

DESOBEDIÊNCIAS EPISTÊMICAS

Debates sobre história e educação

José Mário Bispo Gonçalves Júnior
Taiane Souza dos Santos
Yuri Crisostomo Fonseca
Organizadores



DESOBEDIÊNCIAS EPISTÊMICAS
DEBATES SOBRE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

José Mário Bispo Gonçalves Júnior
Taiane Souza dos Santos
Yuri Crisostomo Fonseca
Organizadores

DESOBEDIÊNCIAS EPISTÊMICAS
DEBATES SOBRE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO



Feira de Santana - Bahia
2025

Copyright © 2025 by José Mário Bispo Gonçalves Júnior, Taiane Souza dos Santos e Yuri Crisostomo Fonseca (Organizadores)

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica: *Editora Zarte*

Capa: *Os Organizadores*

Revisão textual e Revisão de provas: *Os Organizadores*

Conselho Editorial

Claudio André Souza

João Daniel Guimarães Oliveira

Maria de Lourdes Novaes Schefler

Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda

Maria Victória Espiñeira González

Zenaide de Oliveira Novais Carneiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D488 Desobediências epistêmicas [recurso eletrônico] : debates sobre história e educação / José Mário Bispo Gonçalves Júnior, Taiane Souza dos Santos, Yuri Crisostomo Fonseca (organizadores). – Feira de Santana : Editora Zarte, 2025.
250 p.

Ebook

Formato: PDF

ISBN 978-65-83341-22-8

1. História. 2. Educação. 3. Território. 4. Ancestralidade. 5. Ensino.

I. Gonçalves Júnior, José Mário Bispo, org. II. Santos, Taiane Souza dos, org.

III. Fonseca, Yuri Crisostomo, org.

CDU 93+37

Elaboração: Luis Ricardo Andrade da Silva – Bibliotecário – CRB 5/1790



Todos os direitos desta edição reservados à

Editora Zarte

Rua Nacional nº 300 A, Parque Ipê - CEP: 44054-064

Feira de Santana, BA Telefone: (71) 99116-6034 WhatsApp

E-mail: zartegraf@gmail.com - @editorazarte

<https://www.editorazarte.art.br/>

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

APRESENTAÇÃO 13

José Mário Bispo Gonçalves Júnior

Yuri Crisostomo Fonseca

Taiane Souza dos Santos

Capítulo 1

OS CAMINHOS PARA A ÁFRICA 15

Sulvai Higino

Capítulo 2

ENTRE ROSÁRIOS E ENCRUZILHADAS:

EJA, DIVERSIDADE E SUBVERSÃO DOS SABERES 17

Adriana de Jesus

Capítulo 3

“E SE O PRÓXIMO NEYMAR QUISER 25

SER ASTROFÍSICO?”

Agenor Manoel da Silva Filho

Capítulo 4

NOTAS DE UMA FILHA AMERICANA LATINA:

UMA EXPERIÊNCIA DIASPÓRICA 41

Camila Sena da Luz

Capítulo 5

CAPOEIRA E EDUCAÇÃO, LEI 10.639/03

UM DIÁLOGO POSSÍVEL 61

Gilson dos Santos Filho

Capítulo 6

QUEM SÃO AS MULHERES DA/NA EJA? 71

Jeane Nascimento Santos

Capítulo 7

ENTRE O AXÉ, A PALAVRA E A ARTE:

O NASCIMENTO DE UMA PESQUISADORA 83

Itatiaia do Espírito Santo Cardoso

Capítulo 8

PÉS NA ENCRUZILHADA: SABERES E DIDÁTICAS

AFRODIASPÓRICAS DIANTE DA LEI 10.639/03

NO ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DA

EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS 95

João Faustino Andrade Júnior

Capítulo 9

A EDUCAÇÃO É ANCESTRAL:

“SOMOS COMEÇO, MEIO E COMEÇO” 105

José Mário Bispo Gonçalves Júnior

Capítulo 10

SABERES QUE LIBERTAM:

A ESCUTA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO 121

Marcela da Silva Santana

Capítulo 11

**TERRITÓRIO FALANTE:
UMA ESCRIVIVÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS E (RE)
EXISTÊNCIAS DO QUILOMBO 153**

DOM JOÃO

Naiane Jesus Pinto

Capítulo 12

**VOZES QUE ATRAVESSAM O ATLÂNTICO:
GRIÔS, MEMÓRIAS E CURRÍCULOS INSURGENTES 177**

Nataline dos Santos Conceição

Capítulo 13

**VAI TER QUILOMBOLA ATÉ NO TETO:
ENCRUZILHADAS DA TITULAÇÃO DO QUILOMBO
DO MACACO 189**

Taiane Souza dos Santos

Capítulo 14

**SOBRE MULHERES NEGRAS, LUGARES,
VADIAGEM E ALEGRIAS POSSÍVEIS 201**

Valquíria Rosa dos Santos

Capítulo 15

**A LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA
CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO DAS
AULAS DE HISTÓRIA 213**

Vatuze Conceição Servilha

Capítulo 16

**AFROFUTURISMO CONTRACOLONIAL:
(DES)ORGANIZANDO TEMPORALIDADES
NO ENSINO DE HISTÓRIA 231**

Yuri Crisostomo Fonseca

PREFÁCIO

Esta coletânea é travessia e tambor: nasce do chão da disciplina Teorias e Políticas Educacionais, ofertada no Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da UFRB, em Cachoeira, território de rios que falam e memórias que resistem. O que aqui se apresenta é mais que reunião de textos, é um corpo vivo que pulsa saberes de quem ousou pensar a educação como território de ancestralidade, luta e invenção.

De Moçambique a Cachoeira, de quilombos a universidades, as vozes aqui reunidas compõem uma constelação de perspectivas que entrelaçam teoria, prática e afeto. Sulvai Higino abre o livro como quem abre os céus em **Os caminhos para a África**, sua poesia ressoa o eco atlântico da diáspora e anuncia que o retorno é gesto de continuidade, não de fim. É o convite à travessia que sustenta as demais escritas.

Essas vozes seguem em diálogo. Adriana de Jesus, em **Entre Rosários e Encruzilhadas**, descobre na EJA o espaço de reinvenção dos saberes, onde fé e diversidade caminham juntas. Agenor provoca o leitor a pensar o futuro das juventudes negras com sua inquietação, “**E se o próximo Neymar quiser ser astrofísico?**” denunciando o racismo que tolhe

sonhos e reivindicando a escola como espaço de emancipação. Camila Sena da Luz traz em **Notas de uma filha ameríndia latina a cartografia da identidade diaspórica**, evocando a memória como território e a escrita como cura.

Os fios da ancestralidade seguem entrelaçados quando Gilson dos Santos, em **Quem são as mulheres da/na EJA?**, desnuda as bases coloniais do Brasil e propõe a educação como via de desmonte da opressão. Jeane Nascimento entra em cena, demarcando o lugar dos sujeitos da EJA nessa encruzilhada. Itatiaia do Espírito Santo Cardoso, com **Entre o axé, a palavra e a arte**, escreve a si mesma como rito e pesquisa, mostrando que o saber também é corpo e movimento. João Faustino Andrade Júnior, em **Pés na encruzilhada**, devolve à Lei 10.639/03 o sentido de prática viva, em que Exu guia o ensino da História como arte de reencantar o passado.

José Mário Bispo Gonçalves Júnior reafirma, em **A educação é ancestral: “Somos começo, meio e começo”**, que aprender é retornar, e que o tempo africano é circular como o tambor. Marcela Santana, em **Saberes que libertam**, faz da partilha um método e da escuta, um princípio, tecendo a liberdade como verbo coletivo. Naiane Jesus Pinto transforma o **Território falante do Quilombo Dom João** em narrativa de resistência, onde as vozes da terra se fazem palavra. Nataline dos Santos Conceição, em **Vozes que atravessam o Atlântico**, ergue pontes entre griôs e professores, inscrevendo no currículo a oralidade e a memória dos povos em movimento.

As páginas seguintes afirmam o direito ao território e ao existir. Taiane Souza dos Santos, em **Vai ter Quilombola**

até no teto: Encruzilhadas da titulação do Quilombo do Macaco, analisa a luta jurídica e simbólica das comunidades quilombolas, mostrando que a titulação é também gesto de justiça e dignidade. Valquíria Rosa, em **Sobre mulheres negras, lugares, vadiagem e alegrias possíveis**, canta a insurgência das mulheres que se recusam a ser definidas pelo silêncio, fazendo da alegria uma forma de política.

A escrita de Vatuze Conceição Servilha, com **A literatura indígena brasileira contemporânea no contexto das aulas de História**, convida a descolonizar o olhar docente, mostrando a potência das narrativas de autoria indígena como instrumento de transformação. E Yuri Crisostomo Fonseca, em **Afrofuturismo contracolonial**, lança o olhar para o porvir, reorganizando temporalidades e anunciando que o futuro também pode ser território de liberdade.

A leitura cuidadosa desses textos ajudou-me a compreender com base na práxis de uma pedagoga freireana quem são os sujeitos escritores e/ou educadores, o que trazem, pensam, vivenciam, ensinam a partir das suas encruzilhadas, lugar onde o saber não é linear, mas circular e movente.

Entre todas as vozes, os autores problematizam e se envolvem de corpo e alma no processo de ação- reflexão e ação contribuindo através das suas narrativas em diálogos com as pluralidades na produção desse livro com vivências encantadoras, histórias arrepiantes e memórias emancipadoras. Este livro é tambor que chama, corpo que dança, palavra que abre caminhos. Que sua leitura inspire escolas, universidades e comunidades a continuarem a travessia, en-

sinando com os pés fincados na terra e os olhos voltados para o infinito.

Que Exu abençoe cada página e que, ao virar de cada uma, o leitor encontre não respostas, mas ventos, aqueles que sopram liberdade, pertencimento e reexistência. Conhecer histórias tão plurais foi um presente da ancestralidade. Viva a diversidade!

Cristina Ferreira da Silva
Professora da Rede Municipal de Irará-Bahia
Outubro/2025

APRESENTAÇÃO

Este livro nasce do chão fértil da disciplina “Teorias e Políticas Educacionais”, componente do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Cachoeira, território onde o tempo se dobra e o aprendizado pulsa em ritmo de tambor.

É fruto da travessia coletiva de uma turma que, entre conversas, textos, encontros e silêncios, ousou pensar a educação a partir das margens, das memórias e das encruzilhadas.

As reflexões reunidas aqui emergem das vivências que cruzam teoria e prática, pensamento e corpo, palavra e gesto. São desobediências epistemológicas tecidas com fios de ancestralidade e esperança.

Os textos partem de um pensamento afrocentrado e indígena, evocando os etnométodos dos povos que sustentam o Brasil, modos de ensinar e aprender que se reinventam nas feiras, nos terreiros, nas aldeias, nas salas de aula e nas ruas.

Exu nos orienta, em suas curvas e cruzamentos, a compreender que educar é mover-se: provocar o espanto, acolher o erro, celebrar o encontro e transformar o mundo com os saberes que a vida ensina.

Este livro é fruto de uma turma, mas ultrapassa os limites de uma instituição. Ele se expande como o vento que leva a palavra e chama outras vozes a ecoar.

Convidamos, portanto, educadores, pesquisadores, artistas, estudantes e lideranças comunitárias de diferentes territórios e universidades, irmãs de caminhada, a se somarem a esta escrita.

Que tragam consigo os etnométodos e as concepções educativas que brotam de suas culturas e experiências, pois cada palavra aqui escrita é também uma oferenda, um gesto de partilha e de reexistência.

Esta coletânea deseja ser encruzilhada e vadiagem epistemológica: lugar de trânsito, de dúvida, de invenção e de desobediência.

Deseja inspirar práticas educativas que sejam críticas, sensíveis e libertadoras; que reconheçam nos saberes locais e nas memórias ancestrais a força da transformação e da justiça.

Aqui, educar é descolonizar o olhar, celebrar a pluralidade e reafirmar o direito de existir e de sonhar em nossas próprias línguas.

Que esta obra caminhe pelos territórios, pelas escolas e pelos corações de quem a ler, despertando o desejo de continuar aprendendo, com alegria, curiosidade e coragem.

Cada página é uma oferenda, cada texto uma encruzilhada. Que Exu abra os caminhos da leitura, e que cada leitor e leitora encontre aqui não respostas, mas convites: a pensar, a sentir, a transformar.

CAPÍTULO 1

OS CAMINHOS PARA ÁFRICA

Sulvai Higinio

Não sábias?
Palavras são não insuficientes para explicar
Brasil é o país de maior população afrodescendente fora da África
África fez América
E América está na África

E hoje o Brasil vem fazendo esse cruzamento da cultura negra e
sua importância no mundo

Ligados a nossa ancestralidade
A humanidade inteira sabe de verdade
O verdadeiro papel do negro na África e na diáspora africana

Deia passo
Do passo.
Dos tempos que meu povo era escravizado
Deia passo do passo dos tempos que meu povo lutou para ser
descolonizado

O negro resiste
Persiste aqui ali
Em todos os lugares

JOSÉ MÁRIO BISPO GONÇALVES JÚNIOR, TAIANE SOUZA DOS
SANTOS E YURI CRISOSTOMO FONSECA (ORGANIZADORES)

Sua história é contada com tam tam dos tambores
Nos quilombos existem marcas das suas dores
Herdamos a força e coragem de um povo sofrido.
Nas plantações de café algodão com chicotadas meu povo foi
ferido

Hoje contamos nossas histórias.
Hoje somos sujeitos e não objectos da nossa história

Do afroturismo viajamos no tempo
No passado
Presente e futuro...
Valorizando nossa cultura e contribuindo para a nova libertação
do povo negro

Sulvai Higino.
Poeta da sociedade
Os caminhos para África

CAPÍTULO 2

ENTRE ROSÁRIOS E ENCRUZILHADAS: EJA, DIVERSIDADE E SUBVERSÃO DOS SABERES

Adriana de Jesus

Sou filha de um tempo em que o som dos sinos da igreja marcava o compasso das horas, e o cheiro do incenso era sinal de que o sagrado se aproximava. Cresci entre rezas e cantos marianos, entoados por freiras suíças e italianas, aprendendo que o mundo tinha fronteiras bem delimitadas entre o céu e a terra, entre o certo e o errado, entre o divino e o profano. Mas, com o tempo, e uma gravidez na adolescência, as fronteiras começaram a se desfazer, e percebi que a fé podia também morar nas encruzilhadas, onde Exu, com seu riso irônico e sua sabedoria antiga, ensina que o caminho nunca é um só. É nesse lugar de entremeio, entre o rosário e a encruzilhada, que minha prática docente encontrou novos sentidos.

Nasci e cresci em meio às rezas baixas que me aguçavam os ouvidos, às novenas e às procissões que marcavam o tempo da minha infância. A fé católica, com suas velas acesas e cânticos suaves, ensinou-me sobre o sagrado e o mistério da vida. Na igreja, aprendi que o amor é mandamento

e que servir é um gesto de fé. Por muito tempo, foi esse o horizonte que orientou minha forma de olhar o mundo e, conseqüentemente, de ensinar. Eu acreditava que educar era também uma forma de evangelizar, de semear bondade e esperança.

Mas a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos começou a me dizer outras coisas. Comecei a ouvir histórias que não cabiam nos catecismos, percebi outros modos de compreender o divino e a vida. Os corpos, as vozes, os silêncios dos meus alunos falavam de uma espiritualidade que dançava, que se movia, que misturava o sagrado e o profano, o canto e o chão. Naquele espaço de tantas vozes, compreendi que a fé também podia ter outros ritmos, outros instrumentos, outras formas de se expressar. E, entre as palavras e os gestos, aprendi que o aprender é sempre um encontro entre mundos.

Foi assim que me aproximei da ancestralidade. Primeiro com estranhamento, depois com encanto. Aos poucos, reconheci, nos gestos e ritmos da vida cotidiana, uma presença antiga, a presença do senhor das encruzilhadas, o comunicador entre mundos, o mensageiro que liga o humano e o divino, o visível e o invisível, ainda com muito medo ou mesmo com pudor. Exu me ensinou que todo começo é uma travessia e que ensinar é também se deixar atravessar. A partir desse encontro, entendi que a fé e a ancestralidade não se excluem; elas se ampliam quando se tocam. O rosário que ainda seguro com devoção ganhou novos sentidos quando percebi que também podia ser símbolo de resistência, de reza e de luta. Nas contas das orações, vi refletidas as histórias das mulheres negras que me antecederam, das

rezadeiras, das benzedadeiras, das mestras de saberes populares que ensinaram antes de mim. E, ao perceber isso, compreendi que minha prática docente não precisava escolher entre a cruz e o tambor: ela podia caminhar com ambos, com a firmeza de quem acredita e com a liberdade de quem escuta o chamado da ancestralidade.

É desse lugar, de uma fé que se refaz e de uma docência que se reinventa, que escrevo. Entre rosários e encruzilhadas, encontrei um caminho onde a educação se torna rito, e o ensinar, uma forma de devoção.

Quando comecei a trabalhar com a EJA, trazia comigo a herança do cristianismo católico: o desejo de servir, de acolher, de evangelizar por meio do amor e da compaixão. Mas os rostos que encontrei na sala de aula, os corpos cansados e as histórias interrompidas, me ensinaram que ensinar é também ser desafiada a desaprender. Na EJA, a sala de aula é uma encruzilhada viva. Ali se cruzam as memórias, os silêncios, os risos e as dores de quem carrega a história do país nas mãos calejadas. É nesse chão que compreendi o sentido de “subversão dos saberes”. Um convite para desmontar as certezas e abrir-se para as múltiplas verdades que habitam o cotidiano dos educandos. Paulo Freire me ensinou que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”. Exu me ensinou que essa comunhão não é linear, mas sinuosa, feita de idas e vindas, de curvas e tropeços. E Carolina Maria de Jesus, com seu caderno de anotações e sua força poética, me mostrou que a escrita pode ser ato de resistência e de cura. Entre essas vozes, fui encontrando a

minha, uma voz que ora reza, ora ri, ora se espanta, mas que nunca deixa de aprender.

É por isso que entendo a EJA como um espaço de diversidade e subversão justamente porque acolhe tudo e todos que o sistema tenta silenciar. Naquele espaço, o tempo não segue o ritmo acelerado das escolas regulares. Ali, o tempo tem a medida da vida. Cada aluno é um livro aberto de saberes e experiências, e o papel do educador é aprender a escutá-los. É nas histórias de quem trabalhou na roça, de quem foi empregada doméstica, de quem aprendeu a ler no ônibus, que se revelam as epistemologias do cotidiano, aquilo que Rufino chama de “pedagogias das encruzilhadas”, saberes que nascem do encontro e da mistura, e que desafiam a lógica do currículo formal.

Certa noite, em uma das aulas, uma das minhas alunas me disse: “Professora, eu achava que não podia aprender mais, mas agora eu vejo que aprender é lembrar do que a gente já sabe.” Essa fala ecoou em mim como um ensinamento ancestral. Ela me fez perceber que o ato de ensinar, na EJA, é sempre um retorno. É um voltar-se para as origens, para os gestos e palavras que foram negados, e que agora se reconstroem como saber legítimo. Naquele instante, percebi que minha fé também precisava ser reeducada. O Deus das imagens que aprendi na infância ganhou novos rostos. Tanto poderia ser os rostos dos orixás dos terreiros dos meus ancestrais, como poderiam ser os de tantas mulheres negras e indígenas que sustentam o mundo com suas rezas, suas danças e seus silêncios.

Aprendi que as encruzilhadas são espaços de aprendizagem e liberdade. Nelas, não há caminho certo, mas pos-

sibilidades infinitas. A EJA, nesse sentido, é também uma grande encruzilhada. Nela se encontram os sonhos interrompidos, os saberes silenciados, as trajetórias de quem resistiu às formas coloniais de educar. É um espaço subversivo porque desafia o padrão do sucesso rápido e da meritocracia, valorizando a vida em sua complexidade. Como diz Ailton Krenak, “enquanto acreditarmos que o humano é uma medida única, estaremos condenados à repetição da tragédia”. A EJA, então, se torna esse território em que outras medidas do humano são possíveis. Medidas que cabem no tempo da partilha, do afeto e da escuta. Em muitas noites de aula, entre o som da chuva batendo no telhado e o murmúrio das conversas, percebo que a sala de aula se transforma em terreiro. Ali, há corpos que dançam o aprendizado, há palavras que curam, há olhares que afirmam: “estamos aqui, existimos”. As pedagogias da vadiagem, como lembra Luiz Rufino, nos convidam a ver o aprender como movimento, como jogo, como travessia. O educando que chega atrasado porque trabalhou o dia inteiro também traz saber. A mãe que lê devagar, mas com emoção, também é autora. A subversão está em reconhecer o valor desses gestos, em fazer da escola um espaço em que o saber acadêmico e o saber popular dialoguem sem hierarquias.

Eu, que outrora temia as encruzilhadas por achar que nelas morava o perigo, hoje as vejo como lugares de revelação. O encontro com minha ancestralidade, com as vozes negras e indígenas que ecoam em mim, transformou minha forma de ver o mundo e de praticar a docência. Já não busco respostas prontas, prefiro as perguntas que se abrem, os caminhos que se bifurcam, os silêncios que ensinam. Como

lembra Bell Hooks, ensinar é um ato erótico, no sentido de estar inteiro no processo, de deixar-se afetar. E é esse “erotismo” da educação que me move. Um desejo profundo de partilhar o conhecimento como quem partilha o pão na última ceia. A EJA, portanto, é o espaço onde o milagre da subversão acontece todos os dias. É onde a mulher negra volta a acreditar em si, o homem idoso descobre o prazer da leitura, o jovem em situação de vulnerabilidade encontra um motivo para seguir. É um território da esperança, mas também da luta. É um lugar em que a educação deixa de ser instrumento de controle e passa a ser gesto de libertação. Paulo Freire diria que “a educação é um ato político”, e na EJA essa política se faz no cotidiano, na troca de olhares, na escolha das palavras, dos textos, das metodologias..., no modo como se acolhe quem chega cansado da vida.

