vai além de si mesmo, ultrapassa as dificuldades e se reinventa, potencializa o seu corpo, torna-se forte. (ADAD; SILVA, 2013, p. 46).

O grupo-pesquisador, com esse dispositivo, problematiza que o Pedagogo(a) não se percebe capaz de enfrentar os inúmeros desafios que existem na escola. Por isso, com essa metodologia, o professor/a aprende a persistir e, o mais importante, a perceber que não está sozinho/a na luta. Essa discussão sobre luta e o uso dessa metodologia e desse dispositivo lembra-me Santos (2018), quando defende que corazonar é o nome atribuído ao aquecimento da razão, pois uma razão corazonada propicia modos de continuar a luta contra a opressão e contra todos os obstáculos.

Uma outra problemática trazida pelo grupo-pesquisador é a necessidade de desconstrução da postura de professores indiferentes, que promovem modos de violências que não empoderam o estudante, ou seja:

Às vezes, a gente se diminui, a gente se torna pequeno, a gente se esconde com medo de lutar, e a gente não pode levar isso para dentro da gente, nem para os nossos alunos. Porque nesses dois anos que eu estou aqui, vejo que tem gente que fala: há professor não é pai de aluna, ele não é responsável! Gente, fui aluna e eu tive professores que de alguma forma me bloquearam também, e a gente não pode permitir isso com os alunos. Nós, não podemos permitir viver isso. #angudaluata! (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Na relação professor-aluno há sempre a esperança, e essa ligação se constitui como o coração da docência. Não há vida, quando um está sem o outro, nesse convívio. Professores e

alunos se constituem e se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que também é a reinvenção do outro, revelando uma quebra de hierarquias e identidades fixas, construídas nas relações sociais (TEXEIRA, 2007). Esse grupo-pesquisador é representado por alunos os quais sabem o que ser e viver como tal, e, ao mesmo tempo, são docentes, assumem seus devires alunos-professores, compreendem o que é estar no lugar do outro. É disso que a educação precisa.

[...] eu tenho escutado muito, nesses dois anos de universidade, que a gente pode se transformar, a gente não pode transformar o mundo, a gente pode transformar um pedaço dele, uma parte dele. Isso pode começar dentro da nossa família, na escola. A gente tem que começar a tomar para si a responsabilidade, que não é só do poder público, mas que é de todos nós. Que essa luta contra o preconceito (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Essa metodologia e o dispositivo possibilitam pensar que a educação necessita de professores(as) e estudantes que ofereçam mudanças, que lutem para criar estas mudanças na escola, e ainda para mostrar o quanto a cultura afrodescendente é valiosa. Todavia, para que essa mudança aconteça, é necessário que os professores tenham oportunidades de perceber outros modos de educar crianças e jovens afrodescendentes como fez o grupo, para poder desenvolver suas próprias práticas inventivas e levá-las para a sala de aula (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

#### **6.4.3 Escritas de si 03: metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados com os marcadores: Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros) e Danças afro**

O grupo-pesquisador traz a problemática da necessidade de desconstruir a história estereotipada, presente nos livros didáticos na escola sobre os povos afrodescendentes, propiciando imagens positivas que elevem a autoestima dos estudantes afrodescendentes na escola. Lembro da metodologia **Mistura: Sabores e Cheiros da Afrodescendência na escola**, quando diz que: “Tem na história mundial um primeiro presidente negro de uma nação dominante que isso representa muito para a nação mundial afrodescendente (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017). Entretanto, ao mesmo tempo que o grupo-pesquisador desconstrói, também cria suas próprias representações sobre os corpos afrodescendentes, como podemos ver no relato a seguir:

Quando a gente estava brincado, para montar a nossa metodologia, eu disse assim: pera aí! Eu não quero esse negro açotado, o Negrinho do Pastoreiro, não! Nós somos é *sheik*, árabe, vamos levantar a autoestima. Porque aquele negro açotado, massacrado, estigmatizado, feio é o negro subsaariano. Que está com o espinhaço todo de fora, mal alimentado, sofrido. Mas não existe negro mulçumano, porque a África é um continente, não é somente uma parte, é um continente, é uma coisa enorme, é uma coisa muito grande. Aí a gente disse, vamos levantar a autoestima, negro sim, mas negro poderoso, rico com indumentária e exótico (risos). (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Viver o processo de desconstrução das suas próprias representações, para desconstruir as imagens estereotipadas sobre as pessoas afrodescendentes na escola, não é um processo fácil, requer que o(a) professor(a) se permita conhecer mais sobre a temática e problematizar suas próprias representações herdadas do sistema colonialista que herdamos, no Brasil. Pensamento convergente com a proposta da metodologia **Mistura: Sabores e Cheiros da Afrodescendência na escola**, a qual pontua que “[..] às vezes a gente se fecha no mundo da gente e não se permite conhecer as coisas” (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Por isso, o grupo-pesquisador reconhece que o preconceito também vive em nós, herdado de um modelo eurocêntrico que está presente na escola. Conforme o grupo, “o fato de eu me assumir negra não me imuniza do preconceito, não disse que eu sou imune, eu também tenho atitudes de preconceito, que inclusive a escola introjetou em mim” (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

O preconceito pode aparecer de modo direto ou indireto e, nesse último aspecto, o sujeito que o vivencia não o percebe, e não compreende que algumas atitudes são discriminações aos corpos afrodescendentes. Um exemplo disso é a dificuldade imposta a esses sujeitos ao mercado de trabalho, ou seja:

Como eu falei anteriormente, tive dificuldade de arrumar emprego e associo isso à cor. A questão do emprego que é difícil de você arranjar por ser negro. Eu fico impressionada quando alguém diz que nunca sofreu preconceito. Olha, as vezes esse preconceito está de forma velada, você que não percebeu, hoje eu sofro preconceito o tempo todo por ser gorda. Então, eu fico impressionada quando alguém diz que não sofreu preconceito por ser negro. Cuidado esse preconceito pode estar velado. Porque eu senti isso desde os oito anos de idade na escola, ênfase que foi na escola. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Esse é um problema presente na estrutura da sociedade brasileira que se mostra repleta de desigualdades sociais e raciais, as quais repercutem no acesso dessa população aos espaços

da sociedade. No trecho a seguir, observamos, com Almeida (2019), como o racismo estrutural presente nas instituições de ensino está vinculado a uma ordem social, pois:

[...]falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – como todos os conflitos que lhe são inerentes -, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. [...] se há instituições cujos padrões de funcionamento redundam em regras que privilegiam determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte da ordem social. Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como "normais" em toda a sociedade. (ALMEIDA, 2019, p. 48).

Esse racismo está presente nas instituições escolares, que reproduzem “[...] práticas sociais corriqueiras de violência explícita ou de micro agressões-piadas, silenciamento, isolamento etc.” (ALMEIDA, 2019, p. 48). O grupo-pesquisador problematiza que em nosso imaginário há representações construídas nos filmes, nos livros didáticos e de literaturas infantis sobre a influência da Europa, entretanto aponta outros modos de educar com estratégias que podem ser adotadas na escola, como: a análise crítica de filmes e livros na sala de aula para a construção de um pensamento crítico a respeito da problemática. Vale ressaltar que muitas escolas sentem dificuldade de propiciar modos de trabalhar com histórias infantis, de modo que as crianças afrodescendentes se vejam nelas, pois no currículo há uma cultura de levar para sala de aula histórias com protagonistas euro-descendentes, como retratam:

Acredito que eu estou sobre o efeito da festa junina que acontecerá amanhã na escola, lembro que eu pedi, como professora de Português, as lendas. Os meninos trouxeram o Saci, a Iara, o Negrinho do Pastoreio, e até gostei porque geralmente quando se pede as lendas, a lenda do negrinho do Pastoreio não é muito conhecida, o Saci sim, mas o negrinho do Pastoreio, não. Só se trabalha a Yara que inclusive tem origem europeia, são as sereias que geralmente são as loiras e bonitas. Geralmente os meninos pensam nas sereias. Então, eu acho assim que a minha resposta é que o Negrinho do Pastoreio saiu de mim sobre influência da quadrilha, acredito que não seja nenhum espírito endiabrado, não (risos). (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Então, o que eu posso relacionar? Que muitos desses alunos, não são trabalhados com eles essa parte da Afrodescendência, quem foi que disse que a Branca de Neve era branca? O nome é Branca de neve, dá uma sugestão que ela é branca, não necessariamente diz que ela é branca. E aí eu me reportei para isso. O fato da gente estar trabalhado tanto isso eu me lembrei que foi um fato marcante para mim. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

A escola precisa adotar outros modos de educar com histórias que as crianças afrodescendentes se reconheçam nelas. O estudante é quem rompe com a lógica adotada na escola de histórias com protagonistas brancas. As decepções sentidas no processo escolar levam o estudante a não ter boas lembranças desse espaço, o que me faz perceber que muitas crianças afrodescendentes não se sentem vivas no currículo da escola, que não as percebem. Vemos, assim, que várias outras práticas são adotadas nas escolas que desenvolvem mecanismos de exclusões contra as crianças afrodescendentes. Dentre elas, não ser permitido sentar nas primeiras cadeiras da sala de aula, a saber:

A relação que faço desse Saci na viagem com a Afrodescendência na escola é que a minha passagem na escola de infância, eu não tenho boas relações, eu cheguei na escola com oito anos, meus filhos com três, eu já era grandona e a professora não permitia que eu sentasse na frente, eu sentava lá atrás, então, isso não foi bom para mim. Se eu for lembrar da minha fase inicial da escola, o professor de história, inclusive, me pediu um memorial e eu acredito que não vai sair muita coisa boa não (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Na escola existe a prática de convidar as crianças euro-descendentes para serem sempre protagonistas nas dramatizações e as crianças afrodescendentes ganham papéis que não são de destaques. Então, muitas vezes o primeiro contato da criança com preconceito acontece na escola, com posturas de racismo por parte do corpo docente ou discente que repercutem na autoestima da criança afrodescendente, mostrando quem pode e quem não pode assumir papéis de protagonismo, como veremos no relato a seguir:

Durante a viagem eu lembrei de um fato: uma vez eu tive uma professora que ela pediu uma apresentação sobre contos na escola. Ela me chamou para ver essa apresentação, foi no ano passado, era sobre conto de fadas: a branca de neve. E alguns alunos foram escolhidos para se vestir com a roupa das personagens e tinha uma aluna que queria ir de branca de neve, e essa aluna era negra, quando ela chegou, os alunos mesmo não sabiam quem era os personagens, eles não sabiam quem era que ia se vestir de personagem, quando ela entrou e disse que queria se vestir de branca de neve, os próprios alunos não aceitaram, era uma turma de oito anos. Os próprios alunos falaram: Não, a Branca de Neve não é preta, a branca de neve é branca, não dá certo essa branca de neve aqui! E aí essa criança saiu aos prantos! (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Como havia dito, foi na escola que tive contato com o preconceito, com a aspepsia de pessoa, porque na minha infância nunca fui escolhida para representar a branca de neve, por exemplo. Eu seria humilhada, considerando que tenho uma tez escura, geralmente quem é escolhida para ser a branca de neve são as mulheres de peles claras e loiras. Então, talvez eu seja um pouco saci, capenga, para quem vivenciou a escola tardiamente. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

A escola faz parte dessa estrutura social racista, mas é possível instituir nela outros modos de educar que promovam mudanças, assumindo e criando, como docentes, práticas antirracistas. Os problemas pinçados e os modos de enfrentá-los são mobilizados da **Metodologia inventiva valorização da cultura afrodescendente**, que reconhece e valoriza a cultura afrodescendente: nas tradições religiosas, nas formas de vestir e pensar, na alegria e na dança, com a imagem da beleza do afrodescendente com turbantes-torço. Ela promove resistências e enfrentamentos, quando luta pela reformulação do livro, para se apropriar da cultura afrodescendente e não a euro-descendente e afirmar a potência do corpo afrodescendente na escola. Cria o **dispositivo afrorreferenciado: paródia canto da cidade** com letra, melodia e coreografia e a apresenta, por meio de uma dança coreografada, tornando-se uma metodologia que aciona pensamentos, como proposta de implementar a Lei nº 10.639/2003.

Implementar a **Metodologia inventiva valorização da cultura afrodescendente** e o **dispositivo afrorreferenciado: paródia canto da cidade** é desconstruir concepções estereotipadas dos sujeitos na escola, mas para isso, é importante ressignificar os materiais e as memórias sobre a afrodescendência, de modo a criar outros modos de educar com esses objetos, como relata o grupo-pesquisador:

Porque a escola trata o negro como algo ruim e aí a gente vai desconstruir isso. Dizer que o negro não só apanhou ele tem a sua cultura, suas tradições religiosas, sua forma de vestir e pensar. Para trazer isso para escola é bem difícil porque é uma desconstrução e aí a gente fez uma ressignificação de alguns materiais. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Os (recursos) usados para a construção da metodologia, disponibilizados pelas facilitadoras foram: trechos das escritas de si, os marcadores **Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros) e danças afro**, o livro *Olelê: uma antiga cantiga da África*, de Fábio Simões, tinta guache, ou tinta própria para o corpo, fitas, lã, balões e caixas de sapatos. Promover essa metodologia na escola passa por uma desconstrução de si, ressignificação de pensamentos, com o uso dos materiais (recursos) na sala de aula.

O grupo-pesquisador também trouxe materiais como memórias afetivas de relação com a Afrodescendência:<sup>19</sup> o vestido, a saia, o lenço e a boneca. O vestido passou a ser um turbante, a saia se transformou em vestido, o lenço virou turbante. Desse modo, o grupo

---

<sup>19</sup> Essa proposta foi solicitada no final da primeira oficina do Círculo de Cultura Sociopoético.

inventou uma outra linguagem atribuindo outros sentidos aos objetos afetivos trazidos, como podemos ver no relato a seguir:

Eu trouxe uma boneca, eu trouxe um vestido que ela fez de turbante, já a Francisca trouxe uma saia que eu fiz um vestido, ele trouxe uma boneca, e aí eu trouxe um lenço que virou turbante. Porque essa moda da onça as pessoas acham, há o animal print, as pessoas acham que é coisa de agora, no entanto é de origem afro. As princesas e os reis se vestiam de pérolas. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Os marcadores **Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros) e Danças afro** foram dispositivos acionadores de pensamentos para a construção do **dispositivo afrorreferenciado da paródia Canto da Cidade**. Essa paródia contém: melodia, letra e coreografia e, em continuidade, apresento os procedimentos adotados pelo grupo-pesquisador para a criação da Paródia. Na sequência, trago uma foto do momento de construção deste dispositivo pelo grupo-pesquisador:

E aí a gente ficava lembrando e imaginando como é que a gente ia fazer a música? E a melodia? Então, para facilitar, a gente fez uma parodia da música da Daniela Mercury. A melodia é difícil, você pode criar a letra, mas a melodia é mais difícil, é mais complicado, e ainda tem a coreografia. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

**Figura 37:** Grupo-pesquisador: construindo o dispositivo da paródia



**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

Os objetivos levantados pelo grupo-pesquisador para o alcance da **Metodologia inventiva valorização da cultura afrodescendente** foram: investigar a história da afrodescendência; reconhecer-se como afrodescendente; valorizar a cultura afrodescendente na escola; construir uma música (paródia) e uma coreografia; Os procedimentos adotados para a realização do dispositivo foram: organizar as ideias, construir uma (paródia), relacionar os materiais a esta paródia, usar a criatividade e, por fim, ter força de vontade para superar dificuldades e problemas encontrados na escola.

Durante a construção da metodologia e do dispositivo, surgiram as seguintes dificuldades: o grupo-pesquisador relatou que construir essa metodologia e dispositivo foi algo desafiador, pois eles tinham que relacionar os materiais com a Afrodescendência, para criarem a música, a coreografia e apresentarem na escola, em um tempo para eles desafiador, como podemos ver no relato a seguir:

Olha eu vou contar um segredo, a nossa metodologia eu achei a mais difícil, porque você criar uma música e uma coreografia e apresentar em pouco tempo, não é fácil. Então, ficamos a pensar! Como vamos relacionar esses elementos e esses materiais? Como vamos criar uma música e uma coreografia relacionado com a Afrodescendência e ainda levar para a escola? (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Essa dificuldade do tempo encontrada pelo grupo-pesquisador também acontece na escola. Sabemos das inúmeras atividades que os(as) professores(as) desenvolvem, como preparar as aulas, ministrá-las, preencher fichas, elaborar provas e atividades, realizar correções, dentre outras. Então, é possível que o(a) professor(a) encontre dificuldades na escola, devido à falta de tempo, para pensar em uma metodologia e um dispositivo inventivo como esse que foi elaborado, pois sabemos, como bem destacou o grupo-pesquisador da **Metodologia inventiva do Autorreconhecimento**, construir uma metodologia e dispositivo como esse envolve processos de criações com imaginação.

Contudo, é importante ressaltar, como bem destacou o grupo-pesquisador na **Metodologia inventiva do Autorreconhecimento** com a criação do **dispositivo afrorreferenciado Ubuntu**, uma maneira de vencer as dificuldades encontradas na escola, é encontrar modos de tornar o trabalho docente coletivo, partilhando com a equipe escolar as dificuldades, buscando superá-las, criando boas relações no ambiente de trabalho para desenvolver uma prática coletiva.

Conforme o grupo-pesquisador: “os materiais para a construção da música, que antes achava difícil, facilitou para a construção da música, e os trechos de textos a gente também usou e adequou à música.” Ver as dificuldades de modo coletivo, ajuda o(a) professor(a) a compreender que o que era visto como impedimento pode se transformar em situações positivas, levando o grupo a criar o dispositivo da paródia, inspirada na música de Daniela Mercury, o Canto da Cidade. Durante a apresentação do dispositivo, primeiramente fizeram a leitura da paródia, depois cantaram, em seguida, dançaram e, por fim, explicaram como fizeram para construir o dispositivo.

A seguir, trago o **dispositivo afrorreferenciado paródia Canto da Cidade**. Em seguida, apresento como o grupo-pesquisador, fez para criar esse dispositivo, quer dizer, “fizemos uma paródia de uma conhecida música da Daniela Mercury que fez muito sucesso nos anos de 90, o **nome da música é ‘Canto da Cidade’**. Primeiro, eu vou ler, depois eu e as meninas vamos cantar. Sim, a nossa música diz assim”: (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

### “Canto da Cidade”

Saia rodada, vestido longo é meu!