Hoje, quando rezo o rosário, percebo que minhas contas não separam mais o sagrado do profano. Cada ave-maria pode se misturar ao som do atabaque, cada pai-nosso pode se (con)fundir com o canto de um orixá. Aprendi que o sagrado é múltiplo e que a fé pode ser também um ato de resistência. Exu me ensinou a rir de mim mesma, as vezes com ironia e sarcasmo, outras com desdém e outras como um afaço de reconhecimento, me ensinou a não ter medo de errar o caminho, a perceber que nas encruzilhadas é onde mora o aprendizado. E a EJA me ensinou que o verdadeiro milagre da educação não está em quem ensina, mas em quem se permite aprender, seja educando ou educador, mesmo depois de tantas tentativas frustradas, mesmo depois de tanto tempo. Terminei este texto com a certeza de que ensinar é sempre uma travessia. Entre rosários e encruzilhadas, encontrei um

modo de ser professora que é, antes de tudo, um modo de ser humana. E convido você, leitor, e o educador que habita em cada um de nós a olhar para suas próprias encruzilhadas, a reconhecer nelas os pontos de aprendizado e transformação. Que possamos compreender que toda sala de aula é um território de axé, um espaço de diversidade e subversão, onde cada encontro é também uma oferenda de saberes.

DADOS DA AUTORA

Adriana de Jesus

Mestranda pela Unilab. Professora da Educação Básica e Ensino Médio da rede pública e privada. Formada em Letras Vernáculas pela UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), Especialista em Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Membro do Fórum EJA da Região de Iará.

CAPÍTULO 3

“E SE O PRÓXIMO NEYMAR QUISER SER ASTROFÍSICO?”

Agenor Manoel da Silva Filho

Vida Loka é quem estuda!¹

Tinha 12 anos quando assisti um documentário sobre Física Quântica na TVEscola em um final de tarde qualquer. Ali começou meu encanto pelas ciências que até hoje anima minhas leituras e minhas pesquisas. Como um pré-adolescente pardo (ou negro — isso varia conforme o lugar em que me faço presente e com quais pessoas interajo), vivendo numa cidade com menos de sete mil habitantes no interior da Bahia, não havia espaços em que pudesse manifestar minha alegria pelo recém-descoberto mundo maravilhoso que para mim era o conhecimento científico. Mas e a escola?

No ensino básico público onde estudei, nunca tive docentes formados em Física, Química ou História, os professores e professoras que se responsabilizavam por essas disciplinas eram “quebra-galhos”, como costumávamos dizer, e seguiam aos tropeços as páginas dos surrados livros didá-

1 Pichação encontrada em muitos muros por aí...

ticos. Assim, decidi desbravar por mim mesmo essa “terra nova”, e logo aprendi que existia uma coisa chamada “História das Ciências”, campo que conjuga justamente aquelas disciplinas as quais apenas encontrei profissionais formados na universidade.

Àquela época, talvez pelo fascínio recém-despertado, não notei que estava vagando praticamente sozinho. Mesmo depois de entrar no curso de Licenciatura em História (em 2017, na UFRB), e já sabendo desde o primeiro semestre que pesquisaria algo sobre história das ciências, demorei para perceber que era bastante incomum um estudante de “humanas” gostar de “ciências naturais e exatas”. Felizmente encontrei alguns colegas do curso de História que simpatizavam com as ciências, mas nenhum se interessava o bastante ao ponto de estudá-las como objeto de pesquisa. O convívio com esses colegas e a vivência na universidade e na cidade de Cachoeira/BA também me abriram os olhos para outro lamentoso fato: todos os cientistas e até mesmo historiadores/as das ciências que conhecia até então eram brancos! Inquietei-me: oxe... cadê a gente?! Onde estão as pessoas negras (pretos/as e pardos/as) nessa história?

O título desse breve ensaio foi retirado de uma entrevista do cineasta mineiro Gabriel Martins ao programa *Provoca* da TVCultura sobre o filme “Marte Um” (2022).² O filme conta a história de uma família negra pobre e periférica na qual o filho mais novo (Deivinho) almeja ser um astrofísico,

2 Cf.: Gabriel Martins | Provoca | 18/04/2023. **Canal Provoca**. YouTube, 52m41s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oOIQpyI-Te4&t=290s>. Acesso em: 2 ago. 2025.

contrariando os desejos de seu pai que o queria jogador de futebol. Segundo o diretor, a ideia para o filme surgiu durante a Copa do Mundo de Futebol de 2014, realizada no Brasil. Assistindo aos jogos da seleção brasileira, ele se questionou: “e se o próximo Neymar quiser ser astrofísico?”. Assim teve início a produção de 8 anos do filme que foi escolhido pela Academia Brasileira de Cinema para concorrer ao Oscar de melhor filme internacional de 2023 — mas infelizmente não foi selecionado para disputar o prêmio.

Convido a todas e todos a assistirem essa obra. Não irei fazer uma resenha do filme, meu objetivo aqui é propor uma reflexão crítica sobre a história das ciências e a discriminação racial do negro no Brasil utilizando “Marte Um” como mote. Por isso, primeiro farei uma descrição dos personagens e suas circunstâncias, avançando em seguida para uma reflexão mais ampla.

O firmamento azul escuro, sons de fogos de artifício, assovios e gritos alegres ao fundo e um menino negro deitado ao ar livre observando o universo infinito recheado de estrelas. Deivinho parece ensimesmado, satisfeito, com as mãos colocadas uma sobre a outra em cima do peito, ele olha aquele infinito sem revelar nenhuma intenção. De repente um incômodo lhe interrompe, ele se contorce — há algo que o aborrece. Levando a mão à boca ele retira um dente de leite e o segura entre os dedos — Deivinho agora fixa seu olhar no dente, mas ao mover sua mão para o alto não sabemos se observa esse pequeno pedaço de si ou o

céu noturno sobre ele. Talvez os dois. A atmosfera, porém, sugere algo onírico, feérico, como sonho. Quando somos crianças, costumam nos dizer que um dente retirado pode valer um pedido, um desejo... Mas a água fervendo no fogão corta a cena: amanhece, e o novo dia vem com uma velha e histórica rotina. O rádio anuncia a vitória das eleições presidenciais no Brasil de 2018. Mais um final que chega sem que a vida mal houvesse começado.

A despeito do fim, a família continua. Tércia, a mãe, depois de preparar o café, cumpre as etapas de um processo que parece rotineiro. Seus olhos não precisam se fixar em nada realmente, eles estão talvez cansados de ver; seu corpo a leva ao ônibus lotado que a conduz até um apartamento muito alto onde trabalha como faxineira. Ela lava as janelas imensas de vidro a tal ponto que mais parece estar tentando limpar o horizonte nublado que se estende no horizonte além da vidraça. Mas o descontraído dono da casa, Tokinho, solicita sua atenção para acompanhá-lo num exercício narcísico de autoglorificação. Os dois se sentam juntos no sofá e se divertem assistindo uma apresentação sua em um programa de auditório qualquer na TV. Apesar de seu ofício ser o zelo e o cuidado, após ser exposta a uma pegadinha de TV (aliás, bastante comuns em programas como aquele no qual Tokinho apareceu), Tércia passa a ser atormentada por um medo devastador — alguma coisa terrível acontecerá, e em todo lugar que vai algo inesperadamente ruim sobrevém a alguém próximo. Ela teme por sua família. Ao longo do filme, Tercia é consumida por essa ansiedade que não lhe dá trégua.

Já o pai, Wellington, trabalha como segurança de um prédio residencial. Onde um recém-chegado funcionário,

Flávio, vai assumir um cargo semelhante ao seu, e por isso Wellington precisa treiná-lo, ensinando o que deve ou não fazer. A relação dos dois amadurece ao longo dos dias. Eles conversam principalmente sobre a dinâmica do trabalho e futebol. Flávio é um sujeito de mente aberta, fala também sobre política e consciência de classe, ao que Wellington, cioso de seus compromissos e apegado ao seu trabalho, interpreta como pilhéria. O convívio entre os dois, contudo, permite florescer certa confiança, e numa ocasião especial, Wellington entrega a Flávio as chaves da casa da síndica do prédio para que ele molhe suas plantas. Mas o funcionado novo aproveita-se dessa circunstância e furta os pertences da síndica que em resposta ao ocorrido demite Wellington na frente de alguns dos residentes do prédio. Desolado pelo ocorrido, ele se deixa invadir pela melancolia, e quando chega em casa e encontra Deivinho com a perna quebrada, justamente no dia anterior a uma peneira de futebol em que o pai depositara toda sua esperança para o início da carreira do filho, Wellington quebra a medalha de quatro anos de abstinência de bebida alcóolica e se rende... Saindo a chorar pelas ruas, entrega-se a bebida e volta para casa aos tropeços. Tércia e a filha mais velha, Eunice, o ajudam a se deitar na cama. No dia seguinte, cabisbaixo, aparece na cozinha em silêncio, mas Eunice não lhe dirige a palavra, apenas pede benção a mãe com voz firme e se despede.

Eunice estuda Direito, e depois de conhecer e se apaixonar por uma colega numa balada da universidade, começa a cultivar o desejo de ter um lugar para si, ser independente, para assim poder viver junto da pessoa que gosta. Não que desgostasse de sua família, pelo contrário, e especialmente

com seu irmãozinho, Deivinho, ela se sentia acolhida e segura, ao ponto de dizer para ele que estava namorando com uma colega logo após conhecê-la, mas pediu que guardasse segredo sobre o assunto, pois temia a reação dos pais. Não demorou, porém, para ficar evidente para eles o seu interesse em sair de casa e viver por sua própria conta, e então a ocasião de conhecer a “amiga” de Eunice surgiu. Os pais rapidamente notaram a relação das duas, mas apesar da surpresa e hesitação, aceitam o relacionamento. Eunice, enfim, consegue se mudar com a namorada. No dia da mudança, Eunice pôde perceber o quanto era amada pela mãe e pelo pai, que se despediram com abraços, lágrimas e palavras entrecortadas de profunda saudade antecipada.

Em meio a todo esse turbilhão de eventos, o Deivinho, que talvez devesse ser o protagonista da história, mas não precisa necessariamente sê-lo, guarda um sonho: ser astrofísico e participar da primeira missão tripulada ao planeta Marte, que aconteceria em 2030. Quando não está na escola ou com os amigos na rua, ele passa horas assistindo na internet as palestras de Neil deGrasse Tayson, um famoso astrofísico estadunidense e divulgador científico, conhecido entre outras coisas por ser o sucessor de Carl Sagan na nova edição da série de TV “Cosmos” (criada pelo próprio Carl Sagan e sua esposa, Ann Druyan, e exibida no início dos anos 1980; ganhou uma adaptação atualizada em 2014, apresentada pelo deGrasse Tayson). Ao longo do filme, Deivinho, atento a tudo que o cerca, não revela seu sonho aos pais, pois lhe angustia a ideia de decepcionar o pai que almejava ver o seu filho jogando profissionalmente. Porém, numa noite turbulenta, depois de Eunice comunicar a família pela primeira vez que estava a procura de um apartamen-

to, e, portanto, planeja sair de casa, Deivinho se entristece com a provável ida da irmã para longe de casa, então, reúne coragem para desabafar com a irmã, revelando o sonho que tanto temia anunciar. “É lindo... é um sonho lindo”, diz Eunice...

Diferente de muitos longas metragens, a obra não retrata uma trajetória de realizações propriamente ditas; é uma história do simples, porém complicado e muito difícil exercício de *imaginar futuros que não estejam pré-determinados*, de escolher trilhar caminhos diferentes daqueles que nos são apresentados quase como sinas; de sonhar, enfim, nossos sonhos, e não performar as expectativas dos outros (e “outros” aqui pode ser lido como um coletivo, um indivíduo, um tempo, uma conjuntura político-cultural, uma sociedade). Mais do que isso, é uma história do peso do não-dito, do desafio que é comunicar (tornar comum) um desejo, uma vontade, um anseio, que desobedece a uma norma fundada na discriminação e na determinação (racista e/ou preconceituosa) dos sujeitos.

“Crime, futebol, música...”³ o drama do negro cantado pelos Racionais Mc’s ainda ecoa como profecia dos destinos quase incontornáveis para muitos jovens pobres e negros no Brasil, que a duras penas conseguem “fugir” desses estreitos caminhos oferecidos nas vitrines da sociedade capitalista periférica em que vivemos, onde se canta com resiliência, mas em tom de protesto, que “infelizmente o livro não re-

3 **Negro drama.** Intérprete: Racionais MC’s. Compositor: Mano Brown e Edi Rock. *In:* Nada Como um Dia Após o Outro Dia, v. 1. São Paulo: Casa Nostra, 2002. 6m52s. Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=o50J2xg8-sU>. Acesso em: 8 out. 2025.

solve o Brasil”⁴. Porém, é preciso lembrar que “fugir” não é um ato involuntário ou espontâneo, mas sim deliberado, cujas intenções são mobilizadas por uma perspectiva de realização que nega o que é dado e/ou imposto.⁵ Entretanto, para que a “fuga” ocorra, a conquista precisa ser vista antes, ou *antevista*, para poder, então, impulsionar o primeiro passo. É importante antes projetar-se, imaginar-se, para transformar o impulso em itinerário; em percurso aberto para ser possível *ser*.⁶

O que as histórias das ciências em geral deixam a desejar, e a historiografia das ciências brasileiras não é tão diferente, é justamente isso. Thales de Mileto, Arquimedes, Hipócrates, Pitágoras, Hipátia, Galileu Galilei, Isaac Newton, Charles Darwin, Karl Marx, Emile Durkheim, Florence Nightingale, Max Planck, Albert Einstein, Erwin Schrödinger, Sigmund Freud, Carl G. Jung, Leopold von Ranke, Jules Michelet, Marc Bloch etc. Esses são alguns nomes que talvez todo mundo já tenha ouvido falar e que representam

4 **Isso aqui é uma guerra.** Intérprete: Facção Central. *In*: Versos Sangrentos. São Paulo: Five Special. 1999. 4m26s. Disponível em: https://music.youtube.com/watch?v=dXbpOiEHQhA&list=OLAK5uy_lRw9OO4ILszSTzz6AsDH3UM45QHx87q-8. Acesso em: 8 out. 2025. Sobre a história e a produção intelectual do grupo Facção Central e suas relações com a pedagogia, ver: Alisson Soledade (2017).

5 Os estudos da historiadora Beatriz Nascimento (1942-1995) sobre os quilombos e o ato da fuga são bastante significativos neste sentido. Uma visão concisa de seu pensamento pode ser acessada no documentário “Ori” (1989).

6 Sobre esse último ponto, recomendo a leitura do texto “As regiões do existir” do livro recente do prof. Durval Muniz de Albuquerque Junior, **A pele da História** (2025, p. 129-152).

algo como os “pais” e “mães” de várias ciências. Desde a Matemática, passando pela Medicina, Astronomia, Física, Biologia, Enfermagem, História, Sociologia... esses nomes (muitas vezes com rostos bem conhecidos) são sempre citados em manuais e documentários introdutórios para mostrar os/as precursores/as de diversas áreas do saber científico. Entretanto, alguns estudiosos têm revelado que grande parte dos saberes científicos e filosófico tiveram origem no continente africano, e não na Europa (como se habituou a pensar), e que ao longo da história recente das invenções tecnológicas e das descobertas científicas, muitos nomes de cientistas negros e negras, agentes de grandes realizações, foram esquecidos ou não divulgados.

Os trabalhos recentes de Barbara Carine, Katemari Rosa e Henrique Cunha Junior, entre outros, revelam um número significativo de pessoas negras atuando na linha de frente de muitas ciências ao longa da história. O apagamento dessas histórias e trajetórias pode ajudar a inibir ou até mesmo impossibilitar a abertura de horizontes de expectativa pessoais e profissionais para muitos jovens negros e negras que são midiaticamente bombardeados desde muito cedo com representações de filmes nacionais (mais não só) em que se veem em lugares de miséria, criminalidade, hipersexualização, “malandragem”, violência, fúria.

O questionamento que levou o diretor de “Marte Um” a pensar em um filme sobre um menino negro que sonhava ser cientista ao invés de jogador de futebol certamente partiu do fato desse tipo de escolha ser algo incomum, não habitual ou até mesmo estranho. Se pararmos para pensar, as razões da estranheza são bastante evidentes. Um outro

questionamento talvez seja útil para entendermos melhor isso: quais atividades possuem em nosso país um maior *potencial de sociabilidade*? Não pensemos em questões financeiras, nem status social (fatores muito relevantes, claro, mas, por enquanto, não vamos considerá-los). Com potencial de sociabilidade quero dizer o quanto uma determinada atividade proporciona ao sujeito interações sociais positivas que retroalimentam a continuidade do exercício dessa mesma atividade. Como todos nós sabemos, ao jogar futebol ou mesmo assistir e conhecer os times, seus jogadores e o andamento das partidas e campeonatos, qualquer pessoa pode “fazer amizade” em qualquer lugar e com qualquer um. Com a música acontece algo parecido, mesmo havendo mais restrições e nichos. Conhecer cientistas, teorias e ficar empolgado com a realização de algum experimento ou façanha científica do passado e do presente, ou que ainda vai acontecer, não apenas tem pouco potencial de sociabilidade como pode muitas vezes gerar o oposto, afastando pessoas que “não quem saber dessas coisas”. Segundo René Girard, os nossos desejos são modulados pelo mimetismo, isto é, tendemos a valorizar e ambicionar aquilo que os *outros* atribuem valor e desejam (Aubin, 2022).

Apesar das políticas de incentivo e apoio a entrada de pessoas negras no ensino superior, Mateus Fadigas (2022, p. 56) sublinha que esses movimentos precisam estar “profundamente alinhadas com mudanças sociais e culturais que permitam negras e negros *vislumbrarem futuros diferentes* daqueles que foram planejados pela colonialidade, pelo racismo e pela branquitude”. É nesse sentido que livros como “@Descolonizando_saberes: mulheres negras na ciência” (2020), e “História Preta das Coisas: 50 invenções científi-

co-tecnológicas de pessoas negras” (2021), de Bárbara Carine, e os dois volumes de “Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de Ciências” (2020; 2022), organizados por Katemari Rosa e Bárbara Carine se mostram importantíssimos. Essas obras demonstram a “necessidade de pautar o resgate da nossa ancestralidade positivando nossas experiências a partir das negras potências [intelectuais e científicas] que constituíram o nosso povo” (Pinheiros, 2021, p. 53). Esse resgate, é importante salientar, não significa contar uma “outra” história das ciências, mas sim tornar visíveis e narráveis histórias da ciência que não sejam unilateralmente enviesadas, isto é, descolonizar os saberes científicos significa aqui, e em qualquer lugar onde essa prática for levada à sério, um movimento de “constante desdobrar libertador”, como reforça Bárbara Carine (2021, p. 55).

Como diversas autoras e autores tem chamado a atenção desde pelo menos a década de 1980 no Brasil,⁷ a dimensão psíquica do racismo continua praticamente ileso, sendo a dimensão onde acumula mais vitórias (Silva, 2017). Uma das consequências dessa permanência é a corrosão do potencial imaginativo da população negra, ao ponto de um menino negro se sentir desobediente e aflito quando sonha em ser um astrofísico, e não um jogador de futebol. A au-

7 Refiro-me ao trabalho da médica Neusa Santos Souza (1948-2008), *Tornar-se Negro* (originalmente sua dissertação de mestrado em psiquiatria defendida na UFRJ e publicada em 1983). Antes dela, em 1945, Virgínia Bicudo (1910-2003) também defendeu uma dissertação em sociologia na ELSP sobre as atitudes de pretos e mulatos em São Paulo, em que antecipa várias reflexões posteriormente elaboradas por Frantz Fanon, Neusa Souza, Isildinha Nogueira. O trabalho de Bicudo só foi publicado em livro em 2010.

tonomia aqui é um componente fundamental do exercício pleno da vida, e como Neusa Santos Souza escreveu no início de seu famoso estudo, *Tornar-se Negro*: “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade” (Souza, 2021, p. 45).

O futebol e a música são uma espécie de sonhos impostos, ou destinos enfiados goela abaixo como únicos caminhos para a vitória gloriosa na vida de muita gente pobre e negra no Brasil. Não há nenhum demérito em querer ser jogador/a ou cantor/a, o problema está em se esquecer ou fazer esquecer que o próprio futuro é uma dimensão do imaginário que todo ser humano tem o direito de elaborar para si com liberdade (Krenak, 2022, p. 96). Contar histórias das ciências de modo a tornar visíveis a constante presença e agência fundamental de pessoas negras desde o Kemet (Egipto Antigo) até os dias atuais significa não apenas narrar com mais precisão e rigor os fatos históricos, mas também possibilitar o cultivo e florescimento do imaginário de crianças e jovens negros em que as ciências sejam tão encantadoras e possíveis em suas vidas quanto o futebol e a música.

O filme “Marte Um”, assim, nos convida a observar como a simples atitude de sonhar pode ser um ato de deslocamento e desobediência dolorosa em relação as expectativas alheias que nos atravessam, sobretudo porque essas expectativas podem partir daqueles e daquelas que mais gostamos e respeitamos. Precisamos, nesse sentido, mobilizar conhecimentos críticos que nos instrumentalizem, especialmente quando estamos envolvidos na educação, para

ajudar crianças e jovens a cultivar sonhos de forma irrestrita, mobilizando a imaginação como ferramenta de descolonização e libertação.

Como Cida Bento nos alerta, “as relações de dominação têm muitas facetas, e uma parte expressiva delas, às vezes a mais relevante, fica encoberta, silenciada” (Bento, 2022, p. 60). Portanto, prestemos atenção, e não nos esqueçamos que uma educação guiada para o exercício da liberdade só pode ser realizada em comunhão, pois é necessário haver o reconhecimento intersubjetivo daqueles que nos rodeiam. Se uma das tarefas fundamentais da educação é o entendimento e deciframento do mundo para uma emancipação humana (Mészáros, 2008); e se uma das funções da docência é mostrar que todo ser humano possui uma “vocação ontológica e histórica de *ser mais*” (Freire, 2023, p. 72), a história das ciências tem um significativo potencial para demonstrar que ao longo do tempo pessoas das mais diversas origens, espaços, culturas e credos participaram ativamente do desenvolvimento dessa modalidade de conhecimento cada vez mais presente, poderosa e atuante em nossas vidas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A pele da história: corpo, tempo e escrita historiográfica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2025.

AUBIN, Ludovic. Teoria mimética: principais conceitos de uma antropologia morfogenético. Tradução: Annye Cristiny Tessaro. **Vivencia: Revista de Antropologia**, n. 60, p. 335-360, 2022.

BENTO, Cida. **Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

FADIGAS, Mateus Dumont. Um futuro negro para a Ciência: afrofuturismo como plataforma estimuladora do interesse pela Ciência na Educação Básica. *In*: PINHEIROS, Bárbara Carine S.; ROSA, Katemari (orgs.). **Descolonizando saberes: a lei 10.639/2003 no ensino de ciências: volume 2**. São Paulo, SP: Livraria da Física, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 86. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine S. **@Descolonizando_ Saberes: mulheres negras na ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine S. **História Preta das Coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine S.; ROSA, Katemari (org.). **Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no Ensino de Ciências**. 2 vols. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018; 2022.

SILVA, Maria Lúcia da. **Racismo no Brasil: questões para psicanalistas brasileiros**. *In*: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristine Curi; SILVA, Maria Lúcia da (org.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 71-90.

SOLEDADE, Alisson Cruz. **“Não deram faculdade para eu formar doutor então a rua me transformou no demônio rimador”**: a atuação intelectual dos rappers do Fação Central entre o discurso pedagógico e a apologia ao crime (1995-2001). Dissertação (Mestrado Acadêmico em História e Culturas) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro, ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2021.

DADOS DO AUTOR

Agenor Manoel da Silva Filho

Mestre em História pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp-Guarulhos), com bolsa FAPESP e estágio de pesquisa (sanduíche) na University of Pennsylvania (UPenn-Filadélfia), graduado em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB-Cachoeira). Pesquisa temas relacionados à História e Historiografia das Ciências no Brasil, História do Livro, História Cultural e Teoria da História.

CAPÍTULO 4

NOTAS DE UMA FILHA AMEFRICANA LATINA: UMA EXPERIÊNCIA DIASPÓRICA⁸

Camila Sena da Luz

Primeiramente, peço licença à ancestralidade para escrever este texto. Também gostaria de pedir licença para escrever na primeira pessoa quando for necessário. Esta reflexão vai além do que chamamos de corpo: é uma confluência de sentimentos e de experiências que atravessam a minha existência. Nas próximas linhas, vou usar a minha memória como objeto de reflexão para relatar minha experiência

8 O título dialoga com “*Notes of a Native Son*” (1955), de James Baldwin, estabelecendo uma conexão entre as reflexões do autor sobre a experiência negra nos Estados Unidos e a perspectiva de uma “filha amefricana” no contexto brasileiro/latino-americano. O termo “amefricana” foi cunhado pela intelectual brasileira Lélia Gonzalez para designar toda a população que descende africana nas Américas, destacando as experiências compartilhadas de diáspora, resistência e criação cultural que conectam as populações negras do continente americano. Ver: GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/40454>. Acesso em: 2 ago. 2025.

como estudante internacional na University of Pennsylvania. Esta reflexão é um sopro de vida, um agradecimento singelo e carinhoso, é um pacto que estabeleço com a minha ancestralidade.

“UM CORPO ESTRANHO EM UM PAÍS ESTRANHO”: RUAS, AROMAS E SABORES

São poucas as ocasiões em que me lembro de sentir um estranhamento percorrer todo o meu corpo. Desde que pisei nos Estados Unidos, um estranhamento nada comum se faz presente a todo momento — mas, ao mesmo tempo, uma sorte tremenda tem me acompanhado, seja nas relações com pessoas ou no cotidiano. Nunca imaginei que teria uma experiência tão boa e marcada por tanta gentileza. Ainda assim, o estranhamento persiste. Por quê?

Talvez a resposta para esse “por quê” não venha de paraquedas — ou talvez eu nunca consiga respondê-lo. Entretanto, é um “por quê” cheio de vida e carregado de sensa-

9 Ao me descrever como “um corpo estranho em um país estranho”, reflito sobre o duplo estranhamento que experimento: meu corpo racializado sendo percebido como “fora do lugar” em um território que, simultaneamente, se apresentava como estranho para mim. Essa condição de não-pertencimento ecoa a experiência histórica da diáspora africana nas Américas, onde corpos negros habitam espaços que os marcam constantemente como outros, gerando uma tensão existencial entre presença física e pertencimento social que vivi de forma intensa durante minha estadia.

ções. Sou uma mulher negra em um país estrangeiro, um país marcado pela escravidão, e essa marca — querendo ou não — está enraizada nesta terra, manchada com tanto sangue negro e indígena. Mas devo admitir: esta terra tem uma beleza única e uma energia intensamente colorida.

Viver em *West Philly* (West Philadelphia) é uma experiência singular. West Philly é um bairro afro-asiático e latino: boa parte da sua população é negra, mas uma parcela significativa é composta por asiáticos e latinos. Caminhando pela região, é possível perceber fortes desigualdades sociais e comunitárias, consequência da gentrificação que atinge o bairro.¹⁰

Mas precisamos começar de algum lugar, certo? Então comecemos pela *44th Street*. Essa localização é um verdadeiro divisor de águas. É na 44th que as cores mudam, que os cheiros e sabores se modificam e se colidem: o doce e o salgado se encontram de forma harmoniosa. Ouvimos as buzinas das motocicletas dos entregadores africanos, sentimos o aroma da comida árabe saindo dos estabelecimentos. Conforme avançamos, entendemos que ali é um território árabe/muçulmano: da 44th até a 46th Street somos envolvidos por uma atmosfera árida, como se estivéssemos no

10 A gentrificação acontece quando bairros populares começam a “subir de categoria”, novos investimentos chegam, estabelecimentos mais caros se instalam, e pessoas com maior poder aquisitivo se mudam para a região. O problema é que isso encarece tudo: o aluguel dispara, o padeiro da esquina fecha para dar lugar a uma cafeteria gourmet, e os moradores de sempre acabam sendo empurrados para longe de onde sempre viveram. É um processo que pode até melhorar a infraestrutura do bairro, mas geralmente custa a expulsão silenciosa de quem deu vida àquele lugar por décadas.

grande deserto do Saara. Cores vibrantes de dourado e prata ornamentam as fachadas das lojas, centros religiosos e escolas islâmicas compõem o ambiente.

A partir da *46th Street*, começa a ocorrer uma transição — humana e material. Uma nova atmosfera toma conta da região. As casas começam a sofrer mudanças significativas. Em meio às sombras das árvores que percorrem as calçadas, vemos lojas de comerciantes africanos e afro-estadunidense ocuparem os espaços. Mas é na *52th Street* que a luz do brilho do povo negro resplandece com intensidade: ao longo desta rua, somos atingidas por sorrisos, músicas, aromas, sabores e pela intensa movimentação de corpos negros.

Os prédios multicoloridos, o arco-íris artístico da rua, são contagiantes. Ainda encontramos estabelecimentos árabes, mas agora também vemos os latinos. Na esquina da *52th* com a *Spruce St*, há um inconfundível carro preto que fica parado, tocando música africana e vendendo carne assada. O cheiro do molho barbecue toma conta de toda a esquina. Entre a *52th* com a *Market St* até a *Locust St*, nos dois lados da rua há uma variedade de lojas. As vitrines são decoradas com roupas árabes e africanas. Dois aromas predominam: o doce dos perfumes e o cheiro pungente dos incensos, misturado à fumaça do tabaco das lojas que vendem *hookah*.¹¹

Durante toda a extensão da rua, a identidade negra é referenciada. Ao lado da *Chancellor St*, encontramos o *African Cultural Art Forum*, uma loja de artigos afros. Ao entrar, somos recebidos pelos olhares rebeldes de Malcolm X. O

11 Uma *hookah* (também chamada de narguilé, *shisha* ou cachimbo d'água) é um cachimbo usado para fumar tabaco aromatizado.

aroma de bálsamo invade as narinas — uma fusão doce e refrescante de ervas naturais — enquanto a paleta colorida e vibrante do movimento *Rastafári* toma todo o espaço. A poucos metros dali, em direção à estação do metrô, ao lado da *Sansom St*, está a *Lucien E. Blackwell West Philadelphia Regional Library*, uma biblioteca pública com centenas de livros disponíveis à comunidade local. Suas paredes avermelhadas, com tons de ferrugem, são ornamentadas com pinturas que representam o poder e a glória do povo negro ao longo das eras.

A leste da biblioteca, encontramos o *Malcolm X Memorial Park*,¹² que é uma verdadeira encruzilhada entre a 52nd e a 51st Streets. No cruzamento dessas duas ruas, estão a *Pine St*, a *Osage Ave* e a *Larchwood Ave*. A *Osage Ave* tem uma importância profunda. Ela não é apenas o meu refúgio; é uma localidade com cicatrizes que merecem ser lembradas.

OSAGE AVENUE: CRIME, PÓLVORA E FOGO

O nome *Osage* tem origem indígena, vindo de uma nação originária das regiões que hoje correspondem ao Missouri, Arkansas, Kansas e Oklahoma. Em sua própria língua (do tronco siouano), eles se autodenominam “*Wazhazhe*”, transliterado para “*Osage*” pelos colonizadores franceses e

12 O Malcolm X Memorial Park é um parque público que homenageia Malcolm X, importante líder dos direitos civis afro-estadunidense.

ingleses.¹³ O nome é uma ressonância histórica que remete a um povo originário apagado e violentado, o que enriquece ainda mais a leitura do espaço como território de resistência e dor ancestral. Todavia, a *Osage Avenue* de que falamos seria marcada por outras razões. Em 1985, dois quarteirões da Osage foram atingidos por um bombardeio, ataque promovido pela polícia ao grupo conhecido como MOVE.¹⁴

O MOVE foi (e ainda é) um grupo político radical afro-estadunidense fundado na Philadelphia, nos anos 1970.¹⁵ Misturava ativismo pelos direitos civis, filosofia anarquista, ecologia radical, crítica à brutalidade policial e à violência do Estado, além de práticas comunitárias autônomas. O grupo é mais conhecido por seu confronto direto com o governo da cidade, que culminou em episódios de extrema violência, especialmente o bombardeio da Osage Ave-

13 SOODALTER, Ron. **Missouri Life** (fonte regional específica): THE TRIBES of Missouri Part 1: When the Osage & Missouria Reigned. *Missouri Life*, 24 out. 2024. Disponível em: <https://missourilife.com/the-tribes-of-missouri-part-1-when-the-osage-missouria-reigned-2/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

14 Segundo membros do grupo, MOVE significa literalmente “move-se” “agir” ou “estar em movimento”; no sentido de: “Everything that’s alive moves. If it doesn’t, it’s dead” (em tradução livre: “Tudo o que está vivo se move. Se não se move, está morto”). Ver mais sobre: Encyclopedia of Greater Philadelphia. **MOVE**. Disponível em: <https://philadelphiaencyclopedia.org/essays/move/>. Acesso em: 2 ago. 2025; ONAMOVE.COM. **MOVE Organization Official Website**. Disponível em: <http://onamove.com/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

15 Ver: ABRAHAM, Charles. “MOVE: Philadelphia’s Forgotten Bombing”. *JMU Research Journal*, v. 7, n. 1, 2019. Disponível em: <https://commons.lib.jmu.edu/jmurj/vol7/iss1/3/>. Acesso em: 2 ago. 2025

nue, em 1985. A origem do grupo remonta a John Africa,¹⁶ que desenvolveu uma doutrina própria baseada no retorno à natureza, na denúncia das instituições modernas como opressoras (escolas, governo, medicina, indústria) e na valorização da vida orgânica e da autodefesa, assim rejeitando a tecnologia moderna. A utilização do nome “Africa” sinalizava laços com raízes africanas e resistência negra.

O movimento se envolveu em diversos conflitos com a polícia ao longo da década de 1970, acusando as autoridades de racismo, brutalidade e genocídio negro. O primeiro grande confronto aconteceu em 1978: durante a troca de tiros, um policial foi morto, e nove membros do MOVE foram presos e condenados (os “MOVE 9”),¹⁷ embora a autoria do disparo nunca tenha sido confirmada.

Concomitantemente, o grupo se instalou na Osage Avenue em 1985. Após constantes reclamações das autoridades e da vizinhança, entre elas: uso de megafones com discursos radicais e acusações de negligência com crianças e animais. Em 13 de maio de 1985, após fracassadas tentativas de despejo, a polícia da Philadelphia lançou uma bomba no telhado da casa onde estavam 13 pessoas, incluindo crianças. O incêndio resultou na morte de 11 pessoas (5 crianças e

16 FISCELLA, Anthony T. Forgotten pioneers in degrowth: **John Africa and the MOVE Organization**. *Journal of Political Ecology*, v. 29, n. 1, p. 405-429, 2022. doi: <https://doi.org/10.2458/jpe.5123>. Disponível em: <https://journals.librarypublishing.arizona.edu/jpe/article/id/5123/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

17 PIETTE, Betsey. Janet and Janine Africa say: ‘We won’t celebrate until our MOVE 9 brothers are released’. **Workers World**, 4 jun. 2019. Disponível em: <https://www.workers.org/2019/06/42497/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

6 adultos) e destruiu 61 casas, além de deixar cerca de 250 pessoas desabrigadas. O bombardeio é considerado um dos episódios mais extremos de violência policial urbana da história dos Estados Unidos.¹⁸

Embora as autoridades da Philadelphia tenham sido amplamente condenadas e obrigadas a pagar indenizações, nenhum policial ou autoridade foi responsabilizado criminalmente. Em 2021, descobriu-se que restos mortais de duas crianças mortas no bombardeio foram mantidos em instituições acadêmicas sem o consentimento das famílias, causando nova comoção nacional.¹⁹

18 O Massacre de Tulsa (31 de maio - 1º de junho de 1921) foi um dos mais severos incidentes de violência racial da história americana, resultando na destruição do próspero distrito afro-americano de Greenwood, conhecido como “Black Wall Street”, deixando entre 30 e 300 mortos, em sua maioria afro-americanos. Ver: MESSER, Christopher M. *The Destruction of Black Wall Street: Tulsa’s 1921 Riot and the Eradication of Accumulated Wealth*. **The American Journal of Economics and Sociology**, v. 77, n. 4, p. 789-819, 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ajes.12225>. Acesso em: 2 ago. 2025. ¹³ KASSUTTO, Maya. **REMAINS Of Black Children Killed In MOVE Bombing Cannot Be Located**. *NPR*, 23 abr. 2021. Disponível em: <https://www.npr.org/2021/04/23/990187353/bones-of-children-killed-in-move-bombing-shuttled-from-lab-to-lab-for-decades>. Acesso em: 2 ago. 2025.

19 Saidiya Hartman e Christina Sharpe não escrevem diretamente sobre o MOVE, mas sua teoria do cativo prolongado e da vida em ruína ajuda a compreender o que o MOVE denuncia. Ver: HARTMAN, Saidiya. **Scenes of Subjection: Terror, Slavery, and Self-Making in Nineteenth-Century America**. 25th anniversary edition, revised and updated. New York, NY: W. W. Norton & Company, 2022; SHARPE, Christina. **Monstrous Intimacies: Making Post-Slavery Subjects**. Durham: Duke University Press, 2010.

O grupo MOVE e o bombardeio representam um potente exemplo de como o Estado gera zonas de morte, e de como comunidades negras constroem fabulações políticas que desafiam essa lógica.²⁰ Como escreveu Achille Mbembe, o “Estado moderno exerce poder sobre quem vive e quem morre”.²¹ Ainda assim, o episódio não impediu a continuidade do MOVE. A comunidade ainda existe, focando suas energias na libertação dos membros presos e na luta pelo não apagamento da memória das vítimas.

OS CAMINHOS DOS TRILHOS: BALTIMORE AVENUE

Quando eu escuto o nome *Baltimore*, automaticamente sou levada a imaginar na cidade homônima de Baltimore e me lembro de *Frederick Douglass*.²² Não obstante da cidade, a Baltimore da Philadelphia também tem suas conexões com os trilhos.

20 MBEMBE, Achille. Necropolitics. **Public Culture**, v. 15, n. 1, p. 11-40, 2003. doi: <https://doi.org/10.1215/08992363-15-1-11>. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/39984>. Acesso em: 2 ago. 2025

21 Ver mais sobre Frederick Douglass: DOUGLASS, Frederick. *A vida e a época de Frederick Douglass: escritas por ele mesmo*. São Paulo: Editora Carambaia, 2021. (Coleção Acervo, v. 16); BRITO, Luciana da Cruz. O Brasil por Frederick Douglass: impressões sobre escravidão e relações raciais no Império.

22 **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 33, n. 96, p. 171-190, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/L7mpPWF-T4p4XJG6KkmxGXGC/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

Ao leste do *Malcolm X Memorial Park*, temos a Baltimore Avenue. Toda a avenida é atravessada por trilhos e, curiosamente, chamava-se originalmente *Baltimore Pike*,²³ era uma rota que conectava Baltimore (Maryland) a Philadelphia (Pennsylvania). No trecho dentro dos limites da cidade da Philadelphia, passou a ser chamada de Baltimore Avenue. Além disso, a avenida foi construída sobre a *Chaddsford Turnpike*,²⁴ uma antiga estrada rural conectada ao riacho *Mill Creek*. Essa estrada é de extrema importância para a história da cidade, pois fazia parte de uma rede relevante de transporte regional antes da expansão ferroviária e dos bondes elétricos, que até hoje, seguem sendo vitais para a vida urbana da Philadelphia. Baltimore Avenue é a avenida dos bondes elétricos.²⁵

Além disso, a avenida fazia parte de um corredor comercial que permitia o escoamento de produtos agrícolas

23 CONCORD TOWNSHIP HISTORICAL SOCIETY. Local **history manuscripts collection**. *Philadelphia Area Archives - University of Pennsylvania Libraries*, [s.d.]. Disponível em: https://findingaids.library.upenn.edu/records/SMREP_CTHS.04. Acesso em: 2 ago. 2025.

24 WEST PHILADELPHIA COMMUNITY HISTORY CENTER. Baltimore Avenue (Chaddsford Turnpike), 1843. **West Philadelphia Community History Center**, University of Pennsylvania. Disponível em: <https://westphillyhistory.archives.upenn.edu/images/baltimore-avenue-chaddsford-turnpike-1843>. Acesso em: 2 ago. 2025.

25 PUCKETT, John L. WEST PHILADELPHIA COLLABORATIVE HISTORY. Electric Streetcars and The Philadelphia Rapid Transit Company. **Graduate School of Education, University of Pennsylvania**, [s.d.]. Disponível em: <https://collaborativehistory.gse.upenn.edu/stories/electric-streetcars-and-philadelphia-rapid-transit-company>. Acesso em: 2 ago. 2025.

e facilitava o deslocamento entre Baltimore e Philadelphia antes da consolidação das ferrovias. Ainda hoje, esse corredor comercial existe, tornando a Baltimore Avenue um local boêmio, rodeado de bares e restaurantes.

Outro papel significativo da avenida foi durante a Guerra Civil (1861–1865). A Baltimore Avenue está profundamente ligada ao conflito, especialmente por ter abrigado o *Hospital Militar Satterlee* (1862–1865),²⁶ um dos maiores do Exército da União. A presença desse hospital gerou impactos duradouros no urbanismo e na história social da região, reforçando o papel da avenida como via de acesso relevante para a logística e a saúde pública.

Após o fim da guerra, a desativação do hospital liberou uma grande área para urbanização. Isso acelerou o loteamento, a instalação de linhas de bondes e a construção de moradias, especialmente ao longo da Baltimore Avenue, criando os subúrbios urbanos da *West Philly*. Posteriormente, o hospital se transformaria no *Clark Park*, hoje considerado o coração comunitário da Baltimore Avenue. A Baltimore Avenue, portanto, representa uma transição histórica: de espaço de dor e tratamento durante a guerra, para um dos mais vibrantes polos culturais e de resistência comunitária de *West Philly*.

26 SATTERLEE General Hospital Order Books, 1862-1864. **Columbia University Libraries, Archives & Special Collections**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.library-archives.cumc.columbia.edu/funding-aid/satterlee-general-hospital-order-books-1862-1864>. Acesso em: 2 ago. 2025.

VIDA: O INÍCIO, O PRESENTE E AFETOS

Viver em *West Philly* foi um presente ensolarado, acolhedor e cheio de afetos. Desde o Brasil, uma rede de cuidado tem me acompanhado e ajudado na minha preparação, tanto psicológica quanto material, para que minha chegada aos Estados Unidos fosse tranquila e prazerosa.²⁷ Quando cheguei ao *Washington Dulles International Airport*, em abril, fui muito bem recebida pelos funcionários. Eles foram compreensivos comigo e me guiaram com gentileza por todas as etapas até minha conexão para Philadelphia.

Ao chegar em *Philly*, fui recebida com abraços afetuosos e saudosos. Os dois meses seguintes foram de intensa correria e curiosidade. Na primeira semana, senti-me perdida e desorientada com tanta informação ao meu redor. Ainda no primeiro mês, visitei a *Princeton University* e senti como se estivesse em Hogwarts — com seus prédios antigos e acinzentados, a grama verde e as árvores contornando todo o campus. Também visitei a grande metrópole: Nova York.

27 Sou imensamente grata à minha orientadora Luciana Brito e à professora Isabel Reis, que me orientaram e encorajaram ao longo dessa jornada acadêmica. À minha família e aos amigos queridos, que formaram uma verdadeira rede de afeto e cuidado, me amparando emocionalmente, compartilhando conhecimentos e ajudando de forma prática para que esta experiência de pesquisa nos Estados Unidos se tornasse não apenas possível, mas também significativa. Agradeço a Agenor Manoel, por todo amor, carinho, paciência e por compartilhar essa experiência comigo.