No meio da roda feliz sou eu!

Eu danço, mando pra lá,

O preconceito não vou aceitar  
Vou me mostrar, bonito!  
Com um torço na cabeça,  
Vou andar, entrar na escola e enfrentar...  
Reformular o livro!  
Mostrar-me como sou.  
Que tenho o meu valor, não vou imitar o gringo. (2x).  
(CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Nesta paródia, é possível perceber a valorização e afirmação da luta pela valorização da cultura afrodescendente na escola, trazendo elementos da cultura afro-brasileira, por meio de objetos de afetos e memórias, com pertencimento afrodescendente. Por meio dela, é possível encontrar marcas que ligam os jovens com as Africanidades, como: a saia rodada, o vestido longo, a roda, o estado de alegria, a dança, a imagem da beleza do afrodescendente com turbantes-torço. Enfim, resistências, enfrentamentos, luta contra o preconceito na escola, que passa pela reformulação do livro, para mostrar a potência do corpo afrodescendente, para se apropriar da cultura afrodescendente e não a euro-descendente.

A paródia é dançada em roda, batendo palmas no ritmo da melodia da música, girando e cantando. Lembro-me que, antes da apresentação, o grupo-pesquisador saiu da sala de dança do CCE, para ensaiar a apresentação da paródia. Mesmo em alguns momentos percebendo que a memória não guarda todos os acontecimentos, recordo-me que o grupo-pesquisador estava alegre preparando-se para o momento de apresentação. Trago a seguir uma imagem desse momento que acabo de narrar:

**Figura 38:** Grupo-pesquisador: ensaiando o dispositivo da paródia



**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa, 2017.

Confesso que, naquele momento, fui tomada pela alegria do grupo-pesquisador, vendo-os já caracterizados para a apresentação. Quando o grupo-pesquisador entrou na sala, convidaram a plateia para ficar de pé, para dançarem juntos. “Essa é a letra da música, vamos agora cantar! Todos em roda, batendo palmas no ritmo da melodia da música, girando e cantando” (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

O grupo-pesquisador assim explicou como realizaria o dispositivo da paródia na escola: Para realizar o dispositivo, é preciso colocar os discentes em círculo, em seguida, apresentar a história da Afrodescendência (o livro *Olelê: uma antiga cantiga da África*, trechos das escritas de si) e, por meio dessa história, seria construída uma paródia. A execução dessa paródia seria por meio de um projeto, que abordaria a valorização da cultura afro-brasileira para, quando os discentes construíssem a paródia, trouxessem outra dimensão e perspectiva da afrodescendência, na escola. Mas essa perspectiva defendida, não se resumiria a esse momento

de criação da paródia e apresentação. Essa perspectiva da valorização da cultura afrodescendente precisa acontecer durante todo o ano letivo, e não se restringir somente à comemoração do dia 20 de novembro quando é celebrado o dia da consciência negra. Vejamos como o grupo coloca sua metodologia:

Na escola, para a gente apresentar essa metodologia na escola, a gente colocaria os alunos em círculo e aí a gente apresentaria uma história da Afrodescendência, e em cima dessa história os meninos iriam construir uma paródia, porque paródia é bem mais fácil. E paródia não seria construída do dia para noite, seria através de um projeto, e trabalharíamos essa Afrodescendência de forma positiva, durante um tempo para que quando eles fossem construir a música, eles construiriam de forma positiva. Porque geralmente a questão da Afrodescendência só é tratada no dia da consciência negra, nos outros dias do ano ela é esquecida (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Com a metodologia valorização da cultura afrodescendente e dispositivo da paródia Canto da Cidade, o grupo-pesquisador faz menção à Lei 10.639/2003 contribuindo com a perspectiva de que o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira precisa ser para além do dia 20 de novembro, ou seja, na escola, esse ensino precisa acontecer durante todo o ano letivo, no âmbito de todo o currículo escolar. Essa **metodologia** com a criação desse **dispositivo** apresenta semelhanças com **a metodologia # angu da luta**, ao abordar que o(a) professor(a) carece de força de vontade para lutar e transformar a realidade escolar frente à problemática do preconceito na escola.

#### **6.4.4 Escritas de si 4: metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados com os marcadores pessoas negras e Relação com o chão-vivências e simbologias**

O grupo-pesquisador 04 apresenta duas problemáticas iniciais: 1) a problemática da necessidade de autorreconhecimento de si como afrodescendente, que é convergente com o que foi proposto na metodologia autorreconhecimento e aborda a problemática da indiferença aos corpos afrodescendentes na escola. Os membros do grupo relatam que viveram a experiência de estar na escola e serem vistos com olhares de estranhamento, transformando-os em corpos excluídos, deste ambiente. Os olhares indiferentes são oriundos dos próprios colegas de trabalho, como relatado a seguir:

Então, o lugar onde eu reporteí foi onde eu trabalho, lugar onde eu estou fazendo o estágio, lugar assim que eu vivi, eu demorei muito com olhar da estranheza, um

olhar da diferença também, as vezes você está em um ambiente, as pessoas lhe conhecem, sabem quem é você, sabe de todo o contexto, de toda a sua bagagem, mas inclusive as pessoas não te conhecem e não se reconhecem, porque no trabalho as pessoas são pretas como eu, e não foram as crianças que eu vi, foram os adultos, essa viagem era sobre os adultos, o olhar de estranheza era dos adultos. Então, o problema foi esse, a estranheza dos adultos, a indiferença desses adultos. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

A problemática do preconceito e discriminação levantada promove, tanto no jovem quanto na criança afrodescendente, o sentimento de solidão. No próximo relato o grupo-pesquisador descreve esse sentimento, tomando como base uma experiência em uma disciplina cursada na formação em Pedagogia na UFPI:

Na minha viagem eu vi uma criança, que foi a mesma criança de um encarte que a professora de História da Educação II deu para a gente. E eu vi aquela criança negra, com um turbante na cabeça, todo colorido, vermelho, verde e amarelo. E eu vi ela sozinha como se fosse um corredor, sofrendo preconceito e inclusive foi a palavra que eu coloquei ali. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Essa problemática do preconceito e discriminação ao corpo afrodescendente atravessa todo o grupo-pesquisador, que denuncia, ao longo do estudo, situações de discriminações aos corpos afrodescendentes nas instituições. Essas situações aparecem na metodologia do Autorreconhecimento, na metodologia Mistura: Sabores e Cheiros da Afrodescendência na escola, e na metodologia Valorização da cultura afrodescendente. Os jovens criam modos de romper essa problemática trazendo o sentimento da esperança, do amor, da força e a necessidade da existência desses corpos na escola. Esses sentimentos levantados possibilitam a luta para vencer o problema do preconceito com os olhares da indiferença que existem neste espaço (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Com a esperança é possível eliminar o problema do olhar da estranheza. E quando ela falou que a gente adquirisse o poder, não foi um superpoder que eu adquiri é mais um sentimento de esperança e de existência que a gente tem que ter. É como se esse poder conseguisse eliminar tudo isso. “Outra coisa que pensei para ela, para que ela pudesse enfrentar essa situação foi o amor, e a força que ela tinha que ter para vencer esse preconceito.” (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

O grupo-pesquisador criou a metodologia inventiva: **ILÉ, QUE SIGNIFICA CASA**. Essa nomenclatura criada está presente no dicionário de Yorubá, o qual apresenta essa definição Ilé como casa (BENISTE, 2014). Essa metodologia mostra a nossa influência com as religiões de matriz africanas e com a ligação com nossa ancestralidade, por meio dos dispositivos de

contações de histórias, a criação de uma escultura e um cartaz para apresentar na escola. As comunidades de matriz africana recebem diversas denominações específicas, tais como: terreiros, roças, casas-de-santo, casas-de-candomblé, que geralmente são apropriadas pelos praticantes e adeptos que cultuam as divindades africanas, conhecidas como orixás (PESSOA DE BARROS, 2011). O grupo ressalta, ainda, que a metodologia inventiva **ILÉ, QUE SIGNIFICA CASA**, inicia com uma música para preparar o corpo das crianças para o momento da contação das histórias, mas para isso, é necessário entrar em um estado de atenção para viver o processo:

Toda vez que a gente vai contar uma história eu peço aos alunos para cantarem uma música, e eu vou pedir para vocês também. É assim batendo palma: E agora minha gente uma história vou contar. Uma história bem bonita todo mundo vai gostar. Tre-lê-lê, tra-lá-lá (4x) Tre-lê-lê, tra-lá-lá, lê-lê, lá, lá. O coração de Baobá. Essa é uma história de Heloisa Pires. E eu quero que vocês prestem muita atenção. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Em seguida, o grupo-pesquisador realizou a contação da história **O coração de baobá**, de Lima (2014), com dramatização, assumindo o papel de contadores de histórias e das crianças no momento da contação da história. Este **dispositivo afrorreferenciado** promove a ligação com o chão do continente Africano, com a oralidade e os ensinamentos da ancestralidade passados de geração em geração, pelos mais velhos e mais velhas. Isso leva-me a perceber que **o dispositivo o coração de Baobá** tem ligação com **o dispositivo da história Ubuntu**, apresentado a seguir:

### **O coração de Baobá**

Há muitos e muitos tempos, essa história foi contada pelos mais velhos, de várias gerações. Na qual ele disse que nas terras vermelhas da África de baixo do sol escaldante da tarde, o Lebrão estava à procura de uma sombra, da qual ele pudesse se refrescar e fugir do sol escaldante daquela tarde. E ao longe ele viu o baobá, e para lá ele foi, ficou admirado com a sua sombra, o qual graciosa era a sua sombra e quão refrescante era aquela árvore. Então, ele começou a indagar: oh arvore como você é tão linda! A sombra é tão admirável, o que de mais pode me oferecer? A árvore enaltecida com os elogios do lebrão ofereceu a ele o seu mais gostoso e saboroso fruto, no qual ele experimentou com uma voracidade enorme. Como vocês podem ver o fruto? Ele devorou o fruto todinho e, logo em seguida, não poupou elogios ao Baobá. Enaltecida com os elogios que lhe foi dado, e o Lebrão com a sua inteligência logo indagou: Oh grande árvore o que demais pode me oferecer, além de sua graciosa sombra e de seu saboroso fruto? E aos poucos o Baobá foi abrindo o seu ventre e quando o lebrão pode enxergar o que tinha lá dentro ele se admirou. Com grandes são os tesouros que aqui dentro continha? O baobá como tinha se envaidecido com os elogios do lebrão e ofereceu de presente tudo que ele pudesse

pegar. Não contando muito o Lebrão pegou tudo o que pode e ofereceu para a sua esposa, as melhores joias e indumentárias que o Baobá lhe deu. Com inveja do Lebrão a hiena veio invejosa perguntar: aonde foi que você conseguiu isso? E o lebrão ingênuo sem perceber o mal que a hiena continha, contou para a hiena invejosa como foi que ele conseguiu aquilo. A hiena sem pestanejar foi até o Baobá se fez de amiga e tentou ganhar a hiena através de seus elogios. E quando ela conseguiu quase a entrar no ventre da Baobá ela foi lá e rasgou o ventre dela ventre da Baobá. E no susto o Baobá se fechou e expulsou aquele bicho mal. E é por isso que até hoje os mais velhos contam, que a hiena solta o seu riso desesperado, porque não pode arrancar do ventre do Baobá o seu melhor tesouro, e por isso, que toda vez que encontra um animal morto na beira da estrada o devora com a maior pressa o seu ventre, por não saber a leveza que tem de esperar. E assim acaba a história do Baobá. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

**Figura 39:** Grupo-pesquisador: ensaiando a contação da história: O coração de Baobá



**Fonte:** caixa de afecções Sankofa, 2017.

Posteriormente, o grupo-pesquisador ressaltou, que nessa metodologia o(a) professor(a) pode sugerir que as crianças relatem o entendimento sobre a história realizando questionamentos, como mostra o trecho a seguir: “pois bem, depois que vocês viram essa história eu queria que vocês pensassem o que essa história tem a ver com a vida de vocês? O que isso tem a ver com a casa, com os amigos, com as relações que vocês têm?” Após a socialização das experiências pelas crianças, o próximo passo do(a) professor(a) é a realização da transcrição e análise dos relatos das crianças; em seguida, o professor fará a contação da história de OMILÉ, o mito da mãe terra e pode solicitar às crianças relacionarem com o mito de OMILÉ. Mas isso, de acordo com a faixa etária e, por fim, solicitará às crianças que

desenvolvam uma atividade com a ancestralidade citada nos textos, trazendo a influência dessa ancestralidade em suas vidas, como mostra o relato a seguir:

No primeiro momento faremos uma contação de história que é a contação do livro “O coração do baobá” de Heloisa Pires Lima. Após isso, pediremos que as crianças relatem o seu entendimento sobre a história e tentem relacioná-la com suas vivências. Após análise dos relatos (dependendo da faixa etária), relacionamos com “o mito da mãe terra” e propomos que a turma desenvolva uma atividade que represente desde a ancestralidade, citada nos textos apresentados, até sua influência em suas vivências. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Após vocês fazer essas análises eu queria mostrar para vocês a história de OMILÉ que é o mito da mãe terra. Após analisar os relatos relacionado ao mito da mãe terra, a turma desenvolverá uma atividade que represente tanto a ancestralidade citada nos textos apresentados, até sua influência dessa ancestralidade na vida de vocês. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Embora o grupo-pesquisador não tenha definido a idade da criança para a qual seria propiciada a vivência com essa metodologia, penso nas crianças do 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental, das séries de atuação dos professores pedagogos na escola. Seria uma proposta viável de ser realizada na sala de aula ou em outro espaço da escola, como pátio ou biblioteca, podendo ser propiciada para outras idades realizando adaptações, de acordo com a idade da criança.

Na idade de 9 e 10 anos, com um projeto de leitura envolvendo essa metodologia Ilê com a contação da história O coração de Baobá e do mito OMILÉ da mãe terra, esses dispositivos afrorreferenciados seriam atrativos e significativos para as crianças, uma vez que nessa faixa etária, eles já compreendem que realizar leituras é vivenciar momentos de viagem pela imaginação que os leva para outros lugares. Vivenciar projetos de leituras na escola, com metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados, torna a experiência escolar um aprendizado prazeroso, repleto de sentidos para as crianças.

Com a caixa de afecções Sankofa, percebo que os dispositivos afrorreferenciados de uso do grupo-pesquisador na **metodologia Ilê, que significa casa** são possibilidades de romper com as representações criadas em torno dos saberes tradicionais de matriz africana, quando o grupo-pesquisador cria uma metodologia denominada casa, de ligação com a ancestralidade. Essa **metodologia Ilê, que significa casa**, revela ligação com a **metodologia da valorização da cultura afro-brasileira**, propondo a desconstrução das representações em torno das culturas afro-brasileiras, nos livros de literatura infantil.

O grupo-pesquisador produziu o **dispositivo afrorreferenciado Pegadas do chão da afrodescendência**, que tem como base um cartaz contendo as pegadas do chão da afrodescendência que os leva para a escultura Ilê, ou seja, uma casa que contém saberes. Esse dispositivo foi construído com papel peso 40, argila e tinta-guache. A seguir, como o grupo-pesquisador apresenta o dispositivo criado:

**As pegadas** é como se fosse todo o trajeto que a gente tem que percorrer, inclusive que nós fizemos na atividade prática, **e as pedras são as dificuldades** que nos encontramos no nosso caminho. E diante das dificuldades que nós encontramos, cada uma das pegadas é um poder que a gente ia adquirindo para poder superar as dificuldades, que é como se fosse as pedras. Os nossos marcadores foram pessoas negras de referência e a relação com o chão que são exatamente as pegadas. As pegadas se iniciam em uma ponta e terminam na outra. (ACERVO, NEPEGECI/OBJUVE).

No procedimento de criação do dispositivo, o grupo-pesquisador pintou os pés uns dos outros com tinta guache, percorreram o papel peso 40 deixando pegadas no caminho. Conforme o grupo-pesquisador, neste trajeto, foram encontradas pedras no caminho e essas pedras são a falta de conhecimento do(a) professor(a) sobre a história e cultura afro-brasileira. Essa falta de conhecimento é uma pedra no caminho do(a) professor(a), o que prejudica a implementação desse dispositivo na escola, e a consequência é o preconceito, que permanece. Para o grupo-pesquisador, o preconceito existe porque a pessoa não se permite se conhecer deixando o preconceito dominar a mente.

Nós éramos três e cada um colocou a sua dificuldade, uma foi a falta de conhecimento, a outra foi o preconceito e novamente a falta de conhecimento (risos). Porque as pessoas não se permitem conhecer, elas deixam algo externo, o preconceito dominar a mente delas que elas tomam isso para si. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017)

Mesmo com a falta de conhecimento que gera preconceito, intitulada como uma pedra no caminho, a ancestralidade se mostra como força e energia para continuar enfrentando as dificuldades, “para a gente poder trilhar esse caminho com essa ancestralidade que é nosso bem maior”. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Para a construir o **dispositivo do cartaz afrorreferenciado pegadas do chão da afrodescendência**, é preciso que o estudante, com a **metodologia Ilê, que significa casa**, conheça a casa, pois ela contém todos os segredos e saberes, mas é preciso força, conhecimento, amor, sonhos, perseverança e reconhecimento. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

O grupo-pesquisador relata que a maior dificuldade para a criação dessa metodologia foi relacionar o texto, os relatos e o livro para fazer pensar a metodologia. “Eu acho que a maior dificuldade foi relacionar esses três pontos com o texto, relacionar com os relatos e com o livro.” (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

O grupo-pesquisador encontrou modos de enfrentar essa dificuldade de relacionar os dispositivos (materiais propiciados) compartilhando as ideias, resolvendo uni-las para se tornar um fazer coletivo. “Fizemos essa relação através do diálogo, cada uma opinou, cada uma teve uma ideia e conseguimos unir as três ideias” (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

Com esse sentimento de coletividade para criar outros modos de educar com metodologias e dispositivos afrorreferenciados, o grupo-pesquisador mostrou os **dispositivos afrorreferenciados pegadas do chão da afrodescendência** e os significados, como podemos ver os dispositivos do cartaz e da escultura no relato a seguir e nas imagens:

Uma teve a ideia de fazer uma **árvore** a partir das nossas raízes. **As raízes** têm a ver com a nossa base e a nossa **base** tem a ver com a **ancestralidade**, então isso tem tudo a ver com a **Afrodescendência**. **As pedras** representam **o chão** e as **pegadas** é aquilo que a gente faz e deixa registrado com **marcas** e cada um desses pontos que a gente encontra para superar em relação a toda essa caminhada. (CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA, 2017).