Diferente de *Philly*, conhecida como a cidade dos bairros e do amor,²⁸ *New York* é incrivelmente grande. Seus majestosos prédios, os sons variados — buzinas, pegadas apressadas, luzes brilhantes — compõem uma sinfonia urbana, entremeada por bairros escondidos. Uma das coisas que mais me animaram em Nova York foi o simples fato de estar diante da *Juilliard School*.²⁹ Durante três dias, meus olhos navegaram atentos por ruas e becos,³⁰ conhecendo novos sabores até então desconhecidos.

Não posso deixar de mencionar minha visita ao *Harlem*. Estranhamente, senti um acolhimento e uma segurança muito fortes ali. Evidente que não era o mesmo sentimento que tenho ao andar pelas ruas do *Cucui de Cosme* ou de *Cajazeiras*,³¹ mas era algo novo e nostálgico — como se meu corpo estivesse entrando nas páginas do livro *O Caminho de*

28 PHILADELPHIA'S nicknames include Philly, The City of Brotherly Love, The Birthplace of America, The City that Loves You Back, The City of Neighborhoods, The Quaker City and The Cradle of Liberty. *The Philadelphia Tribune*, 26 nov. 2019. Disponível em: https://www.phillytrib.com/the_learning_key/did-you-know-facts-about-philadelphia/article_8d1a7bfd-cdec-5d96-aaf1-69c48e159dc6.html. Acesso em: 2 ago. 2025.

29 THE JUILLIARD SCHOOL. *The School*. New York: **The Juilliard School**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.juilliard.edu/school>. Acesso em: 2 ago. 2025.

30 Como o distrito histórico da Chinatown e Little Italy. Ver: NATIONAL PARK SERVICE. **Chinatown and Little Italy Historic District New York**, New York. *U.S. National Park Service*, [s.d.]. Disponível em: <https://www.nps.gov/places/new-york-chinatown-and-little-italy-historic-district.htm>. Acesso em: 2 ago. 2025.

31 Bairros das cidades de Cachoeira e Salvador.

Casa da Yaa Giasi,³² guiada pelas mãos de Willie³³ e observada por Harriet Tubman. O ápice dessa visita foi me deparar com o cruzamento das avenidas *Dr. Martin Luther King Jr. Boulevard* e *Frederick Douglass Boulevard*, e depois quando me deparei bem em frente ao *Renaissance New York Harlem Hotel*.³⁴ O Harlem se tornou um epicentro da cultura afro-americana a partir da *Grande Migração* (1916–1970),³⁵ quando milhões de pessoas negras do sul dos Estados Unidos migraram para o norte em busca de trabalho e para fugir do racismo institucionalizado das leis Jim Crow. Esse movimento populacional proporcionou o surgimento do *Harlem Renaissance*,³⁶ um movimento de afirmação cultural negra protagonizado por artistas, escritores, músicos e intelectuais afro-estadunidenses, que buscavam reafirmar a identidade negra pós-cativeiro, celebrar a cultura africana e lutar por cidadania plena.

Por fim, restou retornar a Philly, a cidade histórica onde criei muitos afetos. Seu clima é “conturbado” e imprevisível, a qualquer momento pode chover ou fazer sol. Entre os

32 GYASI, Yaa. *O caminho de casa*. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

33 Personagem do livro *O caminho de casa*.

34 Ver: GOLDSTEIN, Brian D. **The Roots of Urban Renaissance: Gentrification and the Struggle over Harlem**. Princeton: Princeton University Press, 2017. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv18gfzfg>. Acesso em: 2 ago. 2025.

35 WILKERSON, Isabel. **The Warmth of Other Suns: The Epic Story of America's Great Migration**. New York: Random House, 2010.

36 Ver: HUGGINS, Nathan Irvin. **Harlem Renaissance**. New York: Oxford University Press, 1971; HUGGINS, Nathan Irvin. **Voices from the Harlem Renaissance**. New York: Oxford University Press, 1995

ventos gélidos do inverno, que poderiam levantar um morto da própria lápide, e o ar seco do verão, entre o aroma floral da primavera e as folhas laranjas do outono, temos uma cidade colorida, conhecida por seus belos murais. Em *Philly*, encontrei carinho, firmei uma pesquisa, criei um caminho. E sim: é possível viver, crescer e ver beleza onde menos imaginamos. Uma coisa que aprendi com toda essa experiência foi que o novo pede passagem, mas o antigo insiste em permanecer. Não negocie: o que já cumpriu seu papel deve partir.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Charles. MOVE: Philadelphia's Forgotten Bombing. **JMU Research Journal**, v. 7, n. 1, 2019. Disponível em: <https://commons.lib.jmu.edu/jmurj/vol7/iss1/3/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRITO, Luciana da Cruz. O Brasil por Frederick Douglass: impressões sobre escravidão e relações raciais no Império. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 33, n. 96, p. 171-190, maio/ago.2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/L7mpPWfT4p4XJG6KkkmxGXGC/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

DOUGLASS, Frederick. *A vida e a época de Frederick Douglass: escritas por ele mesmo*. São Paulo: Editora Carambaia, 2021. (Coleção Acervo, v. 16).

FISCELLA, Anthony T. Forgotten pioneers in degrowth: John Africa and the MOVE Organization. **Journal of Political Ecology**, v. 29, n. 1, p. 405-429, 2022. doi: <https://doi.org/10.2458/jpe.5123>. Disponível em: <https://journals.librarypublishing.arizona.edu/jpe/article/id/5123/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

GOLDSTEIN, Brian D. **The Roots of Urban Renaissance: Gentrification and the Struggle over Harlem**. Princeton: Princeton University Press, 2017. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv18gfzfg>. Acesso em: 2 ago. 2025.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/40454>. Acesso em: 2 ago. 2025.

GYASI, Yaa. **O caminho de casa**. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

HARTMAN, Saidiya. **Scenes of Subjection: Terror, Slavery, and Self-Making in Nineteenth-Century America**. 25th anniversary edition, revised and updated. New York: W. W. Norton & Company, 2022.

HUGGINS, Nathan Irvin. **Harlem Renaissance**. New York: Oxford University Press, 1971.

HUGGINS, Nathan Irvin. **Voices from the Harlem Renaissance**. New York: Oxford University Press, 1995.

MBEMBE, Achille. Necropolitics. **Public Culture**, v. 15, n. 1, p. 11-40, 2003. doi: <https://doi.org/10.1215/08992363-15-1-11>. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/39984>. Acesso em: 2 ago. 2025.

MESSER, Christopher M. The Destruction of Black Wall Street: Tulsa's 1921 Riot and the Eradication of Accumulated Wealth. **The American Journal of Economics and Sociology**, v. 77, n. 4, p. 789-819, 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ajes.12225>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SHARPE, Christina. **Monstrous Intimacies: Making Post-Slavery Subjects**. Durham: Duke University Press, 2010.

WILKERSON, Isabel. **The Warmth of Other Suns: The Epic Story of America's Great Migration**. New York: Random House, 2010.

Fontes Jornalísticas:

KASSUTTO, Maya. REMAINS Of Black Children Killed In MOVE Bombing Cannot Be Located. **NPR**, 23 abr.2021. Disponível em: <https://www.npr.org/2021/04/23/990187353/bones-of-children-killed-in-move-bombing-shuttled-from-lab-to-lab-for-decades>. Acesso em: 2 ago. 2025.

PHILADELPHIA'S nicknames include Philly, The City of Brotherly Love, The Birthplace of America, The City

that Loves You Back, The City of Neighborhoods, The Quaker City and The Cradle of Liberty. **The Philadelphia Tribune**, 26 nov. 2019. Disponível em: https://www.phillytrib.com/the_learning_key/did-you-know-facts-about-philadelphia/article_8d1a7bfd-cdec-5d96-aaf1-69c48e159dc6.html. Acesso em: 2 ago. 2025.

PIETTE, Betsey. Janet and Janine Africa say: ‘We won’t celebrate until our MOVE 9 brothers are released’. **Workers World**, 4 jun. 2019. Disponível em: <https://www.workers.org/2019/06/42497/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SOODALTER, Ron. THE TRIBES of Missouri Part 1: When the Osage & Missouriia Reigned. **Missouri Life**, 24 out. 2024. Disponível em: <https://missourilife.com/the-tribes-of-missouri-part-1-when-the-osage-missouria-reigned-2/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

Fontes institucionais e arquivos:

CONCORD TOWNSHIP HISTORICAL SOCIETY. Local history manuscripts collection. **Philadelphia Area Archives - University of Pennsylvania Libraries**, [s.d.]. Disponível em: https://findingaids.library.upenn.edu/records/SMREP_CTHS.04. Acesso em: 2 ago. 2025.

ENCYCLOPEDIA OF GREATER PHILADELPHIA. **MOVE**. Disponível em: <https://philadelphiaencyclopedia.org/essays/move/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

NATIONAL PARK SERVICE. **Chinatown and Little Italy Historic District New York**, New York. *U.S. National Park Service*, [s.d.]. Disponível em: <https://www.nps.gov/places/new-york-chinatown-and-little-italy-historic-district.htm>. Acesso em: 2 ago. 2025.

ONAMOVE.COM. MOVE Organization Official Website. Disponível em: <http://onamove.com/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

PUCKETT, John L. Electric Streetcars and The Philadelphia Rapid Transit Company. **West Philadelphia Collaborative History, Graduate School of Education, University of Pennsylvania**, [s.d.]. Disponível em: <https://collaborativehistory.gse.upenn.edu/stories/electric-streetcars-and-philadelphia-rapid-transit-company>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SATTERLEE General Hospital Order Books, 1862-1864. **Columbia University Libraries, Archives & Special Collections**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.library-archives.cumc.columbia.edu/finding-aid/satterlee-general-hospital-order-books-1862-1864>. Acesso em: 2 ago. 2025.

THE JUILLIARD SCHOOL. **The School**. New York: The Juilliard School, [s.d.]. Disponível em: <https://www.juilliard.edu/school>. Acesso em: 2 ago. 2025.

WEST PHILADELPHIA COMMUNITY HISTORY CENTER. Baltimore Avenue (Chaddsford Turnpike),

1843. West Philadelphia Community History Center, University of Pennsylvania. Disponível em: <https://westphillyhistory.archives.upenn.edu/images/baltimore-avenue-chaddsford-turnpike-1843>. Acesso em: 2 ago. 2025.

DADOS DA AUTORA

Camila Sena da Luz

Mestranda no programa de pós-graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB – CAHL), sob orientação da profa. Luciana da Cruz Brito. Sua pesquisa se concentra em racismo, criminalização, religiosidade e nos cotidianos de mulheres negras no pós-abolição, com atenção especial aos crimes cometidos por mulheres negras na cidade de Salvador e no Recôncavo baiano no século XX. Atualmente, está na University of Pennsylvania como bolsista Abdias Nascimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ela está sendo supervisionada pela profa. de Estudos Afro-Americanos Keisha-Khan Y. Perry.

CAPÍTULO 5

CAPOEIRA E EDUCAÇÃO, LEI 10.639/03 UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Gilson dos Santos Filho

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO RACISMO

As estruturas que constituem o tecido social que sustentam e modelam nossa sociedade são marcadas por fissuras profundas, cicatrizes de processos históricos que não apenas ficaram circunscrito ao passado, mas continuam a reverberar na atualidade. Esses processos criaram um *continuum* que colabora para a perpetuação de verdadeiros abismos civilizatórios. Portanto, é importante entender que estamos dialogando o tempo inteiro, mesmo que de forma involuntária e inconsciente, com os efeitos de eventos que ocorreram no passado e que os quais ecoam persistentemente através das diversas camadas e estruturas sociais. Essa dinâmica corresponde ao que Walter Benjamin conceituou como “o passado no presente” uma presença insistente de fragmentos ainda vivo da história em nosso tempo.

Esses acontecimentos históricos transformam, modificam e estruturam a sociedade, criando valores, dogmas,

ideologias e uma mentalidade e/ou estrutura de pensamentos e comportamentos condizentes com um lugar e época, capaz de criar argumentos para justificar delírios e insanidades, como a escravização dos povos negros no século XV, com elementos sustentados na religião, seguida pela inferiorização desses povos baseada em métodos científicos no século XIX (Munanga, 1999). Na contemporaneidade, com nossa sociedade organizada no sistema político-econômico neoliberal, os argumentos de exploração devem passar por outros filtros bem mais sofisticados, mas isso não impede a reprodução da violência e exploração de um povo historicamente subjugado. Esse construto é brilhantemente abordado pelo historiador camaronês Achille Mbembe na obra *Crítica da Razão Negra*.

Na obra *Memórias Africanas e Espaços de Terreiro*, as autoras (Oliveira e Machado, 2024) descrevem que, apesar de o período colonial no Brasil ter terminado, a mentalidade colonial ainda perdura até os dias atuais. Apontam que esse é um padrão que estimula uma lógica de inferiorização daqueles que tiveram seus saberes colonizados. Essa reflexão nos leva a entender que a construção de uma mentalidade atravessa anos, décadas e até séculos, sustentando-se na contemporaneidade uma visão hierárquica, excludente e racista. Assim, nossa sociedade continua a reproduzir essa lógica opressora.

Tanto o Brasil Colônia quanto o Brasil Império foram períodos históricos marcados por processos violentos contra as populações indígena e africana. Essa violência, cometida pela branquitude, pode ser entendida como um mecanismo de obstrução ou mesmo usurpação da construção de uma

identidade e memória (Oliveira e Machado, 2024). Prova disso é que os documentos oficiais e os materiais didáticos ainda reproduzem uma narrativa que enaltece a hegemonia do colonizador, apagando ou minimizando as vozes e saberes dos povos subjugados, colonizados e escravizados.

EDUCAÇÃO EM DISPUTA

A colonialidade se manifesta nos currículos escolares através de uma monocultura epistêmica que privilegia exclusivamente a cosmovisão hegemônica eurocêntrica. Ao assumir um caráter ideológico, as instituições educacionais reproduzem estruturas de poder que subjugam a diversidade de saberes dos povos originários e afrodiáspóricos, perpetuando o epistemicídio e o apagamento sistemático de outros modos de saber.

Sobre o fenômeno diaspórico, é fundamental reconhecer que os povos africanos escravizados, mesmo sob a violência extrema do tráfico transatlântico, (Oliveira e Machado, 2024) argumentam que os navios não transportaram apenas corpos, mas todo um universo epistemológico. Esses povos traziam sistemas complexos de conhecimento, cosmologias ancestrais, tecnologias agrícolas e medicinais, culturas, tradições e práticas diversas. Conhecimentos fundamentais para a construção do Brasil, mas que, *a priori*, foram subtraídos para obtenção de lucros e construção de fortuna.

O Estado brasileiro, após a abolição da escravatura, nunca criou medidas efetivas de inclusão, tampouco polí-

ticas afirmativas ou de reparação voltadas para a população negra. Essa omissão contribuiu para a formação de uma sociedade extremamente hierarquizada racialmente, na qual o racismo se consolidou como base da estrutura social. Em meados do século XX, um grupo de intelectuais negros passou a reivindicar a garantia de direitos e o combate ao racismo. O Movimento Negro Unificado (MNU), em particular, entendia a educação como uma ferramenta emancipatória. No entanto, o modelo vigente à época não contemplava a história da população afro-brasileira, o que levou o movimento a pautar mudanças nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Machado e Oliveira, 2024).

A LEI 10.639/03 E SEUS DESAFIOS

O MNU lutava não apenas contra o racismo, mas também contra a exploração da classe trabalhadora e a violência policial. Em 2003, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o movimento encontrou um cenário mais favorável para a acolhida de suas demandas. Naquele ano, foi sancionada a Lei 10.639, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Machado e Oliveira (2024) destacam que a Lei 10.639 representa um marco na disputa pela identidade e na construção do imaginário social brasileiro. Sua real implementação permitirá o surgimento de novas narrativas históricas, conferindo protagonismo às vozes negras e quilombolas,

grupos que, até então, haviam sido marginalizados e apagados da história oficial.

A Lei 10.639/03 configura-se como um dispositivo repleto de possibilidades, ao abrir caminhos para mudanças estruturais nas abordagens pedagógicas sobre diversidade étnico-racial. Ela rompe com o mito da democracia racial brasileira, evidenciando a desigualdade histórica que persiste entre povos negros, incluindo comunidades quilombolas e indígenas.

No entanto, como aponta (Machado e Oliveira, 2024) em sua pesquisa, a aplicação da lei ainda esbarra em incompreensões sobre sua finalidade. Muitos educadores e gestores não assimilam seu papel na desconstrução do imaginário social racista, que perpetua estereótipos e reproduções padronizadas, invisibilizando as contribuições africanas e afro-brasileiras.

INICIATIVAS EXEMPLARES

Nessa perspectiva, iniciativas como o projeto *Iré Ayó: mitos afro-brasileiros e vivências educacionais* destacam-se como bem-sucedidas na aplicação da Lei 10.639/03. Ao promover a imersão na mitologia africana, ele não só fortalece a identidade cultural, mas também serve como ferramenta interdisciplinar, inspirando atividades em diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, evidencia o potencial transformador do ensino da história e cultura africana, garantindo o respeito à legislação e a valorização da diversidade na educação (Machado, 2024).

O mito de matriz cultural africana fortalece a construção da identidade da criança, permitindo-lhe a condição de ser, pertencer e participar de seu grupo étnico, reconhecendo os valores da sua comunidade, porque lhe serve como exemplo positivo e estímulo para a participação da comunidade. (Machado, p. 297, 2024)

Nessa mesma direção, podemos referenciar o *Projeto Capoeira Ubuntu*, desenvolvido no município de Castro Alves. O *Projeto Capoeira Ubuntu* apresenta-se como uma experiência significativa que pode ser explorada no trabalho com a Lei 10.639/03 e no enfrentamento ao racismo. O projeto, que oferece aulas gratuitas de capoeira, constitui-se como uma iniciativa de educação não formal que compreende esta manifestação cultural em sua profundidade histórica e política. Ao apresentar a capoeira como expressão de matriz africana, o Ubuntu a concebe como ferramenta formativa capaz de trabalhar história, identidade, cultura, musicalidade, memória e pertencimento com os sujeitos envolvidos, fortalecendo suas raízes e atuando como catalisador identitário para crianças e jovens negros e negras (Filho, 2024).

A capoeira, neste projeto, não é reduzida a uma simples atividade esportiva ou cultural, mas é acionada em todo seu potencial educativo e político. De modo objetivo ou mesmo involuntário, a capoeira acessa ou desperta o imaginário construído pelos processos de escravização, inferiorização e marginalização dos povos negros. O *Projeto Capoeira Ubuntu* trabalha justamente para desconstruir essa narrativa hegemônica, mostrando como a capoeira carrega em seus movimentos e ritmos a memória da resistência negra,

tornando-se assim um poderoso instrumento pedagógico a ser utilizado dentro das escolas no combate ao racismo e na aplicação efetiva da Lei 10.639/03.

Através dessa abordagem, o projeto não apenas ensina os fundamentos da capoeira, mas cria espaços de reflexão crítica sobre a história e cultura afro-brasileira, promovendo o empoderamento dos participantes e fortalecendo seus vínculos identitários e comunitários. Dessa forma, o *Ubuntu* demonstra como a capoeira pode ser explorada na construção de uma educação antirracista e na implementação de políticas públicas que verdadeiramente valorizem a diversidade étnico-racial brasileira.

Entre as iniciativas do projeto *Capoeira Ubuntu*, destacam-se as excursões para municípios vizinhos. Estas viagens proporcionam às crianças experiências formativas que transcendem o âmbito esportivo, oferecendo oportunidades frequentemente inacessíveis devido às condições socioeconômicas de suas famílias. O simples ato de viajar, trivial para alguns, transforma-se num privilégio transformador para esses jovens. Através dessas atividades periódicas, o projeto assume dupla relevância: como instrumento de inclusão social e como veículo de educação patrimonial, conectando os participantes à sua história e cultura. (Silva, 2024) destaca em sua obra, *Educação Antirracista e Afrofuturismo*, que quando uma pessoa viaja e conhece um lugar, aquela vivência permanece nela para sempre. “Por isso, o turismo pode ser compreendido em seu papel estratégico na produção de conhecimento sobre a cultura negra e na construção de uma educação antirracista”, seria essa também uma forma de oportunizar esses momentos de lazer ao tempo que podemos protagonizar uma educação antirracista.

(UM) CAMINHO POSSÍVEL

Entre os diversos benefícios e possibilidades de se trabalhar com a capoeira, destacam-se os argumentos apresentados pelo professor e mestre de capoeira Jean Adriano Barros da Silva e Carolina Gusmão Magalhães. Eles ressaltam algumas formas de aplicação dessa prática, sendo a musicalidade um dos aspectos mais enriquecedores.

A música na capoeira pode proporcionar desde o ajustamento do ritmo e a coordenação motora fina até a noção de espaço, por meio da utilização de instrumentos como o berimbau, pandeiro, atabaque e agogô, entre outros. O manuseio desses instrumentos contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, inclusive com reflexos positivos em atividades como a escrita (Silva e Magalhães, 2024).

Além desses benefícios, é importante destacar que as músicas de capoeira também podem ser utilizadas como documentos históricos. Elas trazem narrativas sobre a história do negro no Brasil, revelando uma perspectiva muitas vezes marginalizada. Através de suas letras, denunciam as violências e brutalidades sofridas, ao mesmo tempo que celebram a resiliência, a resistência e a sagacidade de um povo.

As músicas de capoeira constituem um importante veículo de transmissão de saberes ancestrais, funcionando como verdadeiros arquivos sonoros da memória coletiva. Através de suas letras e ritmos, elas preservam narrativas históricas sustentadas pela tradição oral africana e afro-brasileira (Souza, 2023). Essas canções carregam em suas entrelinhas visões de mundo que, quando comparadas sob

a ótica do colonizador, revelam profundas divergências de valores e intenções.

De modo que a capoeira não só desenvolve habilidades físicas, motoras e artísticas, mas também se torna uma ferramenta poderosa de preservação cultural e conscientização histórica. Nessa perspectiva, a utilização das letras de músicas da capoeira em sala de aula já poderia ser caracterizada como uma ação antirracista. A partir do momento que fornece recursos aos estudantes para problematizar e fazer contraponto à narrativa do colonizador.

REFERÊNCIAS

FILHO, Carlos Humberto da Silva. *Educação antirracista e afroturismo: uma ferramenta de conhecimento de patrimônio negro*. 2024.

MACHADO, Vanda. *Projeto Irê Ayó: mitos afro-brasileiros e vivências educacionais*. 2024.

MACHADO, Vanda; OLIVEIRA, Bárbara Stela Figueiras. **Memórias africanas e espaços de terreiro: possibilidades de implementação da lei nº 10.639/03**. 2024.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

JOSÉ MÁRIO BISPO GONÇALVES JÚNIOR, TAIANE SOUZA DOS SANTOS E YURI CRISOSTOMO FONSECA (ORGANIZADORES)

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Tradução de Marta Lança. 1. ed. Lisboa: Antígona, 2014.

SOUZA, Maristela Carvalho. *As histórias cantadas: novas perspectivas da capoeira no sistema de ensino-aprendizagem*. 2023.

FILHO, Gilson dos Santos. *Capoeira, remanescente da diáspora negra africana: a experiência do Projeto Ubuntu / Castro Alves – BA*. 2023.

DADOS DO AUTOR

Gilson dos Santos Filho

Licenciado em História(UFRB) e mestrando em História da África, Diáspora e Povos Indígenas (UFRB), Contramestre de Capoeira pela Associação Cultural Capoeira Raça, idealizador do Projeto Capoeira Ubuntu. Membro do Coletivo Étnico Cultural Guerém (São Fidélis), Valença-Ba. Agente cultural e Educador Social com atuação antirracista.

CAPÍTULO 6

QUEM SÃO AS MULHERES DA/NA EJA?

Jeane Nascimento Santos

Nesse contexto, apresento a minha trajetória antes de acadêmica, profissional, social e política que sou, preciso demarcar e reafirmar a minha identidade mulher, filha mãe, pesquisadora, militante que sou. Sou Jeane Nascimento Santos, nascida na Fazenda Pé de Serra, Zona Rural do Município de Teofilândia-BA. Filha de Carmelita (minha mãe), professora “leiga” como assim era chamada pois exercia à docência sem a titulação de nível superior. Meu pai, Pedro Valério trabalhador rural, e presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Teofilândia-BA.

Fui alfabetizada pela minha mãe que na época era professora na escola da roça em que estudava na comunidade em que morávamos, a escola Osvaldo Cruz foi construída uma sala pelo meu pai e outros moradores da comunidade, até os bancos de madeira os quais sentávamos um atrás do outro em duas filas, até palmatoria tinha e eu temia dela, estudava a tabuada e o ABC, para passar de lição para não receber à palmatória nas mãos, também foram feitos pelo meu pai com madeira que antes de ser sindicalista era trabalhador rural, pedreiro e carpinteiro e barbeiro. Paulo Freire

ali já vivia em minha vida mesmo na concepção “bancária” da educação. Mesmo com uma concepção ingênua do humanismo como afirma Freire, 1997.

Faço desse momento da escrita da minha trajetória, um momento de refletir e reconhecer a fragmentação que sofri no meu processo de escolarização, desde a educação infantil que tive o meu direito negado, até os anos finais do ensino fundamental II, na época denominado primeiro grau. Com diversas fragilidades de ensino aprendizagem, sofri prejuízos que hoje tenho percebido, como parte do processo contínuo de aprendizagem incomparável as condições de acesso a pessoas que tiveram uma vida escolar diferente da minha com condições digna de direito que era, uma infraestrutura escolar, transporte, “merenda” (lanche), uniforme, mochila, lápis, caderno e livros didáticos e livros para leitura.

O meu lanche (merenda era licuri, a minha mochila era uma sacola plástica, o meu lápis era minúsculo e a borracha era quase invisível, pelo tamanho. Mas sobrevivi, com esperança, desejos, sonhos e curiosidades de continuar estudando pois sempre acreditei na educação como transformadora. Como afirma Freire, Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo. Freire, 1979.

Assim, finalizei o primeiro ciclo como era chamado, que constituía de 1ª a 3ª série na escola Osvaldo Cruz a qual a minha mãe era professora, naquele período só tinha duas opções para continuar estudando ou repetir a série, para continuar ali em contato com a escola, ou migrar para a cidade para continuar a estudar a 4ª e 5ª série. Nesse período não tínhamos acesso a transporte escolar, ali já se iniciava o processo de opressão e direitos negados de forma cruel. O

meu desejo continuou forte, decidir a estudar juntamente com a minha irmã mais velha, eu na época com quatorze anos de idade e ela com dezesseis. Dificuldades formam enfrentadas mediante a sermos desobediente ao meu pai, pois ele não permitia a nossa saída para cidade para estudar, seguimos desobedecendo e fomos morar na cidade para estudarmos, e assim fomos matriculadas no fluxo 4ª e 5ª, série e concluir o ensino fundamental I. logo em seguida continuei no fluxo II 6ª e 7ª em um ano e no ano seguinte 7ª e 8ª, ufa conclui o ensino fundamental II.

Seguidamente, no ano 2002, matriculei-me no 1º ano do Magistério, no Colégio Estadual Plínio Carneiro da Silva, no 2º ano iniciei os primeiros contatos com a sala de aula como observadora na disciplina de estágio, no 3º ano já atuei como estágio e regência em turma da EJA de multiseriado no turno noturno, na escola municipal Centro Educacional Rafael Lopes de Araújo, no 4º e último do magistério assumir a turma de 4ª série na zona rural, como regente de sala professora substituta, e não mais sair da educação, especificamente da EJA, no ano seguinte continuei como professora contratada na mesma comunidade porém, em uma escola da comunidade em uma área de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a turma multiseriada, atuei como alfabetizadora no Programa de Alfabetização (TOPA), foi desafiador, mas conseguir desenvolver uma prática pedagógica transformadora.

Após a conclusão do Magistério e já atuando como professora fui a busca de formação, com o Programa de Professores Alfabetizadores, PROFA, em Feira de Santana aos sábados.

No mesmo ano de conclusão do Magistério, ingressei na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), no curso de Licenciatura em Geografia, como bolsista, (através do município), em 2008 concluí o curso de Licenciatura em Geografia, mas uma vez afirmo, fui a primeira da família a conseguir concluir o ensino superior, em 2009. Nesse período de curso da Licenciatura em Geografia, fui informada que como professora destaque do ano letivo de 2008, estava sendo promovida para os anos finais com a disciplina de Geografia nos anos finais nas turmas de EJA na escola municipal Miguel Gomes de Souza.

No ano de 2006, implantou-se na mesma escola o Magistério nos turnos vespertino e noturno, o qual fiz parte do quadro docente, com as disciplinas de Metodologia do ensino da Geografia, orientação de estágio, didática e filosofia da educação. Em 2013 e 2014, atuei no Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças como professora de Geografia nas turmas de 1º ao 3º ano do ensino médio no curso Técnico em Meio Ambiente por prestação de serviço temporário (PST), em 2015 e 2017 atuei como aplicadora do ENEM, pelo INEP, no município de Araci-BA. Continuei assim, o percurso de formação continuada, iniciei a Pós-Graduação em Geografia e Meio Ambiente pelo Instituto Pró Saber, em Serrinha-BA.

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

No ano de 2017, participei da seleção da Pós-Graduação em Educação do Campo no IF Baiano-Campus Serrinha, e conseguir aprovação, nesse período de 2017 e 2018

foi onde apreendi a pesquisar de fato, desenvolvi uma escrita coletiva e obtive a primeira publicação em artigo pela revista macambira. Nesse mesmo período fui convidada pela gestão municipal a assumir o cargo de coordenação pedagógica na EJA da rede municipal. Foi nesse período de atuação como coordenadora, que me inquietou enquanto egressa da modalidade, a necessidade de aprofundamento na pesquisa para melhor compreender e cobrar da gestão municipal de forma coerente e qualificada. Pois já tinha a formação política por fazer parte do Fórum de EJA do Território do Sisal, o qual iniciei como professor participante e de tanta militância ativa e participativa integrei a coordenação colegiada por meio de votação democrática.

Dessa forma desencadeou o meu objeto de estudo, em Políticas de Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores da EJA, visto que percebia uma lacuna pela rotatividade de professores na EJA do município de Teofilândia-Ba. O qual em plena pandemia passando pelas telas do computador encontrei o edital do MPEJA-UNEB da seleção de Mestrado Profissional em EJA tentei aprovação da vaga no Mestrado pelo MPEJA, e obtive aprovação, iniciei no semestre letivo de 2021.1.

Em 27 de julho de 2023 aconteceu a minha defesa, receber o título de mestra em EJA, a que retomava ao meu percurso como egressa e professora da EJA, coordenadora, militante e pesquisadora e hoje mestra. Foi motivo de orgulho e festejo, em janeiro de 2024 recebi, diploma foi uma sensação inexplicável de alívio, mas também carregado de emoções e reflexões do que passei para chegar até aqui, foram muitas pedras e encruzilhadas atravessadas no meu trajeto, confesso não foi fácil. Diante da experiência que tive na coordenação da EJA, sentir a necessidade de fazer uma

segunda licenciatura em pedagogia, assim iniciei através do modo virtual, pela Faculdade UNOPAR, e hoje tenho a formação em Licenciatura em Pedagogia como assim desejei.

Entre idas e vindas nesse percurso de formação continuada desde a Pós-Graduação da especialização até o Mestrado Profissional, tive a oportunidade de atuar como docente do Ensino Superior, em várias instituições de ensino superior no interior da Bahia. Lecionando no Ensino Superior nas turmas de Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso (UNICRESCER), no município de Barrocas-Ba, no formato presencial com os seguintes Componentes Curriculares: Metodologia e Conteúdo do Ensino de Geografia, Metodologia e Conteúdo do Ensino de Ciências da Natureza, e o componente Educação Popular e Movimentos Sociais. Assim como em outras instituições do ensino superior tais como: Faculdade de Euclides da Cunha (FAEC), ministrando aula na turma de Licenciatura em Pedagogia com o componente curricular Metodologia da Geografia.

Assim, como no município de Candeias-BA- IESCFAC, de forma virtual, lecionando os seguintes Componentes Curriculares: Currículo e Programa e o componente curricular Planejamento e Avaliação Educacional.

Além de atuação na Docência do Ensino Superior nas turmas de Licenciaturas em Graduação, como também em turmas de Pós-Graduação, em tais instituições: Faculdade FAMEP – Unidade de Euclides da Cunha-Ba, no Curso de Pós-Graduação com o componente curricular. Bases Neuropsicológicas da Aprendizagem. Assim como Componente Curricular Educação de Jovens e Adultos no campo, de no curso da Pós-Graduação *Lato Sensu* — Especialização em Educação do Campo na turma 02, do Departamento de

Educação Campus XI - Serrinha ofertada pela parceria realizada entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), Edital 016/2022, referente ao Aviso nº 024, publicado no DOE de 03/03/2022.

Atuei em 2024 como professora titular, do curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade Brasileira do Recôncavo Baiano (FBBR) de Cruz das Almas-BA, pelo período de um ano.

Além de experiência na docência atuei na função de Certificador (RNC) pelo INEP, no ENEM, além de chefe de sala, e aplicadora de exames por diversos anos consecutivos. Outras atuações importantes na educação, como tutora nas seguintes instituições e Programas: Formação do AUÊJA: Ampliando o Universo da Educação de Jovens e Adultos no Estado da Bahia pela Fundação FGV, em parceria com a Secretaria de Educação da Bahia. Tutora do Curso de Extensão Práticas Pedagógicas para Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Continuo contribuindo como tutora atualmente com o Programa de Alfabetização / PPALFA no Território do Sisal.

Tenho atuado e contribuído como Palestrante da Jornada Pedagógica em alguns municípios do Território do Sisal tais como: município de Tucano-Ba, com o tema: EJA- Diálogos de Esperança sobre Práticas de Ensino e Aprender, Valente – Ba com a temática. Educação Integral em Territórios Educativos, Queimadas, com a temática: Práticas Metodológicas no Ensino da EJA, Cícero Dantas na Ba, com o tema: Intervenção no Processo de Leitura e Escrita na EJA, Água Fria-Ba, no formato virtual com a seguinte temática:

Tessituras da Formação: É preciso se ver como um ser integral — Educação de Jovens e Adultos.

Outras experiências importantes para o meu processo formativo foram a minha atuação como Monitora na Disciplina de Geografia no Programa Universidade Para Todos (UPT), no Governo do Estado da Bahia em Parceria com a UNEB- no município de Serrinha-BA. Assim, como monitora do diagnóstico das Escolas do Campo da Bahia, em parceria com a UNEB, UFRB, FEEC, durante as duas etapas da pesquisa.

Outras atuações importantes como Professora Formadora Ministrando os seguintes Componentes Curriculares nos Campus dos IF Baiano de Valença e Serrinha: Trabalho de Conclusão de Curso, (TCC I, II, II) no Projeto Educação de Jovens e Adultos integrado a Educação Profissional, EJA/EPT. Seminário Temático I, II, II, com o mesmo Projeto Educação de Jovens e Adultos integrado a Educação Profissional, EJA/EPT. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, e orientadora educacional temporário do projeto da EJA/EPT do Instituto Federal-Campus Serrinha, atualmente nomeada através de portaria na função de coordenação de projetos de EJA no município de Teofilândia-Ba, e articuladora territorial do PACTO-EJA indicada pela UNDIME-BA.

Para além das experiências acima citadas, tenho participado de bancas tanto de qualificação como defesa, em cursos de Graduação e Pós-Graduação, coordenação de cursos de extensão de faculdades, além de avaliadora e pareceristas de eventos científicos atividade como examinadora da banca do Instituto OCEP, da Prova de Desempenho Didático do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano — Edital n.º 235/2023, na Universidade Federal da Bahia.

Diante das minhas conclusões inacabadas de saberes, experiências como afirma Freire. Gosto de ser gente porque, inacabado sei que sou um condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre ser condicionado e o ser determinado. Freire, 1996. Como inacabada que sou contínuo assim, participando em eventos científicos, para apresentações de trabalhos aceitos como publicações em artigos, anais, colóquios, resumos relatos de experiências.

Além de encontros Nacionais na militância pelos movimentos sociais como: Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), na condição de delegada, no território do sisal, participei do XIII SEJATIS 2025 em Araci, na condição de palestrante sobre a temática: Trilhas e Possibilidades do PACTO EJA no Território do Sisal. Encontro Internacional de Educação de Jovens e Adultos (ALFAEJA), Congresso Nacional de Educação (CONEDU), Encontro Baiano de Educação do Campo (EBEC), Luso Afro Brasileiro.

Para além desses espaços de atuação e militância. Para continuar o percurso de formação continuada qualificando e fortalecendo a caminhada, se faz necessário o engajamento em grupos de estudos e pesquisas para fortalecer as bases de sustentação científica, como engajamento nos seguintes grupos de Pesquisas: Política e Avaliação Educacional na Bahia — GEPALÉ-BA; Grupo de Pesquisa GEPILIS — Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa Interdisciplinares em Linguagens e Sociedade; grupo de pesquisa Inter profissional em Educação, Saúde e Sociedade — da Faculdade FBBR do Recôncavo-BA. Membro do GT18 de EJA da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), e

participante do grupo de estudo Paulo Freire – UFBA-BA. Membro do Café com Paulo Freire-BA, membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP).

TRABALHADORAS ESTUDANTES OU ESTUDANTES TRABALHADORAS?

Perfil das estudantes da modalidade de educação de jovens e adultos do município de Teofilândia-BA

Sabemos que o perfil dos sujeitos da modalidade EJA, são pessoas, pretas, pobres, periféricos majoritariamente pessoas que tiveram seus direitos negados durante sua vida.

Diante dos desafios observados no ensino da EJA no município de Teofilândia, é notório o numero maior de estudantes mulheres, mães solas, pretas, e trabalhadoras com maior quantitativo nas salas de aula de EJA.

Essa realidade é resultado da negação de direitos, e da opressão vivida nos tempos que se antecedem ao seu retorno nos espaços escolares formais, como meio de recomeço em suas vidas, recomeço esse seja profissional, social ou profissional, recomeço de bem-estar e de emancipação enquanto mulher.

Essas experiências/ vivências só fortalece a nossa persistência, em continuar defendendo e lutando a favor desses sujeitos de direitos, da EJA, dentro ou fora da escola favorecendo a nossa resiliência e nos esperando da transformação social de cada uma dessa mulheres que ao entrar na escola, sairão com o pensamento, atitude e comportamento de libertação. Por que como diz freire, educação liberta e transforma.

Conforme pensamento a autora Evaristo (2016), a mulher negra tem muitas formas de estar no mundo (todos têm). Mas um contexto desfavorável, um cenário de discriminações, as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos, violações de direitos humanos, traduzem histórias de dor.

A autora só afirma a realidade quanto ao desfavorecimento destas mulheres, trabalhadoras e trabalhadoras estudantes da EJA do município de Teofilândia, que apresentaram em suas características as várias formas de estarem no mundo, mundo esse cada uma com suas particularidades e peculiaridades, social, familiar e contextual de viver, através do semblante expressivo de dor, de pobreza e de vulnerabilidade social.

Este espaço é um laboratório de estudo, reflexão ação e análise da realidade de tantas mulheres da EJA não só do município de Teofilândia-BA, más sim, de tantas outras mulheres que já viveram e vivem a merecer dessa realidade cruel, de desigualdade social que tiveram seus direitos ceifados por pessoas estrategicamente perversa, para atender a demanda de um sistema pautado na opressão da classe menos favorecida.

Para finalizar com o pensamento de freire (2013), ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si, mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações — limite”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existissem.

Quem são essas mulheres? Mães solas? Trabalhadoras? Pretas pobres e pardas? Além de estudantes.

REFERÊNCIAS

DI PIERRO, Maria Clara. Os sentidos da educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 96–108, jan. /abr. 2004.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas / Fundação Biblioteca Nacional, 2016. 116 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

DADOS DA AUTORA

Jeane Nascimento Santos

Mestra em Educação de Jovens e Adultos, especialista em Educação do Campo, professora da Educação Básica, articuladora do PACTO EJA pela -UNDIME-Ba, membro da coordenação Colegiada do Fórum de EJA do Território do Sisal e do Fórum EJA-Ba, atualmente coordenadora de projetos de EJA no município de Teofilândia.

CAPÍTULO 7

ENTRE O AXÉ, A PALAVRA E A ARTE: O NASCIMENTO DE UMA PESQUISADORA

Itatiaia do Espírito Santo Cardoso

APRESENTAÇÃO E CONTEXTO

Este texto nasce do encontro de muitos caminhos. Ele se abre como encruzilhada: a da vida que me formou nos terreiros, a da escola pública que me fez professora, a dos livros e diálogos tecidos nas experiências acadêmicas. A disciplina Políticas, Teorias e Experiências Curriculares da Educação foi um desses pontos de passagem, lugar de provocação e de travessia, onde os autores lidos e as práticas revisitadas me convidaram a escrever com o corpo inteiro.

A cada aula, percebi que a educação se desdobra em múltiplas vozes, não se limita ao espaço escolar nem ao que está escrito no currículo formal. A palavra de Brandão (2002) ressoou como bússola: falar em educações, no plural, porque os saberes que sustentam este país não pertencem a uma única matriz. Há as educações dos povos indígenas, que guardam o tempo em espirais; as educações afro-brasileiras, que dançam com o axé; as educações populares, que fazem

da rua e do trabalho um livro vivo; as educações comunitárias, que se expressam nos corpos, nas festas, nos cantos. Todas elas se entrelaçam e se reinventam no cotidiano.

Minha vivência como professora da educação básica me fez compreender que a escola é apenas um dos territórios em que se aprende e se ensina. A cada dia em sala, percebia que as crianças e jovens chegavam carregando histórias que não cabem no livro didático: memórias de família, narrativas do bairro, imagens do terreiro, cantigas de roda, danças de rua. Essas experiências me mostravam que educar é caminhar sobre encruzilhadas, é atravessar tempos e espaços, é reconhecer que todo corpo carrega uma lição e que cada gesto pode ser pedagogia.

Foi nesse atravessamento entre teoria e prática, disciplina e vida, que o 2 de Julho se apresentou como tema e como horizonte. Ressignificar a data tornou-se mais do que pesquisa: virou gesto de vida. No meu olhar, o 2 de Julho não se reduz às narrativas militares, tampouco à efeméride cívica repetida nas comemorações oficiais. Ele pulsa nas mulheres que marcharam cobertas por lençóis em Saubara, nos caboclos que dançam no terreiro, nos meninos que reinventam as batalhas com pincéis e tambores. Essa multiplicidade de vozes me ensinou que o 2 de Julho é um grande texto coletivo, feito de rasuras, ruídos e memórias que não se apagam.

Entre história, axé e arte se tece o fio da minha pesquisa. A vida me deu três mestras que me sustentam: minha mãe, que me ofertou o axé; minha tia, que traduziu o passado em símbolos e afetos; minha madrinha, que me entregou tintas, palcos e espelhos. Com elas aprendi que fazer história é sempre um ato artístico e espiritual. No terreiro, compreendi que cada rito é também uma lição, que cada canto é memória em movimento. Na escola, aprendi que ensinar

é escutar o que os estudantes trazem da rua e do lar. Na disciplina, encontrei autores e autoras que nomearam o que já vibrava em mim: a necessidade de pensar o ensino e a aprendizagem como experiências de encruzilhada.

Por isso, este texto se abre como travessia. Ele é pesquisa, mas é igualmente canto e corpo. Ele se ancora no chão do axé, mas se lança para a sala de aula. Ele revisita o 2 de Julho para projetar outras independências possíveis. É um caminho que segue sendo tecido, fio a fio, entre as educações que se cruzam no meu percurso e que me constituem como educadora e pesquisadora.