**Figura 40:** Produção plástica do cartaz e da escultura criada na metodologia ILÊ



**Fonte:** Caixa de afecções Sankofa, 2017.

Penso, já finalizando os escritos da dissertação, que de modo não intencional a caixa de afecções Sankofa realizou esse percurso de voltar às raízes, acessando os saberes ancestrais,

que são a nossa base no mundo, o nosso chão. Vimos que podem aparecer pedras que dificultarão o nosso acesso a esses saberes africanos, mas as pegadas que deixam marcas foram os registros que retomei com a metodologia da caixa de afecções Sankofa.

Essa metodologia foi aquela com a qual mais tive dificuldade de conversar, encontrei muitos obstáculos para compreender os conceitos produzidos pelo grupo-pesquisador, que é filósofo em todo o percurso. Penso que minha limitação, nesse sentido, é fruto do silenciamento desses saberes na minha formação escolar. Isso me revela que tenho muito o que aprender sobre as religiões de matriz africanas e seus saberes, assim como outras discussões apresentadas pelo grupo-pesquisador. Reflito, também, que de algum modo esse estudo poderá inspirar outras pesquisas quanto ao uso da Lei nº10.639/2003, no campo da formação de professores, ou na Educação Básica.

## 7 SANKOFA CONCLUSÕES PROVISÓRIAS: A CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA CONTINUA...

O que há dessa pesquisa em mim? O que há da pesquisa-corpo-desliza em mim? Há uma pesquisadora que desliza na pesquisa, que troca de pele, que recoloca e incorpora o que está fora, que está dentro e fora, que não é início e nem fim, que se enrola e se mistura com vários pedaços feitos do tempo. (Diário pesquisa-corpo-tempo, caixa de afecções Sankofa, 2017).

**Figura 41:** (Pesquisa-corpo-tempo)



**Fonte:** Caixa de Afecções Sankofa (2017).

Nos momentos finais de entrada na Caixa de Afecções Sankofa, lembrei-me desse diário que produzi em uma experiência Sociopoética, no início do Mestrado. Embora o diário tenha sido produzido no início da travessia, ele permanece vivo no meu corpo. Na época, o intitulei de Pesquisa-corpo-desliza; olhando-o novamente, transformou-se no diário pesquisa-corpo-tempo. Intitulei-o desse modo porque aprendi com a Caixa de Afecções Sankofa que o fim é sempre o início de novos começos.

Depois que li esse diário, parei um pouco e voltei mais uma vez à Caixa de afecções Sankofa e, devagar, abri a Caixa. Lembrei que, em alguns momentos, eu naveguei sem destino, andei sem direção, com uma caixa de memórias nas mãos e dentro dela carregava o tempo. Fui afetada pelos tempos que vivi, foram eles que conduziram as vivências e encontros na travessia, que me levaram às minhas raízes, para o começo de tudo. Aprendi, desaprendi, fiz e não-fiz,

entrei, mergulhei, voltei, recontextualizei e transformei. Fui transformada pelo tempo que andou lado a lado como um companheiro de estrada.

No caminho, encontrei um andarilho no meio da estrada, um homem sábio e já idoso, um professor de vida. Ele me convidou para sentar em um banco ao seu lado, então perguntei a ele: E agora, sábio andarilho o que me espera? Ele me respondeu devolvendo-me o questionamento: o que você espera? Confesso que fiquei na hora pensativa, esperava uma resposta. Sem saber o que responder, silenciamos por algum tempo e percebi que ainda trilharia uma longa jornada! Olhei em seus olhos e me despedi! Ele me olhou e disse: leve um pouco do que eu carregue dentro da minha sacola com você, pode ser que tenha algo que lhe sirva na caminhada!

O sábio já tinha bastante idade, pois carregou, por muito anos, dentro da sacola, saberes de tempo. Pedi que eu sentasse novamente, ele parecia estar cansado. Então, sentei e observei sua generosidade, em querer que eu levasse comigo algo de dentro de sua sacola. Resolvi não desapontá-lo. Abri a sacola, já gasta pelo tempo e nela continha muitas inutilidades, escolhi algumas para levá-las comigo, pois não sabia quais caminhos ainda percorreria. Mas depois daquela conversa tive a certeza de que não era mais a mesma. Aquele encontro havia me transformado de algum modo, pois aprendi muitos saberes de silêncios naquela conversa. De dentro do saco, escolhi sapatos, que me levariam a outros lugares, um livro para não me sentir sozinha na caminhada e uma foto para lembrar-me quando a memória falhasse de onde eu vim e por onde andei. Mais uma vez nos despedimos, dessa vez com um abraço! Até breve!

Essa pesquisa provoca implicações de memórias e lembranças de um passado recente. Voltei-me para as memórias de minha infância, reporte-me ao meu bairro, e fui levada a acessar o meu percurso formativo na universidade e um arquivo repleto de riquezas, provocou a invenção do meu corpo todo, pois busquei, ao longo do estudo, ter uma cognição ampliada que passa pela sensibilidade e por memórias, com experimentações sociopoéticas. Inspirada nesta abordagem, tive a liberdade de buscar provocar livres associações com palavras e imagens associando coisas que não têm ligação para produzir novos sentidos na pesquisa.

Busquei, ao longo da pesquisa, apresentar, de modo sensível, reflexões de caráter teórico, metodológico, além de políticas para repensar as práticas de ensino na sala de aula, da nossa forma de planejar e de pensar nossos planos de ensino. Trouxe imagens concretas e mentais e, mesmo quando a fotografia não estava posta, estabeleci um diálogo com as memórias vividas com os professores na universidade, com o grupo-pesquisador, que é o filósofo produtor de conhecimento.

De modo que, neste estudo, analisei o processo de construção de metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados por jovens Pedagogos, em 2015/2017, logo, este estudo passou a estar no campo da invenção e contribui para a formação de professores de modo geral, que buscam trabalhar na docência e na pesquisa com a implementação do estudo da Lei Nº10.639/2003, na Educação Básica e no Ensino Superior.

Para analisar os relatos orais no acervo da Caixa de Afecções Sankofa, realizei três práticas de arquivos: o registro - o relatório; o deslocamento – movimento de colocar em outro contexto e a recontextualização – descrição das metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados, os processos de criação do grupo-pesquisador e identificação dos problemas mobilizados na elaboração das metodologias e dispositivos, os outros modos de educar proporcionados pelas metodologias e dispositivos para trazer para a dissertação.

Surpreendi-me com a Caixa de Afecções Sankofa, pois gerou muitos achados e aprendizados, ao longo do percurso. Realizando a prática de registro, deslocamento e recontextualização com a Caixa de afecções Sankofa, encontrei 3 (três) linhas de pensamentos do grupo-pesquisador:

- Linha 01: As metodologias e dispositivos inventivos afrorreferenciados com o tema-gerador da afrodescendência na escola;
- Linha 02: Os problemas mobilizados na elaboração das metodologias e dispositivos inventivos afrorreferenciados;
- Linha 03: Outros modos de educar proporcionados pelas metodologias e dispositivos afrorreferenciados, tendo em vista a Lei nº10.639/2003.

A seguir, apresento os principais achados das linhas de pensamento do grupo-pesquisador: Na linha 01: metodologias e dispositivos inventivos afrorreferenciados, os grupo-pesquisadores apresentaram os seguintes achados: a Metodologia inventiva Autorreconhecimento, que criou o dispositivo afrorreferenciado História Ubuntu; a Metodologia inventiva Mistura: Sabores e Cheiros da Afrodescendência na escola, que criou o dispositivo afrorreferenciado Receita #(restegue) Angu da luta; a Metodologia inventiva Valorização da Cultura afro-brasileira, que criou o dispositivo afrorreferenciado paródia Canto da Cidade; a Metodologia Ilê que significa casa, que criou o dispositivo afrorreferenciado História Coração de Baobá e o dispositivo afrorreferenciado Cartaz Pegadas do Chão da Afrodescendência. Em seguida, apresento o pensamento dos grupos-pesquisadores em cada Metodologia e dispositivo inventivo e afrorreferenciado encontrados.

A Metodologia inventiva do Autorreconhecimento, trabalha o autorreconhecimento no estudante como afrodescendente, fazendo-o conhecer a si próprio, com o intuito de romper com o preconceito, possibilitando o pensamento empoderado, levando os discentes a lutar contra o preconceito na sociedade brasileira. Apresenta, que um modo de vencer as dificuldades encontradas na escola, é desenvolver um trabalho docente coletivo, partilhando com a equipe escolar as dificuldades para superá-las, criando boas relações para desenvolver uma prática coletiva na escola. Essa metodologia criou o Dispositivo afrorreferenciado História Ubuntu, que é uma performance que revela um sentimento de ancestralidade, mostrando que temos uma linhagem com os antepassados que vieram antes de nós, que nos fornecem uma identidade coletiva e nos transmitem um sentimento de pertencimento comunitário.