O TERREIRO COMO ESCOLA E TERRITÓRIO DE SABERES

O Unzo Nkoongo Lucaia, no bairro do Uruguai, foi um dos primeiros lugares em que compreendi que educar é também cuidar, celebrar e resistir. Ali, cada gesto é lição, cada canto é arquivo vivo, cada rito é livro aberto. Foi nesse espaço que o Caboclo Tupinambá me ensinou a máxima: “todos os dedos são irmãos, mas nenhum é igual”. Uma pedagogia inteira se inscreve nesse ensinamento, pois ali aprendi que a diferença não é motivo de ruptura e sim fundamento da coletividade.

O terreiro me mostrou que a educação não se limita à transmissão de conteúdos; ela é corpo que dança, palavra que ecoa, silêncio que guarda. A ancestralidade indígena que atravessa as práticas do culto me ensinou que o aprendido é também espiritualidade, que o conhecimento não se separa do sagrado. No chão batido das festas, nas pinturas

de corpo, nos toques dos tambores, encontrei um currículo vivo, tecido com memória, luta e poesia.

É nesse chão que compreendi como as identidades se constroem e se refazem a cada rito. Os caboclos revelaram que a história não é linha reta, mas trama feita de guerras, resistências e cantos. O 2 de Julho, quando lido a partir do terreiro, não se resume a uma data oficial ou a um desfile cívico. Ele se transforma em palco de múltiplos sujeitos: mulheres, povos originários, homens e crianças anônimas, que escreveram a independência com coragem e ousadia.

As memórias que ecoam no terreiro desvelam aquilo que a História oficial muitas vezes silencia. Lembro-me das mulheres de Saubara, conhecidas como as Caretas do Mingau, que com lençóis e coragem enfrentaram soldados portugueses. Essa narrativa, que ouvi na rua e nas vozes da comunidade, jamais se encontrou nas páginas do livro didático. E foi aí que compreendi: a história verdadeira não se restringe ao que é registrado pela pena dos vencedores, ela se mantém viva na oralidade, nos ritos e nos corpos que carregam as cicatrizes e os sonhos de uma gente.

O terreiro, com suas festas e cuidados, é também escola. Escola que não tem paredes fixas, mas que educa pelo ritmo, pela coletividade e pela ancestralidade. Escola em que cada criança é reconhecida como curandeira em potencial, pois cada corpo trazido para a roda já carrega um saber e uma memória. Escola em que aprender é também partilhar e devolver à comunidade o que se recebeu como dádiva.

Assim, compreendi que a História, quando atravessada pela voz dos caboclos e das mulheres que marcharam em silêncio ou em cantoria, revela sentidos outros: mais huma-

nos, mais comunitários, mais insurgentes. É essa história que se faz presente no meu trabalho como educadora, é essa memória que desejo partilhar com meus alunos. Uma história em que o 2 de Julho não se apresenta apenas como independência da nação, mas como território de luta, de corpo e de espírito.

EDUCAÇÃO, LEIS E ENCRUZILHADAS

Falar de educação é sempre falar de caminhos múltiplos. Carlos Rodrigues Brandão (1985) já nos ensinava que não existe uma única educação, mas educações, no plural, porque os povos constroem seus modos de ensinar e aprender a partir de seus próprios territórios, ritos e histórias. Essa ideia abre uma chave para compreender o que me atravessa: a sala de aula é apenas uma das casas do aprender. No terreiro, na rua, na feira, nas rodas de conversa, nos ensaios de teatro, nas festas de caboclo, em todos esses espaços há pedagogias pulsando, há mestres sem diploma formal que carregam saberes milenares.

É nesse sentido que penso a encruzilhada como metáfora e prática. A encruzilhada é o lugar em que diferentes caminhos se encontram, mas nenhum se anula. É território de escolha, de travessia e de invenção. Quando falo de encruzilhadas pedagógicas, eu me refiro ao modo como as educações se cruzam: a formal, regida por leis e currículos, e a ancestral, transmitida pelo corpo, pelo canto, pela memória. O desafio é fazer desse cruzamento não um choque, mas uma dança.

A escola brasileira, pelo seu formato histórico, muitas vezes privilegiou a versão única da história: a narrativa dos vencedores, a lógica eurocêntrica, o currículo que invisibiliza. A Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 emergem como conquistas, frutos da luta de movimentos negros e indígenas, e inscrevem no texto legal a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. São marcos fundamentais, mas não bastam sozinhos. A lei pode abrir caminho, porém não garante por si mesma a travessia. O risco é transformá-la em letra morta, em conteúdo de calendário, em ato burocrático.

É aqui que me volto para Ailton Krenak (2021), quando em *Futuro Ancestral* nos convoca a desacelerar a máquina da civilização e ouvir de novo os rios, os cantos, as histórias que não cabem em ata. Krenak (2021, p. 44) nos lembra que “sem sonho não há política que dure”. A educação, se não sonha, se não se abre ao espanto, corre o risco de se reduzir à lista de competências e habilidades, sufocando a potência criadora que cada povo já carrega.

Ao mesmo tempo, penso na escola pública em que trabalho, atravessada pelas contradições da vida real. Ali vejo estudantes que trazem histórias de quilombos, de favelas, de feiras populares, mas que raramente encontram essas memórias no material didático. Como se o 2 de Julho fosse apenas desfile militar, como se os caboclos do terreiro não fossem também protagonistas da independência, como se as mulheres de Saubara não tivessem marchado com a mesma força dos soldados armados. A lei diz que devemos ensinar essas histórias, mas o que vale é a forma como a gente as faz viver, como corpo presente na sala, como narrativa viva, e não como rodapé do livro.

Brandão (2002) insiste: educação é processo que acontece em qualquer lugar onde haja partilha, encontro, comunidade. Não é privilégio da escola. Quando trago essa perspectiva para o 2 de Julho, percebo que a independência da Bahia foi ensinada primeiro nas ruas, nos batuques, nas rezas e nas marchas populares, antes de virar conteúdo escolar. Foi ensinada no grito das mulheres, no toque dos tambores, nos cânticos de guerra. E esse ensino continua acontecendo fora dos muros escolares, mesmo quando a escola insiste em silenciá-lo.

Essa é a encruzilhada em que me situo: entre o que a lei garante e o que a vida produz; entre o currículo formal e os currículos invisíveis; entre a sala de aula e o terreiro. A educação, nessa perspectiva, não pode ser única. Ela precisa ser plural como os povos que a sustentam. E se o Estado escreve em lei que devemos ensinar a cultura afro-brasileira e indígena, é porque esses povos já ensinaram antes, com sangue, suor e canto, que sem eles não há Brasil possível.

Resta à escola aprender a aprender de novo. Reconhecer que, na encruzilhada, todas as vozes têm lugar. Que ensinar o 2 de Julho é muito mais do que repetir datas; é abrir espaço para que os caboclos, as mulheres mascaradas, os meninos da periferia e os corpos pintados digam sua palavra. É aceitar que, como disse Krenak (2019), “ideias para adiar o fim do mundo” brotam da escuta e da reinvenção dos modos de viver e aprender.

E é aqui que o meu trabalho se ancora: no reconhecimento de que a escola precisa se deixar atravessar pelas educações no plural, precisa se abrir à encruzilhada, precisa deixar que Exu seja também professor. Porque só nesse cruzamento é que podemos sonhar um país mais justo, mais consciente de si, mais fiel às suas ancestralidades.

A ARTE COMO PEDAGOGIA DA MEMÓRIA

A arte sempre foi caminho de invenção, de denúncia e de cura. No palco, no desenho, na roda de música, no corpo que dança, a história encontra outros modos de ser contada e guardada. Como arte-educadora, aprendi que o pincel pode ser espada, que a cena pode ser arquivo, que o som pode ser aula. A pedagogia da memória nasce exatamente desse lugar: transformar experiência em criação, fazer do ato estético um gesto político e ancestral.

A inspiração de Viola Spolin (1992), ao propor o jogo teatral como espaço de libertação, e de Ana Mae Barbosa (1991), ao afirmar a releitura como reinvenção crítica, são trilhas que sigo, mas nunca sozinha. Elas se cruzam com os ensinamentos do terreiro, onde toda festa é teatro vivo, com os rituais de corpo pintado que se tornam pintura, com os cânticos de caboclo que ecoam como podcasts ancestrais, mesmo antes de qualquer tecnologia. O jovem que entra na oficina artística não está apenas representando: ele se torna autor de si, recria mundos, questiona a história que recebeu como herança mutilada e devolve em forma de cena, cor e som aquilo que lhe foi negado.

Na Escola Polivalente San Diego, vi essa força ganhar corpo. A professora Karla Cupertino, com materiais simples, papéis paraná, fitas adesivas, documentários improvisados, organizou uma homenagem aos 40 anos da Axé Music. Os estudantes cantaram, encenaram, criaram cenários, fizeram de pouco recurso um muito pertencimento. Ali compreendi que a arte, quando circula, é mais que atividade escolar: é rito de inclusão, é lembrança que vira celebração, é corpo que reivindica lugar.

A arte, nesses contextos, se afirma como pedagogia da memória porque não se limita a repetir o que já foi. Ela remexe os arquivos da vida, faz a rua entrar na escola, abre espaço para que a história oficial seja tensionada por outras versões. Quando um estudante dramatiza o 2 de Julho, ele não só revive o passado, ele interroga o presente. Quando pinta um caboclo, ele não só copia a tradição, ele imprime sua marca, cria outra cena possível. Quando grava um podcast narrando as revoltas populares, ele não apenas reproduz, mas inaugura uma voz coletiva, plural, insurgente.

Essa prática me faz pensar que toda oficina é também terreiro, toda cena é também rito, toda pintura é também canto. Não existe separação entre estética e política, entre arte e educação. Paulo Freire (1996) já dizia que ensinar exige coragem para criar, e eu acrescento: exige coragem para poetizar, para devolver ao mundo em cor e som aquilo que tantas vezes nos foi arrancado em silêncio.

A arte, então, não é ornamento do currículo, não é intervalo recreativo. Ela é travessia. É ela que permite à escola não se fechar em paredes, mas se abrir como encruzilhada, onde a memória dos povos ganha corpo e voz. É nesse sentido que falo de uma pedagogia da memória: a arte é ferramenta que convoca, reúne, denuncia e anuncia. Ela nos lembra que os meninos e meninas da periferia, os filhos do axé, os jovens indígenas e quilombolas não são apenas estudantes, mas criadores de mundos.

No fim, entendi que cada vez que proponho uma atividade artística não estou ensinando algo novo, estou reabrindo uma memória que já existia, estou permitindo que ela encontre outra forma, outro palco, outro som. E talvez seja esse o maior gesto educativo: devolver ao estudante a

certeza de que sua história é digna de ser contada, de ser encenada, de ser pintada, de ser cantada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo que escrevo nasce do encontro entre o chão e o sagrado. A pesquisa que desenvolvo não se reduz a exercício acadêmico; é gesto de retribuição, devolvendo à palavra sua força de cura e criação. Cada leitura, cada autor, cada conversa no terreiro ou na escola mostraram-me que teoria e vida caminham juntas: uma acende o pensamento, a outra sustenta o corpo que pensa.

Sobonfu Somé (2023) ensina que não existe comunidade sem espírito. Krenak (2021) lembra que a vida floresce quando aprendemos a sonhar coletivamente. Sandra Petit e Cláudia Silva (2024), em artigo publicado na revista *Letramento Socioambiental*, afirmam que toda prática pedagógica é exercício de reexistência. Essas vozes se misturam à minha respiração, incorporam-se aos gestos de professora e ao modo como escuto o mundo.

Na convivência com os estudantes, nas festas do 2 de Julho, nos terreiros que são universidades do povo, compreendi que educar é sempre ação compartilhada. A escola ensina, o terreiro ensina, a rua ensina, a arte ensina, o silêncio ensina. Da soma desses lugares, nasce uma educação plural, mestiça, profundamente brasileira.

O 2 de Julho aparece como metáfora da resistência cotidiana. É corpo em marcha, é memória das mulheres mas-

caradas, é grito dos caboclos, é tambor que insiste em tocar. Uma lembrança que não se prende ao passado, mas continua viva no presente de cada sala de aula, de cada roda, de cada canto.

Este trabalho se inscreve nesse movimento. A pesquisa se faz espelho de uma ancestralidade que me sustenta e que pede passagem para seguir dizendo. Porque no 2 de Julho não marcham soldados sozinhos. Marcham as mulheres que vestiram a alma. Marcham os caboclos do terreiro. Marcham os meninos que pintam suas guerras com guache e sonho. E junto deles segue a palavra — dançando entre o axé e a arte — lembrando que educar é sempre caminhar em direção ao coração do mundo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSÉ MÁRIO BISPO GONÇALVES JÚNIOR, TAIANE SOUZA DOS SANTOS E YURI CRISOSTOMO FONSECA (ORGANIZADORES)

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Cláudia de Oliveira da. Três mestras negras: pretagogia, conceitos operatórios e experiências no quilombo. **Letramento Socioambiental: inteligência humana para conhecer, refletir e agir no local**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 01-84 2024.

SOMÉ, Sobonfu. **A espiritualidade africana**: o resgate dos rituais de comunidade. São Paulo: Editora Palas Athena, 2023.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 1992.

DADOS DA AUTORA

Itatiaia do Espírito Santo Cardoso

Mestranda em História da África da Diáspora e dos povos Indígenas. Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras - Português e Inglês pela Universidade Salvador. Especialista em Psicopedagogia Escolar pela UnC. Atua como professora da rede Pública desde 2000.

CAPÍTULO 8

PÉS NA ENCRUZILHADA: SABERES E DIDÁTICAS AFRODIASPÓRICAS DIANTE DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

João Faustino Andrade Junior

“A encruzilhada é o lugar da discursividade, da intertextualidade, da troca de saberes, onde se encontram diferentes vozes e histórias.”

SIMAS, Luiz Antonio

Minha trajetória acadêmica e profissional está profundamente atravessada pelas questões da educação antirracista, das epistemologias negras e da valorização das culturas afro-brasileiras no espaço escolar. A partir das minhas vivências — como educador, pesquisador e como negro — que surge a inquietação que orientou esta pesquisa: “Pés na Encruzilhada: Saberes e Didáticas Afrodiaspóricas diante

da Lei 10.639/03 no Ensino de História no Currículo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.”

O título já anuncia a encruzilhada como metáfora potente das cosmologias afro-brasileiras, onde o cruzamento de caminhos simboliza escolha, possibilidade e transformação. Pisar nessa encruzilhada é um ato de posicionamento, pois trata-se de enfrentar as tensões entre o currículo formal, muitas vezes eurocentrado e o currículo real que aqui podemos dizer que são saberes ancestrais da diáspora africana, que resistem e insistem em atravessar a sala de aula.

Essa pesquisa nasce, portanto, do desejo de compreender como práticas pedagógicas baseadas em saberes afro-diaspóricos podem não apenas cumprir a Lei 10.639/03, mas transformá-la em ação concreta, em vivência didática potente, especialmente no contexto da EJAI — um espaço marcado por histórias de exclusão, mas também de resistência e potência.

A prática da Lei 10.639/2003, ampliada pela Lei 11.645/2008, constituiu-se como um marco para a educação brasileira, ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas públicas e particulares de todo o país, dialogamos então sobre as dificuldades e negações ao o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação do país, neste cenário, direcionamos nosso olhar para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJAI, com propostas a um a um currículo que contribua para múltiplas dimensões socioeducacionais impetradas a homens e mulheres que tiveram seus saberes, valores, culturas e direitos étnico-raciais cerceados e muitas vezes silenciados ao longo da história. A metodologia

utilizada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, pois dá suporte a revisão da literatura relacionada a aplicabilidade da lei, a educação étnico racial e ao ensino de História no currículo da EJAI, a partir da consulta as plataformas: Google Acadêmico e Scielo, e também de um levantamento bibliográfico, no qual foi utilizado como referenciais teóricos autores como Arroyo, Lopes, Silva, dentre outros... que discutem o tema na perspectiva social e educacional, com vistas a entender a construção do aprendizado de cada indivíduo dentro do ambiente educacional valorizando o respeito da cultura em todas as suas vertentes. Para isso, se faz necessário um maior desenvolvimento da temática do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em suas práticas pedagógicas educacionais no Brasil. Valorizando à aplicabilidade dos conteúdos e metodologias, auxiliando o desenvolvimento dos alunos de forma ampla em suas potencialidades no que diz respeito à questão da cultura afro-brasileira dentro do componente de História.

A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação Básica, nos remete a uma maior reflexão sobre currículo, os direitos à igualdade, condições de vida e de cidadania, o direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira lembrando a luta dos negros, a cultura afro-brasileira e a importância desse grupo na formação da sociedade, possibilitando aulas interdisciplinares articuladas ao componente de história com demais componentes contidos no currículo da EJAI, que segundo Bittencourt (2008, p. 39) “devem ser partes integrantes da cultura escolar, para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade”.

Segundo o relatório do Conselho Nacional de Educação (2004) o ensino de História Afro-brasileira e Africana proposto pela escola deve ser pautado no Construtivismo de modo que o aluno tenha liberdade para se expressar de maneira individual e coletiva demonstrando assim sua socioculturalidade.

A História e cultura Afro-brasileira e Africana foi se desenhando no contexto social, onde o preconceito se mostrou presente e ainda é um componente presente nesse desenvolvimento.

Diante desse aspecto, Macedo apud Laureano (2008) apresenta que a lei 10.639/03 movimentou debates relacionados a questões étnico-raciais e foi firmada como uma conquista do movimento negro, que há décadas lutava por uma valorização das origens étnicas do povo negro brasileiro.

Neste sentido, o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana se consolidou na educação enredado em um meio de conflitos e disputas pelo desenvolvimento da identidade sociocultural afro-brasileira e educacional.

Formar cidadãos políticos e diversos faz-se importante, pois segundo um dos princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004) é a igualdade de pessoa humana como sujeito de direitos, à compreensão que é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicos raciais distintos, que possuem culturas próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constrói, na nação brasileira, sua história. Ao conhecimento e à valorização da história dos povos

africanos e da cultura Afro-brasileira, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos.

Podemos vivenciar em nosso contexto e em bibliografias que relatam após longos conflitos a velha e ultrapassada concepção de que História e cultura Afro-Brasileira e Africana ainda não possui seu valor, pois de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e pra o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), as políticas de reparações voltadas para educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos.

O estudo do Ensino de História e Cultura nos remete a uma maior valorização igualitária as diferentes e diversificadas raízes de matrizes africanas, nesta perspectiva a lei não deve apenas ficar no papel, sem o desenvolvimento pleno, a mesma deve estar inserida no currículo, pois refletir o currículo referir-se, essencialmente, pensar que tipo de educação nós temos e aonde queremos chegar, enquanto seres de uma sociedade e o quanto esta organização interfere na escola. Para Arroyo (2013) as disputas e tensões presentes na dinâmica social são refletidas na escola, tornando o currículo um território em disputa, palco e reflexo destas. Assim, embora muitas vezes o currículo apareça como um dado à priori, um conjunto de regras e conhecimentos a serem se-

guidos, é, na verdade, algo que se constrói e reconstrói cotidianamente a partir das ações.

Decerto, Lopes (2001), nos referências que um dos objetivos lei 10.639/2003 para as relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História é “Reconhecer e valorizar a identidade, a história e a cultura dos afro-brasileiros, bem como garantir o reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira [...]”, naturalmente que para que isso ocorra devemos lutar por ideais mais amplos que busquem e permitam o direito de todos os seres sem distinções, lutarmos por um bem comum a todos, onde possa desenvolver o ser humano como um todo em sua identidade singular, em sua cultura, sem distinção de raças, credos e origens sociais.

Silva (2001) nos desvela que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana pode estar presente, em conteúdos e metodologias, nos diferentes componentes constitutivos do currículo escolar.

A análise desta pesquisa nos aponta sobre a importância do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no desenvolvimento educacional, principalmente no que tange aos limites e possibilidades de uma educação que considere os contextos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. A importância de um currículo que valorize a diversidade, promova o respeito às diferenças, a construção afirmativa das identidades dos sujeitos da EJAI. A indigência da formação inicial e continuada de professores, com vistas a uma prática pedagógica curricular que engendre saberes e práticas emancipatórias que reconheçam de forma não discriminatória a equidade de direitos pautados no ensino de

História e Cultura Afro-brasileira e africana em conformidade a partir da lei 10.639/2003, os estudos nesse campo, certamente, oferecem referenciais teóricos e empíricos quais enfocam um crescente interesse para o desenvolvimento de profissionais que sabem da importância deste ensino no contexto educacional do país. Sendo as Histórias e Culturas Afro-brasileira e Africana elementos intimamente ligados ao processo de desenvolvimento histórico educacional.

Em suma, para que a efetivação da Lei 10.639/03 ocorra de maneira plena e significativa, é imprescindível uma luta contínua por ideais mais amplos, que garantam o direito de todos à educação pautada na verdade histórica, no reconhecimento das identidades e na valorização das contribuições africanas e afro-brasileiras. É necessário romper com as estruturas que perpetuam a invisibilização desses saberes e fortalecer práticas pedagógicas que contemplem a pluralidade de experiências, memórias e culturas que constituem o Brasil.

Contudo, a sociedade, a escola e muitos profissionais da educação ainda estão imersos em visões culturais distorcidas, marcadas pelo racismo estrutural e pela negação das epistemologias negras. Essa realidade evidencia o quanto é urgente transformar as práticas educativas, revisar o currículo e construir espaços pedagógicos que promovam o respeito, a representatividade e a equidade.

A vida, como a própria história, é feita de mudanças. E é por meio dessas transformações — individuais e coletivas — que se fortalece a luta por uma educação antirracista, inclusiva e libertadora. Somente assim, poderemos alcançar uma sociedade mais justa, consciente e respeitadora das di-

ferências, em que saberes e didáticas afrodiáspóricas contidos nas encruzilhadas ancestrais, sejam reconhecidos não como complemento, mas como parte essencial do processo educativo e da formação cidadã de jovens, adultos e idosos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação anti-racista caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC, 2005. (Coleção Educação Para Todos).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA,

Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.**
Brasília, DF: MEC, 2001.

LAUREANO, Maria Antunes. **O ensino de história da África: experiência a partir da sala de aula.** In: MACEDO, José Rivair (Org.). *Desvendando a história da África.* Porto Alegre: UFRGS, 2008. (Série Diversidades). p. 211-223.

LOPES, Véra Neusa. **Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didáticos-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília, DF: MEC, 2001.

SIMAS, Luiz Antonio. **Literatura e macumba:** Luiz Antonio Simas em sete encruzilhadas. *Revista Diadorim*, v. 26, n. 2, e64383, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/64383/43353> acesso em 10 de outubro de 25.

DADOS DO AUTOR

João Faustino Andrade Júnior

Mestrando em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, Professor, Pedagogo, Historiador, Especialista em Currículo e Prática

JOSÉ MÁRIO BISPO GONÇALVES JÚNIOR, TAIANE SOUZA DOS SANTOS E YURI CRISOSTOMO FONSECA (ORGANIZADORES)

Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Membro dos grupos de pesquisa: Educação, História, Decolonialidade - UNILAB e Gestão Educacional, Avaliação e Currículo - GEAC/UNILAB.

Lattes <https://lattes.cnpq.br/5372339821039777>.

CAPÍTULO 9

A EDUCAÇÃO É ANCESTRAL: “SOMOS COMEÇO, MEIO E COMEÇO”

José Mário Bispo Gonçalves Júnior

INTRODUÇÃO: O COMEÇO, MAS QUE NÃO COMEÇA AQUI

Antes de qualquer discussão mais aprofundada, preciso pedir licença para desenvolver esta escrita em primeira pessoa. Acredito ser essa a única forma possível de tentar descrever, entre linhas e entrelinhas, como o desenrolar da disciplina Políticas, Teorias e Experiências Curriculares da Educação Étnico-Racial me atravessou em diferentes dimensões. A cada texto lido, a cada aula assistida, discussão partilhada, problematização vivida — fomos convidados a submergir em um oceano de encontros e reencontros: com a nossa história, com a nossa ancestralidade, com as formas de perceber e construir o mundo sob a lógica daqueles que, em algum momento da história, nos permitiram estar aqui.

Para começar, tomo emprestadas as palavras de Brando (2002, p. 6), com a devida reverência:

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.

Inquietado por essas afirmações, pude sentir, ainda que em lampejos, a vastidão da mente brilhante da educadora que nos conduziu ao longo da disciplina. A forma como programou cada encontro e, sobretudo, como acolheu os instantes espontâneos, nos fez perceber que, de fato, nós, educandos, não escapamos da Educação. Fomos chamados a aprender aprendendo, a ensinar aprendendo e, nesse ciclo que é circular, fomos levados a compreender que a Educação, em suas muitas faces, se dá numa encruzilhada.

Foi ali, nesse ponto de encontro entre caminhos, que conheci um educador-Orixá. Descobri, com ele, que a essência do aprendizado nasce da problematização e está muito distante das fórmulas prontas. Exu virou professor. E me transportou a essa encruzilhada do saber: eu sabia que iria chegar, mas não sabia como, nem por onde. Foi então que compreendi o verdadeiro sentido do caminho. Percebi que são as curvas e as sinuosidades que nos ensinam a aprender. Que nos ensinam a ensinar.

E foi nesse jogo, de saberes que dançam, que se cruzam, que se deslocam, que pude ver, com outros olhos, a práxis construída por teóricos renomados como Freire e Saviani. Uma práxis formulada em milhares de páginas teóricas,

mas que, paradoxalmente, é também ensinada por Exu, que nunca escreveu sequer uma letra. E, ainda assim, ensina com o corpo, com o gesto, com o vento que muda de direção.

Dou, então, continuidade a esta narrativa de memória, que pode até ser vista enquanto pouco científica por alguns, mas que, para mim, é profundamente verdadeira, evocando novamente o texto de Brandão. Ele nos lembra que ninguém escapa da Educação. Ela se faz na favela, numa tapera, numa mansão ou num ninho, num mangalô ou no meio do caminho. O título de seu texto é tão provocador quanto Exu: *Educação? Educações: aprender com o índio*. E, sim, eu concordo com ele: não há como existir apenas uma Educação. Talvez por isso ela fracasse. Porque sofreu, de forma intencional, uma flexão de número imposta pelo colonizador. Educações virou educação. E, com a contração dessa última letra “S”, foram também comprimidos os etnometodos, os saberes de um mundo de gentes. Gentes boas. Gentes nossas. E a grande condutora dessa disciplina, sensível como é, foi tentar explicar o que era Educação, trazendo justamente para o centro da encruzilhada os que sempre estiveram nas margens.

Nesse contexto exponho um interessante texto lido em aula, em que a lição de Exu no mercado de Oiô ressoa como um fundamento pedagógico e cosmológico. Ao transformar uma disputa por búzios em uma aula sobre partilha, memória e ancestralidade, Exu ensinou, ele fundou uma ética do saber. Ao enterrar o décimo búzio, o que não cabia em nenhuma das divisões, Exu nos lembra que o que sobra não é excesso, mas oferenda. Assim também se organiza esta escrita: aquilo que poderia parecer disperso, textos, aulas, de-

bates, visitas, experiências, é aqui reunido e oferecido como búzio aos ancestrais e como partilha com aqueles que trilham o caminho da Educação Étnico-Racial.

Nos capítulos seguintes, cada búzio será desenterrado, não como objeto de disputa, mas como ferramenta de entendimento. O segundo capítulo será dedicado ao diálogo com os textos discutidos na disciplina Políticas, Teorias e Experiências Curriculares da Educação Étnico-Racial, textos que, como búzios lançados, nos instigaram a interpretar o mundo e a revisitar as raízes de nossas práticas educativas.

No terceiro capítulo, as experiências vividas em campo serão exploradas como chão sagrado onde pisamos para ouvir as vozes dos territórios e das comunidades, reconhecendo nelas saberes e epistemologias forjadas em outros tempos e em outras ordens de mundo. Por fim, no último capítulo, retorno à encruzilhada inicial para partilhar como este caminho percorre também o território do meu projeto de pesquisa, indicando novas curvas, abrindo outras veredas, reafirmando a importância de Exu, o educador que ensina sem escrever, mas cuja pedagogia é tatuada na carne do mundo.

O MEIO

A disciplina nos convocou. Não com gritos, não com imposições, mas com encantamento. Fomos chamados a escutar. E nessa escuta — tão desacostumada nas práticas escolares, aprendi que os textos também falam, todavia só

se estivermos dispostos a ouvir com mais do que os olhos. Ouvir com a carne, com a memória, com a ausência. Ouvir com o axé.

Exu, sempre ele, nos antecede. Antes mesmo de abriremos os livros, ele já os havia cruzado em nossas vidas. Já nos preparava para encontrar, nos textos, aquilo que já sabíamos, mas ainda não tínhamos nomeado. Como nos diz Prandi, Exu é o senhor da comunicação, aquele que funda o diálogo e o sentido. Foi ele que abriu os caminhos para que os saberes ali contidos, alguns carregados de dor, outros de esperança, nos tocassem com a força de uma encruzilhada.

Foi nesse ponto de encontro que reencontrei, não uma autora, mas um gesto. Um gesto ancestral que se repetia em diferentes textos, em diferentes tempos e vozes, como quem risca com giz no chão da sala o contorno de um axé. A palavra vinha como conceito. Vinha como tambor. E cada batida dizia: “educação não se resume à aula, à lousa, ao plano de ensino”. Educação também é feitiço, é presença, é território.

Nas discussões sobre as pedagogias do terreiro, compreendi que o saber é uma construção coletiva, ritualizada e profundamente situada. Ao invés da lógica conteudista e do transmissivismo, somos convidados a habitar um tempo outro: o tempo do orí, o tempo do axé, o tempo da escuta. O texto deixa de ser matéria para prova e se torna alimento. O chão da escola vira solo sagrado, e a roda de conversa, um xirê. Nesses textos, a pedagogia do candomblé aparece como contraponto ao modelo escolar hegemônico: lá se aprende com o corpo, com o silêncio, com o cuidado, com o segredo. A iniciação é rito — é método. É o etnométodo.

Esse conceito, etnométodo, não me chegou como uma teoria fechada, mas como um caminho em aberto. Um modo de ver e fazer educação a partir da lógica dos povos, das comunidades, dos saberes enraizados. Os textos discutidos apontaram para essa direção: em vez de impor uma estrutura pedagógica, é preciso aprender com os modos próprios de ensinar e aprender que já existem, nos terreiros, nas aldeias, nas comunidades, nos quintais. O etnométodo não parte de um “modelo a ser seguido”, porém de uma escuta radical do mundo.

Nesse contexto, as cosmopercepções africanas eram mais que temas a serem discutidos: elas passaram a operar como lentes pelas quais revisitamos o próprio ato de ensinar. A encruzilhada deixou de ser metáfora e virou dispositivo pedagógico. Exu nos convocava, a cada aula, a entender que o saber é travessia, é troca, é dissonância. Aprendemos que o ensino, sob a luz da encruzilhada, se dá na diferença — e não na uniformidade. Na possibilidade do erro, da contradição, da repetição, da dúvida. Cada caminho tem muitos caminhos.

Foi nesse ponto que o pensamento de Ailton Krenak, discutido em nosso grupo de estudos, encontrou lugar fértil. A ideia de um futuro ancestral nos provocou a suspender o tempo linear da escola e a imaginar a educação como reencantamento do mundo. O que parecia apenas filosófico, esse desejo de “colocar o coração no ritmo da Terra”, ganhou forma concreta nas práticas educativas que surgiram no debate. O mito voltou a ser conteúdo. A floresta, currículo. O silêncio, estratégia.

Dentre os textos trabalhados, muitos partilhavam o mesmo chamado: repensar o currículo a partir da vida. Não

a vida abstrata, institucionalizada, mas a vida que pulsa nas comunidades, nos terreiros, nos modos de ser e existir que resistem à colonialidade do saber. A ideia de um currículo enraizado, ou mesmo “encantado”, não era apenas teórica. Era um convite. E cada educador que leu, discutiu, ouviu e foi ouvido ali, naquele espaço formativo, pôde sentir que alguma coisa em sua prática estava sendo desenterrada. Como um búzio. Como memória.

É por isso que digo: os textos da disciplina nos permitiram transcender o campo da leitura. Foram vividos. Foram lançados como búzios sobre a mesa do nosso caminho. E, como Exu nos ensina, não há búzio em vão. Cada palavra ali lançada trazia consigo uma pergunta, uma fresta, uma provocação. A educação — aquela com S no fim, de que fala Brandão — só se realiza quando permite essa abertura, quando deixa que o texto entre na pele e que a prática vire griô.

JOGADOS “SOZINHOS” NA ENCRUZILHADA

Há saberes que não cabem no papel. Há pedagogias que se recusam a habitar o livro. E há aulas que só acontecem quando estamos dispostos a sair da cadeira e colocar o corpo no mundo. Assim foi este capítulo vivido — antes de ser escrito. Um capítulo que começou fora das páginas e das paredes, e que só agora, com os búzios já lançados, aceita ser costurado em palavras.

Fomos inquietados, convidados. E como Exu fez com Iemanjá, Oiá e Oxum, fomos provocados a ir ao mercado.

Mas o nosso mercado foi a cidade, foi a rua, foi o chão batido de história, foi a escola quilombola do Iguape, foi o Bembé. A cada passo, uma oferenda. A cada lugar visitado, uma lição que só podia ser aprendida ali — com o vento da Bahia de Todos os Santos acariciando os rostos, com o peso da pedra colonial sobre os ombros e com a leveza das águas nos olhos.

Na visita à Escola Estadual Quilombola do Iguape, o que se abriu diante de nós mais do que a união de blocos que formam as suas paredes, entretanto um território de luta. Um espaço onde a escola aprende com a comunidade e onde a pedagogia tem cheiro de dendê e cor de resistência. Foi ali, guiados pela colega que é também guardiã daquele espaço, que percebemos: não se trata de levar o conhecimento à comunidade, mas de escutar o que já pulsa nela. O etnométodo nos foi revelado na prática viva de quem, há mais de seis anos, tece o currículo com as linhas do quilombo.

Seguimos, então, para o Convento. E ali, as pedras falaram. Descer à parte inferior daquele lugar foi como atravessar um portal da memória. A arquitetura, grandiosa aos olhos coloniais, grita silêncios aos corpos negros. Cada degrau descido era também uma camada da história que se revelava, não a que nos ensinaram nos livros, mas a que ficou escondida nas frestas da estrutura. Sentimos na carne o peso do que foi enterrado: corpos, memórias, resistências. Mas sentimos também a força do que sobreviveu, porque mesmo esmagados, nós florescemos. E a cada parede erguida com nossas mãos, reafirmamos que nada do que é grandioso neste país se construiu sem nós. Ao contrário: foi erguido sobre nós.

Em Cachoeira, conduzidos por Jorge Aragão, guia, griô, colega, contador de mundos, revisitamos as ruas como quem relê um livro antigo com olhos de agora. As estátuas, as fachadas, os salões... tudo tentava contar uma história de glória branca. Mas nós aprendemos a escutar o que está sob as pedras. Na casa de Câmara e Cadeia, vimos a enenação da desigualdade: em cima, os quadros dourados dos heróis da colonização; embaixo, a memória viva do encarceramento dos nossos. A arquitetura é pedagógica, e ensina com crueldade.

E não foi diferente quando entramos nas igrejas. Lá, entre santos e altares, pudemos reconhecer também o gesto de resistência: os corpos negros, forçados à catequese, reinventaram a fé. Pegaram símbolos do colonizador e fizeram deles máscaras para proteger seus orixás. Como Exu no mercado, que enterra o décimo búzio porque ele não se encaixa, as irmandades reinventaram a fé com um mesmo gesto: enterrando, camuflando, resistindo. O que sobra não é erro, é sabedoria. É axé.

Essas experiências, mais do que visitas, foram aulas que só poderiam ser dadas na encruzilhada do tempo, do espaço e do corpo. E nossa professora, como Exu, não nos deu as respostas. Fez melhor: nos colocou no caminho. Não nos falou sobre o Iguape, nos levou até lá. Não discursou sobre o Bembé, nos fez vivenciá-lo. Não explicou a matemática impossível da partilha dos dez búzios entre três mulheres, nos provocou a sentir, na prática, o que significa lidar com o resto, com o que sobra, com o que não cabe.

E foi nesse gesto que entendi, mais uma vez, que Exu é educador não porque ensina lições prontas, mas porque nos

desinstala. Nos faz caminhar. Nos faz errar. Nos obriga a parar e pensar: o que faremos com esse décimo búzio?

Pois este capítulo é ele. Um décimo búzio. Um resto sagrado. Um saber que não se encaixa nas divisões escolares, todavia que pulsa na encruzilhada da vida. Um saber que só pode ser aprendido com os pés no chão, os olhos atentos e o coração aberto para ouvir os ventos antigos que ainda sopram, entre os becos de Cachoeira, entre os corredores do convento, entre os tambores do Bembé.

RECOMEÇO

Chego agora a um ponto de travessia. A caminhada percorrida nos encontros da disciplina se entrelaça à trilha do meu projeto de pesquisa como raízes que se tocam por debaixo da terra. O que parecia estar em paralelo revelou-se cruzamento — uma encruzilhada onde saberes, memórias e práticas se encontraram e, ao se reconhecerem, se fortaleceram.

A disciplina não se limitou a apresentar teorias educacionais. Fez emergir os lugares de onde essas teorias falam, os corpos que as pronunciam, os silêncios que carregam. E esses silêncios não são abstrações: são nomes apagados nos registros da Vila da Purificação dos Campos; são traços dos Paiaias que foram redescritos como “cabras” e “pardos”. Ao invés de serem vistos como ausentes, esses vestígios tornaram-se presenças. E foi aí que a educação se mostrou como escuta radical.

Exu, apresentado como educador, abriu um caminho vital. A cada provocação, revelou que aprender é aceitar a dúvida, a contradição, a reviravolta. E quando me debruço sobre os livros de batismo, casamento e óbito em busca das famílias Paiaias, percebo que sigo um método que carrega algo desse feitiço. Leio nomes como quem consulta búzios. Escuto as entrelinhas. Cruzo dados como quem gira no xirê: com reverência, com dúvida, com desejo de escuta.

A pedagogia que se formou na disciplina não veio pronta. Foi sendo costurada com as discussões, com as experiências e com o corpo em movimento. Percebi que minha pesquisa é, na verdade, um exercício historiográfico. É uma prática educativa que busca reconstruir trajetórias soterradas pela colonialidade, além de fazer dessas reconstruções instrumentos de reexistência coletiva. Ao propor como produto final um material paradidático voltado à história indígena local, assumo o compromisso de transformar o que encontro nos arquivos em ferramenta de retomada de memória. Não por nostalgia, mas por justiça.

Esse material, gestado entre documentos, campo e chão de escola, emerge como resposta concreta à urgência da Lei 11.645/2008 e ao clamor dos territórios que ainda não se veem nos livros didáticos. É uma tentativa de reterritorializar, com dignidade e escuta, os saberes dos Paiaias no currículo escolar de Irará.

As leituras de Ailton Krenak e os debates sobre currículo, colonialidade e etnométodos foram fundamentais para repensar a própria natureza do meu trabalho. Descobri que não escrevo apenas sobre os Paiaias, mas com eles (ou até sou um deles, estou também me reconstruindo etnogenicamente). Cada registro localizado, cada batismo de “gentio”,

cada sobrenome apagado e reinventado, tudo isso compõe uma história que insiste em viver. E que agora pede passagem pelo território da escola.

Ao refletir sobre a dimensão ética do fazer historiográfico, compreendi que pesquisar também é devolver. É refazer laços. É semear. A disciplina me ensinou a desconfiar dos discursos prontos, das narrativas lineares, da neutralidade dos documentos. A leitura atenta dos textos me deu maturidade para levantar questionamentos como: quem escreveu esse relato? A serviço de que projeto político? O que foi deixado de fora? Com essas ferramentas, reinterpreto os relatórios de presidentes de província, as cartas da câmara municipal, os decretos imperiais, sempre em busca do que não se quis registrar.

Foi nesse ponto que entendi o que Exu havia ensinado desde o início: o saber é travessia. E nessa travessia, o que sobra do cálculo, o décimo búzio, pode ser a chave de outra contagem. Esse resto, esse excedente que não se ajusta, é o que provoca o novo. Minha pesquisa não parte de um dado objetivo, mas de um chamado que ecoa do território, dos arquivos, das ausências.

As experiências vividas fora da sala de aula, como a visita à Escola Estadual Quilombola do Iguape, ao Convento de Cachoeira e ao Bembé, não foram excursões. Foram rituais de aprendizado. Sentir o peso das pedras coloniais, escutar os tambores, presenciar o cotidiano de uma escola que se pensa a partir do quilombo — tudo isso reorganizou minhas próprias perguntas. A territorialização não é apenas um conceito. É prática. É resistência. É chão pisado com memória.

Assim, o projeto que venho construindo deixa de ser uma simples reconstrução histórica. Torna-se uma pedagogia do rio. As fontes que analiso são águas que fluem, ora límpidas, ora turvas, e que me ensinam que o conhecimento vive no movimento. Cada família identificada nos registros é uma margem recuperada. Cada mudança de “qualidade” nos documentos, de indígena a pardo, é uma curva imposta pela violência, mas que ainda carrega o traço do que se quis esconder.

Por isso sigo, com os pés na lama da história e os olhos atentos aos sinais que vêm do território. Que a encruzilhada continue a me ensinar. Que Exu siga abrindo caminhos. Que a pesquisa permaneça como travessia. Porque o que me move não é a chegada, mas o que se aprende ao contornar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: E QUEM PARA É ANCESTRAL EXISTE FIM?

No final de qualquer texto em que me aventuro a ser poético, costumo concluir dizendo: esse sou eu, desnudado nas linhas e entrelinhas. Estar desnudado é sempre uma vergonha, e é assim que me sinto. Ainda assim, me coloco nessa condição de vulnerabilidade: ser avaliado, ser entendido, ser desentendido. Mas hoje, essa coragem só me habita porque compreendi que não falo só. Meus ancestrais estão comigo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação? Educações:** aprender com o índio, aprender com a vida, aprender na escola. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. Território. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia: conceitos e temas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. p. 45-64.

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Cláudia de Oliveira da. **Três mestras negras:** pretagogia, conceitos operatórios e experiências no quilombo. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2024.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia:** saberes insurgentes, currículos encruzilhados. Salvador: EDUFBA, 2020

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DADOS DO AUTOR

José Mário Bispo Gonçalves Júnior

Professor Substituto do Departamento de Educação da UEFS. Mestrando em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira, Gestão Escolar e Educação de Jovens e Adultos. Licenciado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atuou como coordenador e supervisor da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Irará (BA) e como professor na Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados da Região de Irará (EFAMI). Atualmente, é diretor do Movimento Cultural Viva Irará e compõe a coordenação colegiada do Fórum de EJA da Região de Irará.

CAPÍTULO 10

SABERES QUE LIBERTAM: A ESCUTA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Marcela da Silva Santana

Marcela é natural do município de Tucano-BA, território do Sisal, e filha do campo. Nascida em solo fértil e regada pelos ensinamentos de pais camponeses, carrega na alma a força da terra e no coração o compromisso com a justiça. Desde cedo aprendeu que a vida exige esforço, coragem e persistência, valores que transformou em combustível para sua trajetória acadêmica e pessoal.

Com passos firmes e olhos atentos, Marcela nunca deixou de buscar o conhecimento como ferramenta de transformação. Estudiosa, dedicada e incansável, ela acredita que a educação pode ampliar horizontes e romper os muros da desigualdade. Em um mundo marcado por tantas injustiças, escolheu caminhar com consciência crítica e sensibilidade social, acreditando na potência de uma sociedade mais justa, plural e humana.

O tema “Saberes que Libertam” nasce da necessidade de reconhecer, valorizar e fortalecer os conhecimentos historicamente silenciados, aqueles que brotam da terra, da

oralidade, da ancestralidade e da vivência coletiva de povos que resistem diariamente à opressão social, política e epistemológica.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), esses saberes assumem um papel central. Não se trata apenas de ensinar conteúdos formais, mas de construir caminhos pedagógicos que respeitem as trajetórias de vida, os territórios e os modos de ser e aprender dos sujeitos. Os saberes que libertam são aqueles que dialogam com a realidade dos educandos, promovem consciência crítica e fortalecem identidades.