Outro achado foi a Metodologia inventiva Mistura: sabores e cheiros da afrodescendência na escola, cuja metodologia promove a autoconfiança do professor e o empodera a lutar, assim como o conscientiza a não adotar a prática do individualismo na escola, que o impede de olhar para a realidade. Com ela, aprendemos a enfrentar as adversidades, a persistir e a perceber que não estamos sozinhos/as na luta, realizando uma prática corazzonária com emoção, que aquece a razão para continuar lutando contra as opressões da sociedade. Essa metodologia criou o Dispositivo afrorreferenciado Receita #(restegue) Angu da luta, uma receita que defende que a exclusão pode ser vencida com união, energia, força, autoconfiança e amor, elementos que dão coragem para o professor e o estudante fazerem o melhor e lutarem para colocar em prática o seu pensamento, fortalecendo-se para criarem modos de lutar coletivamente.

Outro achado foi a Metodologia Inventiva Valorização da Cultura afro-brasileira, a qual promove o reconhecimento e a valorização da Cultura afrodescendente nos modos de ser/pensar/existir. Com objetos afetivos de memórias, essa metodologia transmite pertencimentos afrodescendentes: com o dançar em roda, com alegria e reconhecimento da beleza do afrodescendente, nos seus modos de vestir-se com turbantes-torço. Reconhece a potência do corpo afrodescendente, que é pleno de resistências e enfrentamentos na luta contra o preconceito na escola; são corpos que lutam pela reformulação do currículo na escola para se apropriar da sua história afrodescendente. Essa metodologia criou o dispositivo afrorreferenciado: Paródia Canto da Cidade, música que desconstrói as concepções estereotipadas dos sujeitos da escola, pois ressignifica memórias sobre a escola e a afrodescendência. Cria modos de educar, com os marcadores, outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e danças afro, relaciona o livro Olelê: uma antiga cantiga da

África, com memórias afetivas de relação com afrodescendência, inventando outros sentidos para essas memórias.

Encontrei na Metodologia Inventiva Valorização da Cultura Afro-Brasileira semelhanças com a Metodologia #angudaluta, no que diz respeito à força de vontade para lutar e transformar a realidade escolar frente à problemática do preconceito na escola.

Outro achado foi a Metodologia inventiva Ilê, que significa casa. Essa metodologia contém todos os segredos, saberes, a força, o conhecimento, o amor, os sonhos, a perseverança e o reconhecimento. Mostra a ligação com as religiões de matriz africanas na cultura afro-brasileira, como um legado ancestral. Essa metodologia criou dispositivos afrorreferenciados que contam histórias utilizando a dramatização e há um encontro de semelhanças dessa Metodologia com a Metodologia autorreconhecimento e com a Metodologia Valorização da Cultura Afro-brasileira, quando propõe outros modos de educar com contação de histórias e a desconstrução das representações em torno das culturas afro-brasileiras, nos livros. A metodologia Ilê, que significa casa, criou o dispositivo da Contação da História o Coração de Baobá, o qual promove a ligação com o chão do continente Africano, com a oralidade e os ensinamentos da ancestralidade passados de geração em geração, pelos mais velhos e mais velhas. Criou o Dispositivo afrorreferenciado cartaz pegadas do chão da afrodescendência, que são pegadas que percorrem todo o papel com as mãos e os pés, de uma ponta a outra realizando um trajeto que encontra pedras pelo caminho que é o problema da falta de conhecimento do professor sobre a temática da afrodescendência. Essa falta de conhecimento leva ao não autorreconhecimento do professor como afrodescendente e que ele não reconheça as crianças, gerando o preconceito na escola.

Na linha 2: Os problemas mobilizados na elaboração das metodologias e dispositivos inventivos afrorreferenciados, percebi que as metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados mobilizaram os jovens discentes a reconhecerem o problema do preconceito e da discriminação, que gera a exclusão de crianças e jovens na escola. Esses problemas estão presentes no Currículo da escola, nos livros didáticos e de literatura infantil e nas práticas do cotidiano, que descriminam com olhares e criam imagens estereotipadas sobre os povos afrodescendentes, no Brasil. Identificarem o problema da falta de conhecimento dos professores e dos discentes, provocado pelo problema do não autorreconhecimento como afrodescendente e pelo problema de não se permitir conhecer outras culturas, prática que gera representações sobre os povos afrodescendentes e, por fim, o problema da cultura do individualismo na escola.

São problemas que implicam e dificultam no enfrentamento de atitudes e posturas antirracistas no âmbito da escola ou mesmo no contexto da própria universidade.

Na linha 3: outros modos de educar proporcionados pelas metodologias e dispositivos afrorreferenciados, percebo que os jovens criam modos de romper com os problemas identificados por eles, defendendo que os docentes precisam semear na escola sentimentos como: esperança, amor e força. Esses sentimentos proporcionarão na escola pensamentos empoderados de crianças, de jovens, conscientes de seu papel no mundo. Incentivarão os mesmos a lutarem para existirem sendo o que são na sociedade, ocupando espaços nessa sociedade e lutando nesses e em outros espaços pelo direito de uma existência viva, potente e criadora de modos de resistir contra o preconceito na sociedade. Enfatizam que os professores necessitam estar em constante formação para desenvolverem, nas escolas, práticas docentes inclusivas e inventivas. Criam metodologias que envolvem outros modos de educar, de modo coletivo, com imaginação, e a criatividade com estratégias de análises de filmes e livros e outros materiais na sala de aula, para a construção de um pensamento crítico nos discentes a respeito dessa problemática, propiciando outros modos de trabalhar com histórias infantis, de tal modo que as crianças afrodescendentes se vejam nelas.

Percebo que os grupos-pesquisadores criaram caminhos de implementação da Lei na formação de professores(as) e na escola, com a criação de produtos didáticos que podem ser artefatos para o desenvolvendo de uma proposta afrorreferenciada, na escola e na universidade, com o uso de histórias infantis de muitas maneiras, de receitas, paródias, danças, cartazes. Penso que esses dispositivos podem ser criados em oficinas com crianças ou com futuros professores (as) da Educação Básica, com produtos pedagógicos como: quebra-cabeças, jogos de cartas, jogos de memória e histórias de literatura infantil, dentre outros dispositivos que criem possibilidades de implementar a Lei 10.639/03, na escola. Também podem ser gerados desse estudo materiais pedagógicos para serem propiciados em oficinas com professores e crianças na escola, o que seria uma possibilidade de retorno desse estudo para a sociedade.

Vendo o que foi gerado depois desse estudo, percebo que o grupo-pesquisador criou novos modos de implementar a Lei N° 10.639/03, na escola, mostrando que é possível instituir na prática da sala de aula outros modos de educar que promovam mudanças na escola, assumindo e criando, como docentes, nossas próprias práticas antirracistas.

Pretendo, depois desse estudo, realizar uma pesquisa no campo da Educação Básica com professores de diversas licenciaturas, com oficinas de experimentações de formas de criação de materiais didáticos e pedagógicos para a implementação desta Lei na escola.

Outro achado, nesta pesquisa, foi o Personagem conceitual Homem vestido com vários tecidos coloridos, na figura de um professor perceptivo, sensível que não é indiferente aos problemas que atravessam a vida de crianças e jovens negros/as, na escola e inventivo na escola, que acolhe, que tem a sabedoria no corpo, que carrega os restos (os objetos) na sacola para empoderar os estudantes a fim de lutarem contra o preconceito e pela existência de ser aquilo que são na escola, lutarem para viver a alegria na educação.

Esse personagem conceitual é o professor educador de crianças que se sensibiliza e se veste de um modo diferente para acolher a criança que está vivendo a solidão e a dor provocada pelo preconceito. Esses homens professores são personagens que têm a energia da sabedoria de reconhecer a Afrodescendência, nos espaços educativos. Sabemos que, especialmente na Educação Infantil, esses homens enfrentam dificuldades para atuarem neste nível de ensino, uma vez que a sociedade atribui o papel da mulher como professora para atuar na Educação Infantil. Quando o professor veste roupas coloridas causa estranhamentos: será que quando as crianças o vissem pela primeira vez não o chamariam de monstro? Depois, elas perceberiam que esse professor é um andarilho que inventa na escola, bem diferente do professor cavaleiro inexistente da Modernidade, o colonizador, que propicia uma educação que ensina identidade fechada do que é ser professor nos espaços escolares.

Neste estudo com a Caixa de Afecções, aprendi que a memória é seletiva, que não dava para lembrar de todos os elementos que não haviam sido registrados, percebi que em alguns momentos já não conseguia lembrar de todos os detalhes, e isso mostra o quanto é importante os pesquisadores registrarem, os procedimentos adotados nas oficinas sociopoéticas. Compreendi, que nem tudo o que vivemos guardamos na memória, pois ela seleciona alguns acontecimentos que foram marcantes em nossas vidas, por isso, vejo a importância de deixar documentado os registros produzidos em pesquisas, para poderem ser acessados por outros pesquisadores e gerem novas pesquisas.

Essa pesquisa contribui para que outros pesquisadores se deem conta de vários dispositivos sociopoéticos já produzidos que podem ser acessados para que outros confetos venham a ser reaproveitados. Acredito que seja uma possibilidade que se abre para os Sociopoetas e outros pesquisadores em tempos imprevisíveis como os que estamos vivenciando.

Nas linhas finais, sinto gratidão e alegria por ter vivido essa experiência. Cresci com esse estudo, sinto que preciso de mais tempo para continuar a caixa de afecções Sankofa. Mas

compreendi que esta caixa continua aberta para novos trabalhos, então, desejo que essa pesquisa inspire outras práticas.



## REFERÊNCIAS

- ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Ver de ouvir: a experiência sensível do corpo lesma para o historiador da educação. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 32, v.1, n.59, p. 142-148, 2010. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16007/1/2010\\_art\\_sjhcadad.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16007/1/2010_art_sjhcadad.pdf). Acesso em: 02/02/2021.
- \_\_\_\_\_; SILVA, Pollyana D. G. R. D. Como se aprende com o corpo em movimento: narrativas de futuros pedagogos em formação na temática das juventudes. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação /UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação. Ano 18, edição especial. Dossiê Educação e Juventudes. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 19-50.
- \_\_\_\_\_; SILVA, Maria do Socorro Borges da. Educação Rizomática: a Sociopoética na Sala de Aula e o Dispositivo dos Objetos Inúteis na Relação com a Vida de Crianças e Jovens. In: **Tudo que não inventamos é falso: dispositivos Artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética**. ADAD, S. J. H. C; PETIT, S. H. SANTOS, I; GAUTHIER, J. (Orgs). Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 463-484.
- \_\_\_\_\_. **Anotações de aula: oficina de produção da mala de afecções**. Teresina, 2019.
- \_\_\_\_\_; LIMA, J. D. S.; BRITO, A. E. **Um começo, ao modo de (a)present(ação)**. In: ADAD, S. J. H. C. **Práticas educativas: Múltiplas Experiências em Educação**. Fortaleza: UECE, 2021.
- \_\_\_\_\_; SANTOS, Thaysa T. M. do; SILVA, M. do S. B. da. Afrodescendência e metodologias inventivas para implementação da lei n 10.639/03 na escola: a criação de jovens da pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 682–702, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i2.14663. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14663>. Acesso em: 2 maio. 2021.
- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino: primeiras aproximações... Educar, Curitiba, n. 13-100. 1997. Editora da UFRP.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Lulo Almeida; ALVES, Tainá Almeida. **O perigo de uma história única: diálogos com Chimamanda Adichie**. I Ciclo de Eventos Linguísticos, Literários e Culturais, Bahia, p. 1-7. 2013. Disponível em: <http://bocc.unisinos.br/pag/alves-alves-o-perigo-da-historia-unica.pdf>. Acesso em: 08/02/2016.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Escutar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BARBIER, René. As noções- Entrecruzadas em Pesquisa- Ação. In: \_\_\_\_\_. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: jan. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro - Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 10 jan.2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 08 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 08 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BENISTE, José. **Dicionário yorubá português**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 184p.

BOAKARI, F. M. **Mulheres Brasileiras Afrodescendentes de Sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças**. In: BOAKARI, F. M. Educação, gênero e afrodescendência: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social. Curitiba, PR: CRV, 2015. 152 p.

BORBA, Francisco S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba, Piá, 2011.

CALVINO, Ítalo. **O cavaleiro inexistente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CARNIELLI. **Caixa de Afecções**, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oTKR3FB9vTg>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CERQUEIRA, Monique Borda. **Pobres, resistência e criação: personagens no encontro da arte com a vida**. São Paulo: Cortez, 2010.

CESAR, C; PEREIRA, R. #Parem de nos matar! A cada 23 minutos um jovem negro é morto no Brasil. **Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência/organização**: Ana Lucia Silva Souza. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021, p.28.

CEVA, Antônia Lana de Alencastre. **Intelectuais negras: escrituras de mulheres brasileiras e angolanas como instrumento de resistência sociocultural**. [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: PUC, 2013. Disponível em [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0912208\\_2013\\_completo.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0912208_2013_completo.pdf). Acesso em: 17 fev. 2021.

COIMBRA, Cecília M. B; NASCIMENTO, Maria Livia do. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In. FRAGA, Paulo Cesar Pontes; Iulianelli, Jorge Atílio Silva. **Jovens em tempo real**. DP&A, 2003, p. 19-37.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcreve em Educação?**. Porto Alegre: Supernova, 2013.

COUTO, Mia. Discurso intitulado “Murar o Medo”, proferido por Mia Couto, na Conferência de Estoril. 2011. Disponível em: <https://www.miacouto.org/tag/conferencia-de-estoril/>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro. 09/2014. Vídeo Conferência (43:58 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IZtc11Bn0M0>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz Souza; \_\_\_\_\_. (org.). **Educação e Afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: EdUFC, 2008, p. 229-240.

DAMASCENA, Quecia Silva; MIRANDA, Eduardo Oliveira; SILVA, Maria Cecília de Paula. Identidade negra, educação e silenciamento: o olhar pedagógico para a aplicação da lei 10.639/03. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53. p.248-261. abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29461>. Acesso em: 20 março. 2021.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva como possibilidades e deslocamentos. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 25-41.

DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. São Paulo: Cosac Naify, 2ª.ed., 2010.

DRAVET, Florence Marie; OLIVEIRA, Alan Santos de. Relações entre a oralidade e a escrita na comunicação: Sankofa, um provérbio africano. **Miscelânea**, Assis, v. 21, p. 11-30, jan.-

jun. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/thays/AppData/Local/Temp/8-Texto%20do%20artigo-11-1-10-20170728-1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONTINELES, C. C. S.; FONTINELES FILHO, Pedro Pio. (Re) Leituras e Convergências: literatura e ensino de história africana. In: BONFIM, Maria do Carmo do Alves; ARAUJO, João Evangelista das Neves; BOAKARI, Francis Musa. (Org.). **Educação, diversidades e políticas de inclusão**. Teresina: EDUFPI, 2013, v. 1, p. 169-180.

FULLAN, Michel. Escolas Totais. In: \_\_\_\_\_, M; HARGREAVES, HARGREAVES, A (Org.). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GAUTHIER, J. **O oco do vento** - Metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012

GAUTHIER, J; ADAD, S.J.C. A sociopoética como abordagem de pesquisa e ensino decolonial, contracolonial e libertadora. *Educazion e Aperta: Rivista di Pedagogia Crítica*, n.7, 22 Ago. 2020. Disponível em: <https://educazioneaperta.it/archives/2861>. Acesso em: 5 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p. 6.

\_\_\_\_\_. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da violência 2019**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2019. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34784](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784). Acesso em: 20/08/2020.

JANZ, Rubia Caroline. **Dez anos da Lei 10,639/03**: o que mudou nos livros didáticos de História? - Uma proposta de análise. XV Encontro Estadual de História 1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado. Florianópolis, 11 á 14 de agosto, 2014, p. 01-13.

JODAS, Juliana; VIEIRA, Paulo A. d. S; MEDEIROS, Priscila M. **Uma Década da Lei 10639/03**: Perspectivas e Desafios de uma Educação para as Relações Étnico-raciais. Jundiá, Paco Editorial: 2015.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 256.

LAZZAROTTO, G. D. R.; CARVALHO, J. D. 2012. AFETAR. In: FONSECA. T. M. G; NASCIMENTO, M. L; MARASCHIN. C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 23-25.

LEAL, Elisiane Borges. **Vozes afrodescendentes: o que alguns(mas) estudantes da Universidade Federal do Piauí contam sobre a assistência estudantil?** Dissertação (Mestrado em Educação). 162 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

LIMA, Heloisa Pires. **O coração do Baobá**. São Paulo: Amarilys, 2014.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Saberes ancestrais femininos na filosofia africana: poéticas de encantamento para metodologias e currículos afrorreferenciados**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. 2019. 268 p.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **Valorização da cosmovisão africana na escola**. Curitiba: Appris, 2019. 283p.

MORAES, Irislane Pereira de. **Arqueologia “na flor da terra” Quilombola: Ancestralidade e Escrivências de um caminhar Sankofa no território dos povos do Aroaia-amazônia paraense**. Tese (Doutorado em Arqueologia). 138f. – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Mariana Petry Cabral. Disponível em: <https://www2.unifap.br/historia/files/2020/02/Minuta-tese-iris060220.pdf>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Que és un dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. 2016.

NOGUERA, Renato, 1972. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014. Reimpressão: 2019.

\_\_\_\_\_. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. Rio de Janeiro. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011- fev. 2012. Disponível em: [https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato\\_noguera\\_\\_ubuntu\\_como\\_modos\\_de\\_existir.pdf](https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera__ubuntu_como_modos_de_existir.pdf). Acesso em: 02 de fev. 2021.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). 353f. – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Orientação: Prof. Dr. Henrique Antunes Cunha Jr.

OLIVEIRA, Alan Santos de. **Sankofa: a circulação dos provérbios africanos: oralidade, escrita, imagens e imaginários**. 120 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20735> Acesso em: 10 març. 2021.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora Coleção Pensadores & a Educação, 2009.

PESSOA DE BARROS, J. F. **O espaço sagrado nos candomblés nagô**. Revista del CESLA. Uniwersytet Warszawski, Polonia, n. 14, 2011.

PETIT, S. H. **Recriando o círculo de cultura freireano pela sociopoética**: exemplos de uma trajetória de ensino em Educação Popular. In: COSTA, H. M. S.; ADAD, S. J. H. C. (Org.). **Círculo de cultura sociopoética**: diálogos com Paulo Freire, sempre! Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 31-58.

\_\_\_\_\_. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral contribuições do legado africano para a implementação da Lei n. 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 261 p.

\_\_\_\_\_; ALVES, M. K. F. **Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades**: conexões entre corpos e árvores ancestrais. In: MACHADO, A. F.; ALVES, M. K. F.; PETIT, S. H. (Org.). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015a. p. 125-145.

\_\_\_\_\_. Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: MATOS, Kelma S. Lopes de, VASCONCELOS, José Geraldo (Orgs.). **Registros de pesquisas na educação**. Fortaleza: UFC, 2002. Diálogos Intempestivos, n. 6.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela, 2009.

ROMUALDO, Anderson *et al.* TEMPO DE TRAVESSIA: QUE COTIDIANO É ESTE?. **Instrumento**: Revista de estudo e pesquisas em educação, Juiz de Fora, Minas Gerais, ano 2013, v. 15, n. 2, p. 117/232, Jul/dez 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/issue/view/802>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SANKOFA. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Ano VI, Nº XII, Dezembro/2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/about> Acesso em: 20 de março de 2021.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**. Portugal: Almedina, 2018.

SANTOS, Gevanilda; SANTOS, Maria José P; BORGES, Rosangela. A juventude negra. In. ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira**: Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008, p. 291-302.

SANTOS, Raimundo Nonato. **História, memória e identidade na cidade de Timon na década de 1980**. Dissertação (Mestrado em História do Brasil). 111f. – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Claudete Maria Miranda Dias. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-116121/historia-memoria-e-identidade-na-cidade-de-timon-na-decada-de-1980>. Acesso em: agos.2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta Anti-Racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. 236p.

SARR, Felwine. **Afrotopia**. Tradução: NASCIMENTO, S. São Paulo: n-1 edições, 2019.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. **Educar em Direitos Humanos de “Mãos Dadas”**: Filosofia do chão, experiências e criações de professoras entre crianças e adolescentes. Tese (Doutorado em Educação). 318f. – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shara Jane Holanda Costa Adad.

SOARES, R. M. S. Técnicas diferenciadas: potencializando a construção coletiva do conhecimento no círculo de cultura. In: COSTA, H. M. S.; ADAD, S. J. H. C. (Org.). **Círculo de cultura sociopoética: diálogos com Paulo Freire, sempre!** Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 59-80.

SOUSA, Teresinha de Jesus dos Santos. **O município de Timon (MA) dos anos de 1980 a 2013: Sociedade e espaço rurais em transformação**. Tese (Doutorado em Geografia). 253f.- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Orientação: Prof. Dr. Jan Bitoun. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11127>. Acesso em: agos.2020.

SOUZA, Glória Maria Anselmo de Souza. A lei 10. 639/03 no cotidiano das escolas municipais de Niterói/ RJ. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa et al. **Africanidade (s) e Afrodescendência (s): perspectivas para a formação de professores**. Vitória, Es: EDUFES, 2012. 225p.

TEIXEIRA, I. A. C. **Da condição docente: primeiras aproximações teóricas**. Educ. Soc., Campinas, v. 99, p. 426-443, maio/ago. de 2007.

TOMÁS, Catarina. A diferença que a cor faz: infância, educação e racismo. In: FETZNER, Andréia Rosana (Org.). **Como romper com maneiras tradicionais de ensinar?** Reflexões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2012. Cap. 3. p. 81-104.

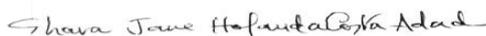
**ANEXO 01:** Declaração de autorização do uso de dados do acervo do NEPEGECI/OBJUVE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
CAMPUS ININGA – TERESINA – PIAUÍ.

**DECLARAÇÃO**

Declaro para todas as finalidades, a autorização do uso de dados do acervo do NEPEGECI/OBJUVE para a dissertação elaborada pela Mestranda THAYSA TÂMARA MACIEL DOS SANTOS FERREIRA, sob minha orientação, com o título - **CAIXA DE AFECÇÕES SANKOFA 2015-2017: METODOLOGIAS E DISPOSITIVOS INVENTIVOS E AFRRREFERENCIADOS DE JOVENS NA FORMAÇÃO INICIAL, DESDE A LEI N° 10.639/2003.**

Teresina, 08 de agosto de 2020

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shara Jane Holanda C. Adad  
Coord. do Curso de Aperfeiçoamento  
em Gestão de Políticas  
Públicas - Gênero e Raça / CEAD - UFPI

.....  
SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD  
DOCENTE-ORIENTADORA – PPGED.  
SIAPE: 172859-2  
CPF: 240.296.703-00

**ANEXO 02:** Tabela retirada do PPP do Curso de Pedagogia da UFPI de 2009

DISCIPLINA: <b>Relações étnico-raciais, gênero e diversidade na sala de aula</b> (OPTATIVA)		CÓDIGO 401
DEPARTAMENTO: <b>Fundamentos da Educação</b>		
CH 60h	CRÉDITOS 2.2.0	PRÉ-REQUISITO: -
EMENTA:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação e Diversidade Cultural. O racismo, o preconceito e a discriminação racial e suas manifestações no currículo da escola. As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Diferenças de gênero e Diversidade na sala de aula.</li> </ul>		
<p><b>Bibliografia Básica</b></p> <p>ABRAMOVAY, Miriam; GARCIA, Mary Castro (Coord.). <b>Relações raciais na escola</b>: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília-DF: UNESCO; INEP; Observatório de Violências nas Escolas, 2006. 370 p.</p> <p>APPLE, Michael W. <b>Ideologia e currículo</b>. São Paulo: Brasiliense, 1982.</p> <p>BANKS, James A. Multicultural Education characteristics and goals. In: BANKS, James A.; BANKS, Cherry A. McGee. <b>Multicultural Education</b>: issues and perspectives. Third ed. Boston: Allyn &amp; Bacon, 1997. p. 03-31.</p> <p>BRASIL. <b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b>. Brasília-DF: Ministério da Educação e do Desporto (MEC), 1996.</p> <p>_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Parâmetros Curriculares Nacionais</b>: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília-DF, 1997.</p> <p>_____. Ministério da Justiça. <b>Relatório do Comitê Nacional para preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata</b>. Durban, 31 ago./7 set. 2001.</p> <p>_____. Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003. <b>Diário Oficial da União</b>, Brasília, 10 jan. 2003.</p> <p>_____. Ministério da Educação. SEPPIR. INEP. <b>Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana</b>. Brasília-DF, 2004.</p> <p>_____. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Ministério da Educação. <b>Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais</b>. Brasília: SECAD, 2006.</p> <p>_____. Lei n.º <b>11.645/2008</b> de 10 de março de 2008. <b>Diário Oficial da União</b>, Brasília, 11 mar. 2008.</p> <p>CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In <b>Gênero e diversidade na escola</b>: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.</p>		

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

#### **Bibliografia Complementar**

GOMES, Ana Beatriz Sousa. Prática pedagógica curricular e afrodescendência. IN: ALBUQUERQUE, Luís Botelho. **Culturas, Currículos e Identidades**. Fortaleza-CE: UFC, 2004. p. 13-26. (Coleção Diálogos Intempestivos)

\_\_\_\_\_. Concepções e Práticas Pedagógicas com ênfase no Multiculturalismo. IN: NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MELO, Maria Alice; DIAS, Ana Maria Lório (Orgs). **Política de Pós-Graduação: projetos Institucionais de formação de pesquisadores**. São Luís: EDUFMA e EDUFPI, 2009. p. 196-225.

\_\_\_\_\_. A prática pedagógica do movimento negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí. IN NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da (Orgs). **Negros no Brasil: Política, cultura e pedagogias**. Florianópolis: Atilênde, 2010. p. 93-115.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da (Orgs.). Ensino Fundamental. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomas Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada / Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2ª edição. São Paulo: Summus. 1998.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Trad.: Ávila, Myriam e outros. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2001.

GOMES, N. L; SILVA, P. B. G. e (Organizadoras). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

MEYER, D. E. Alguns são mais iguais que os outros: Etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4ª edição. Organizador: Silva, Luiz Heron da. São Paulo: Vozes. 2000.

PERRRENOUD, P. **A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2ª edição. Trad.: Schilling, Cláudia. Porto Alegre: Artmed. 2001.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

Mayer, Isabel Santos. “Escola sem cor”, num país de diferentes raças e etnias. In **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

SANTOS, Isabel Aparecida dos Santos. “A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial”. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo**. Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. pp.97-114.

**Fonte:** PPP do Curso de Pedagogia da UFPI, 2009, p. 103.