Ao lançar luz sobre as perspectivas afrocentradas, indígenas, populares e decoloniais, como as experiências vividas na Aldeia Kiriri, este tema propõe uma ruptura com modelos eurocêntricos e homogêneos de educação. Ele convida a repensar práticas educativas que acolham as memórias, línguas, culturas e resistências dos povos historicamente marginalizados, transformando a escola em espaço de dignidade, escuta e reexistência. “Saberes que Libertam” é, portanto, mais que um tema, é uma convocação para uma educação crítica, afetiva e transformadora.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que garante o direito à escolarização para pessoas que, por diversos motivos, não tiveram acesso ou permanência na escola na idade apropriada. Mais do que uma reparação histórica, a EJA representa um espaço de construção de saberes que respeita as trajetórias de vida, as experiências acumuladas e os desejos de transformação de sujeitos diversos, muitas vezes invisibilizados pelo sistema educacional tradicional.

Ser professora da EJA é muito mais do que transmitir conteúdos é ouvir histórias, reconhecer culturas, respeitar

os tempos e ritmos dos aprendentes. É compreender que cada estudante carrega consigo um universo de saberes construídos na prática do trabalho, no convívio com a comunidade, nos enfrentamentos da vida. É, sobretudo, valorizar esses saberes como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento.

Na perspectiva da educação contextualizada, ensinar na EJA é um ato profundamente político, ético e afetivo. Significa criar pontes entre o conteúdo escolar e a realidade social dos educandos. É pensar a educação como parte do território, como instrumento de leitura crítica do mundo, como caminho para fortalecer identidades e transformar realidades.

Uma educação contextualizada se compromete com o chão onde pisa. No campo, nas aldeias, nas periferias, nas comunidades tradicionais, ensinar é dialogar com a cultura local, com os modos de viver e aprender das pessoas. Para mim, enquanto professora da EJA, isso exige sensibilidade, escuta ativa, respeito à diversidade e compromisso com a justiça social.

Mais do que alfabetizar, é preciso politizar o ato de ensinar, promovendo reflexões sobre desigualdades, direitos, cidadania e pertencimento. A EJA, nesse sentido, é um campo fértil para práticas pedagógicas libertadoras, inspiradas por educadores como Paulo Freire, e também por vozes indígenas, negras e populares que historicamente constroem resistência e saber.

Ser professora da EJA é ser ponte, é ser semente, é ser caminho. É acreditar que todo saber importa, que toda história conta, e que a educação, quando feita com o povo e

para o povo, é capaz de transformar o mundo, a partir das raízes. Refletir sobre os saberes que libertam é mais do que propor uma nova metodologia de ensino, é reconhecer, na prática docente, o poder transformador que emerge das vozes, das histórias e das resistências daqueles que compõem a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como professora com trajetória no campo e experiência direta com essa modalidade, sempre compreendi a EJA não apenas como um espaço de ensino, mas como um território de escuta, partilha e transformação coletiva, onde cada sujeito é portador de saberes construídos na luta cotidiana pela sobrevivência e dignidade.

Os educandos da EJA são sujeitos históricos e de direito, muitas vezes marcados pela exclusão, mas também pela resistência. Seus saberes não cabem nas cartilhas tradicionais, eles se desenrolam nas vivências da roça, no trabalho braçal, nas crenças da comunidade, na oralidade que atravessa gerações. São saberes populares, muitas vezes invisibilizados pelo modelo escolar formal, mas que têm o potencial de libertar, porque nascem do chão da vida.

É nesse sentido que os saberes que libertam se conectam com a ideia de uma educação contextualizada, crítica e afetiva, que não dissocia o conhecimento da vida real dos sujeitos. Como educadora, sempre olhei para a EJA com sensibilidade e consciência política, sabendo que ali estão presentes vozes que precisam ser ouvidas, valorizadas e empoderadas.

Essa perspectiva encontra nas reflexões de Ailton Krenak, especialmente em sua obra *Futuro Ancestral* (2021), quando afirma que precisamos “adiar o fim do mundo” por

meio da memória, do sonho e da ancestralidade. Krenak nos convida a repensar a linearidade do tempo, o modelo de progresso desenfreado e a lógica colonial que separa corpo, natureza e espírito. Ele fala de um outro tempo: o tempo dos encontros, da coletividade e da escuta profunda, valores fundamentais para a prática pedagógica na EJA.

A educação, nessa percepção, deixa de ser apenas uma preparação para o “futuro”, e se torna também um resgate das raízes, das histórias silenciadas e da potência dos povos invisibilizados. É o que Krenak chama de “futuro ancestral”, uma forma de existir que honra o passado, mas não como algo distante, e sim como presença viva nas práticas, nos saberes e nas relações.

Assim, ensinar na EJA é, para mim, um exercício constante de escuta e de afeto. É abrir espaço para que as vozes que sempre foram marginalizadas possam finalmente dizer de si, ensinar à escola aquilo que a escola esqueceu de aprender. É compreender que o ato de educar só faz sentido se for também um ato de libertar.

Refletir sobre os saberes que libertam é assumir um compromisso ético e político com uma educação que reconhece os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como portadores de saberes, memórias e direitos. Ao longo da minha trajetória como professora da EJA, tenho mantido um olhar crítico diante das estruturas educacionais que, muitas vezes, invisibilizam a história, os conhecimentos e as práticas culturais dos estudantes.

A EJA, quando compreendida em sua profundidade, é muito mais do que uma modalidade de ensino voltada para jovens, adultos e idosos. É um espaço de construção coletiva

do saber, de escuta ativa, de resgate de dignidade e de afirmação identitária. Nesse contexto, os saberes que libertam são aqueles que brotam da terra, da oralidade, da ancestralidade, da religiosidade, da luta pela terra e pela sobrevivência. São saberes que a escola tradicional muitas vezes ignora, mas que a EJA, quando bem conduzida, tem o poder de reconhecer, valorizar e integrar ao processo pedagógico.

Nesse caminho, a obra de Vanda Machado, especialmente o texto Projeto Irê Ayó: mitos afro-brasileiros e vivências educacionais, é uma inspiração potente para quem acredita na educação como um processo enraizado no território, na cultura e na ancestralidade. O Projeto Irê Ayó, desenvolvido no terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá (Salvador-BA), mostra como é possível construir práticas educativas fundamentadas nos mitos afro-brasileiros e na vivência comunitária, fortalecendo a identidade e a autoestima de crianças, jovens e adultos a partir da oralidade, da arte e do pertencimento.

A autora propõe o letramento socioambiental como um caminho para educar com sentido. Essa proposta se articula diretamente com a realidade da EJA, onde o cotidiano dos educandos, marcado por experiências no campo, nos quintais, nas feiras, nos terreiros e nas famílias, pode e deve ser valorizado como parte do currículo.

Em minhas vivências na EJA, costumo trabalhar com narrativas de vida, rodas de conversa, mapeamento afetivo, produção coletiva de textos e histórias que partem das experiências dos próprios estudantes. Essa prática dialoga com a perspectiva do Irê Ayó ao reconhecer que cada sujeito carrega dentro de si uma biblioteca viva de saberes, que só precisa ser acolhida, escutada e conectada com os conteúdos escolares.

Assim como nos ensina Vanda Machado, o mito não é apenas uma história do passado, é um recurso pedagógico vivo, carregado de significados, que conecta saberes ancestrais com os desafios contemporâneos. Na EJA, os saberes que libertam são aqueles que possibilitam aos educandos reconhecer seu valor, compreender suas realidades e transformar suas vidas com consciência crítica.

Portanto, falar de saberes que libertam na EJA é falar de educação antirracista, intercultural, popular e decolonial. É entender que os sujeitos da EJA não estão apenas aprendendo, eles estão ensinando, reexistindo, recriando o mundo a partir de suas raízes e suas histórias. E como professora, meu papel é acompanhar, fortalecer e caminhar ao lado desses saberes, fazendo da educação um verdadeiro ato de libertação.

Discutir os saberes que libertam é reafirmar o compromisso com uma educação que não apenas transmite conteúdos, mas reconhece e valoriza os sujeitos que aprendem. Ao longo da minha trajetória como professora da Educação de Jovens e Adultos, mantenho um olhar crítico diante de uma escola que, muitas vezes, insiste em ignorar a história, a luta e os saberes dos educandos. Sempre acreditei que a EJA é mais do que uma modalidade, é um território de resistência, reconstrução e dignidade, onde se aprende a ler o mundo antes mesmo de ler as palavras.

Os educandos da EJA não são apenas pessoas que voltaram a estudar. São sujeitos históricos, com memórias de trabalho, fé, luta por terra, cuidado com a família, saberes tradicionais e vivências comunitárias. A EJA, quando enraizada em seus contextos, tem o poder de transformar a

exclusão em pertencimento, e o silêncio em fala ativa. É nesse caminho que a proposta de pretagogia, como apresentada por Sandra Petit e Cláudia Silva no artigo Três mestras negras: pretagogia, conceitos operatórios e experiências no quilombo, as autoras partem das práticas de três mulheres negras mestras em quilombos da Bahia, para apresentar a pretagogia como uma pedagogia ancestral, negra, de escuta e relação com o território, que desafia as lógicas coloniais e hegemônicas da escola.

Na perspectiva dessas mestras, ensinar é agir com o corpo, com a história, com a escuta e com o coletivo. Como bem afirmam as autoras, o ensino não está separado da vida, ele se dá nas práticas cotidianas, nas relações com o território, com a natureza, com a comunidade. É uma educação viva, crítica e afetiva, marcada pela resistência negra e quilombola.

Essa concepção dialoga profundamente com minha experiência na EJA. Na prática, percebo que os conteúdos escolares só fazem sentido quando partem da realidade concreta dos educandos, da lida no campo, das histórias da infância, dos saberes herdados dos mais velhos, da fé que sustenta. Os saberes que libertam são, portanto, aqueles que reconhecem o chão de onde viemos, que respeitam a diversidade dos modos de aprender e que não se impõem, e sim constroem com os outros.

Assim como as mestras negras quilombolas compartilham saberes em conexão com a vida, também na EJA o aprender se dá em roda, na oralidade, na escuta e no afeto. A pretagogia nos lembra que o conhecimento é relacional, afetivo e político. E que ensinar é também resistir ao apaga-

mento, ao racismo epistêmico, à desvalorização dos corpos e saberes negros e populares.

Portanto, falar em saberes que libertam na EJA é falar de uma educação antirracista, decolonial, popular e afirmativa. É reconhecer que os sujeitos da EJA não estão apenas buscando recuperar o tempo perdido, é sim na verdade, reivindicando o direito de existir plenamente, com seus saberes, suas culturas e suas trajetórias.

Como professora, compreendo que meu papel é estar ao lado desses sujeitos, aprendendo com eles, questionando estruturas, criando caminhos pedagógicos que façam sentido, que toquem o real e que libertem, não apenas pelas palavras escritas, mas pela revalorização da vida e da ancestralidade que cada um carrega. Refletir sobre os saberes que libertam é trazer à tona experiências pedagógicas que se afastam dos modelos tradicionais e coloniais de ensino, reconhecendo os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como protagonistas de suas trajetórias e donos de saberes legítimos e potentes. Como professora da EJA, sempre compreendi que ensinar não se resume a repassar conteúdos, mas implica ouvir, acolher, refletir junto e valorizar os percursos individuais e coletivos de quem viveu à margem da escola por muitos anos.

A EJA é, para mim, um território onde se cruzam memórias, dores, resistências e esperanças. Os sujeitos que por ela passam carregam consigo histórias marcadas por exclusão, trabalho precoce, deslocamentos e racismo estrutural, mas também por saberes populares, práticas comunitárias, espiritualidade, ancestralidade e força coletiva. Olhar criticamente para essa realidade é recusar qualquer perspectiva

pedagógica que trate esses estudantes como “vazios”, “atrasados” ou “sem base”, como infelizmente ainda ocorre em muitas práticas escolares.

É nesse sentido que a proposta de Sandra Haydée Petit, no texto *Pretagogia: saberes insurgentes, currículos encruzilhados*, traz contribuições fundamentais para pensar uma EJA verdadeiramente libertadora. Ao propor a pretagogia como campo de saber e ação educativa, Petit nos convida a romper com os modelos eurocentrados de currículo, que continuam a reproduzir desigualdades e silenciar vozes negras, indígenas, camponesas e periféricas.

A pretagogia, como é apresentada pela autora, é uma pedagogia de encruzilhada, insurgente e anticolonial. Ela nasce da experiência negra e diaspórica, das comunidades quilombolas, das lutas populares, dos terreiros e das escolas que se recusam a aceitar a invisibilização das culturas e dos saberes ancestrais. A pretagogia é, portanto, um chamado para revisitar o currículo a partir de uma perspectiva que reconhece as epistemologias do Sul, os corpos marcados pela resistência, os saberes gerados na luta por vida digna.

Ao pensar minha prática docente à luz da pretagogia, reconheço que os “saberes que libertam” estão presentes, por exemplo, na fala de um agricultor que ensina sobre o tempo da colheita, na memória de uma mulher que aprendeu a ler com a Bíblia, no canto de uma benzedeira que mistura fé e cura, no saber de uma quilombola que conhece os ciclos da natureza. São saberes que não entram nos livros didáticos, mas que carregam profundidade, contexto e verdade. É nessa encruzilhada que o conhecimento se torna plural, político e libertador. O educador, nesse cenário, deixa de ser o

centro da aula para se tornar parte de uma rede que aprende com o outro, que escuta, que compartilha e que se coloca em movimento.

Ao incorporar elementos da pretagogia à minha prática na EJA, proponho atividades que partem das experiências reais dos educandos, valorizo a oralidade como fonte de saber, uso o território como sala de aula, e busco criar espaços de diálogo sobre identidade, cultura, ancestralidade e direitos. Essas práticas não apenas reforçam o pertencimento dos estudantes, mas também ampliam sua capacidade crítica diante das estruturas que os oprimem.

A EJA, quando atravessada pela pretagogia, torna-se espaço de resistência e de reexistência, onde educar é também libertar, acolher e reconstruir mundos possíveis. Discutir os saberes que libertam é assumir que a educação só se torna significativa quando ela dialoga com a vida real dos sujeitos envolvidos no processo. Enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sempre mantive um olhar crítico para o modo como essa modalidade é tratada muitas vezes de forma precarizada, com currículos descontextualizados, que não consideram as histórias de vida, as territorialidades e os saberes dos educandos.

Na EJA, os sujeitos não chegam vazios. Chegam cheios de mundo. São sujeitos históricos, que já viveram muito, trabalharam, criaram filhos, enfrentaram desigualdades e aprenderam com a vida. Muitos deles carregam tradições, oralidades, religiosidades e práticas que a escola tradicional não reconhece como saber. É nesse ponto que entra a urgência de uma educação libertadora, que valorize os saberes populares, indígenas e afro-brasileiros como legítimos, como conhecimento que transforma.

E é com esse entendimento que a leitura da obra “Mitologia dos Orixás”, de Reginaldo Prandi (2001), se torna extremamente potente. Ao sistematizar os mitos iorubás que fundamentam a religiosidade afro-brasileira, Prandi nos revela um universo simbólico, filosófico, histórico e pedagógico muitas vezes desprezado pela escola formal. Essas histórias não são apenas “lendas”, mas verdadeiros ensinamentos sobre a vida, a natureza, o tempo, o coletivo, a justiça, a dor e a resistência.

Incorporar esses mitos ao trabalho pedagógico na EJA é reconhecer que a sabedoria dos orixás, transmitida há séculos por meio da oralidade, do axé e da ancestralidade, também é ciência, também é filosofia, também é currículo. Histórias como a de Exu, mensageiro entre os mundos, ou de Oxóssi, caçador e guardião do saber, trazem reflexões profundas sobre comunicação, escuta, equilíbrio com a natureza e justiça social. Tudo isso pode (e deve) ser utilizado como ponto de partida para discussões em sala de aula, nas mais diversas áreas do conhecimento.

Em minha prática, por exemplo, já vivenciei momentos em que educandos relacionaram suas crenças e práticas religiosas às temáticas trabalhadas em sala: quando falamos de água, lembramos de Oxum; ao abordar temas de agricultura e sustento, Oxóssi e Omolu aparecem como referências. Esses momentos não são apenas pedagógicos, são resgate de identidade, valorização da história e reconhecimento da espiritualidade como parte da vida.

Ao trabalhar os mitos afro-brasileiros com respeito e profundidade, fazemos frente a uma escola historicamente marcada pelo racismo religioso e pelo apagamento das cul-

turas negras. Estamos, nesse sentido, criando pontes entre a ancestralidade e a aprendizagem, entre o cotidiano dos educandos e os saberes escolares. Isso é fazer educação contextualizada, antirracista e libertadora.

Como reforça Prandi (2001), cada orixá ensina algo essencial sobre a existência. A mitologia africana é uma forma de organização simbólica do mundo, uma maneira de compreender os ciclos da natureza, as relações humanas e os dilemas éticos. Ao trazer isso para a EJA, reafirmamos que os saberes que libertam não estão apenas nos livros didáticos, mas também na memória do povo, nos terreiros, nas rezas, nos cantos, nas danças e nos corpos que reexistem.

Em síntese, os saberes que libertam são aqueles que reconhecem o território, acolhem a diversidade, valorizam a ancestralidade e dignificam o sujeito em sua totalidade. A EJA, quando conecta essas dimensões, torna-se um espaço fértil de cura, aprendizado e empoderamento. Como professora, sigo caminhando ao lado desses saberes, sabendo que ensinar também é um ato de resistência, e de libertação.

EDUCAR É ACOLHER: MEMÓRIAS DA EJA E ECOS DE CANUDOS

Minha trajetória como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é profundamente marcada por experiências que ultrapassam os limites da sala de aula formal. Em uma das turmas que conduzi, o espaço físico não era uma escola convencional, mas sim um ambiente de resis-

tência e afeto, um local simples, cedido com generosidade pelo meu pai, um homem do campo, trabalhador, que também foi aluno da EJA. Aquele espaço carregava histórias, memórias e um profundo significado coletivo, ali se aprendia com a vida, com a terra, com o tempo.

Nesse ambiente não escolar, o processo educativo se tornava mais vivo, mais humano. Como educadora, sempre tive um olhar crítico, flexível e acolhedor, consciente de que ensinar a pessoas jovens, adultas e idosas exige escuta ativa, respeito à diversidade de experiências e sensibilidade para lidar com histórias marcadas por desafios, silenciamentos e esperanças. Cada aula era um reencontro com o passado e um ato de resistência contra a invisibilização dos saberes populares.

Entre tantas vivências marcantes, destaco a viagem pedagógica a Canudos–BA, uma experiência que nos levou para além dos livros e dos muros. Estar naquele chão o mesmo que abrigou o povo de Antônio Conselheiro durante a histórica Guerra de Canudos foi profundamente simbólico. Visitamos o Parque Nacional de Canudos, espaço de memória e força, onde pudemos compreender de perto as marcas da luta, da resistência e da persistência do povo canudense.

Caminhar por aquele território nos permitiu resgatar histórias de dor e de bravura, mas também reconhecer a presença dos descendentes e sobreviventes da guerra, que seguem resistindo com dignidade e sabedoria. O eco das vozes do sertão ainda pulsa naquela terra. Ao lado dos estudantes da EJA, que também conhecem a exclusão e a luta diária por dignidade, aquele momento foi uma poderosa aula de história viva, uma travessia entre passado e presente.

Canudos nos ensinou que a educação precisa ser territorializada, afetiva e política, e que ensinar é também lembrar, reconhecer e valorizar as memórias de luta do povo. A visita nos fortaleceu como grupo, despertou reflexões sobre pertencimento, identidade e direitos, e reafirmou que os saberes que libertam não estão apenas nos livros, mas também nos corpos, nos caminhos e nas paisagens do sertão.

Essas experiências me confirmam, mais uma vez, que ser professora da EJA é um ato de amor e compromisso com a transformação social. É caminhar junto com sujeitos históricos, como meu pai, meus alunos e os filhos de Canudos, construindo diariamente uma educação que reconhece, liberta e resiste.

EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA: EXPERIÊNCIAS COM A EJA EM TERRITÓRIOS DE SABERES E AFETOS

Minha atuação como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido marcada por práticas que buscam dialogar com a vida real dos sujeitos da educação, reconhecendo suas trajetórias, seus saberes e seus territórios. Atuo com um olhar crítico, flexível e profundamente humano, compreendendo que a escola não é o único espaço onde o conhecimento habita, e que o saber popular, construído ao longo da vida, precisa ser respeitado, valorizado e potencializado.

Uma das experiências mais significativas da minha trajetória ocorreu em uma turma de EJA que teve suas aulas

realizadas em um espaço não escolar, uma casa cedida com muito carinho por meu pai, que também foi aluno da EJA. Aquele espaço, simples, mas cheio de memórias e sentido, se transformou em um território de aprendizagens e trocas. Cada canto contava uma história, cada encontro reafirmava nosso compromisso com uma educação libertadora.

Como educadora que acredita nas metodologias ativas e na educação contextualizada, sempre busquei criar propostas que aproximassem o conteúdo das vivências dos estudantes. Nesse contexto, organizamos uma atividade de campo ecológica e geográfica, que envolveu a visita a dois importantes espaços da região: o Rio do Orlando, na divisa entre os municípios de Tucano/BA e Quijingue/BA, e a Serra do Monte Cruzeiro, localizada no território de Quijingue.

A proposta do passeio era ampliar o olhar da turma sobre o meio ambiente, o território e a relação entre natureza, cultura e sobrevivência. Pela manhã, visitamos o Rio do Orlando, um curso d'água vital para as comunidades da região. Ali, à beira do rio, os estudantes puderam observar diretamente a importância da água em nossas vidas: para beber, para plantar, para banhar o corpo e a alma. Refletimos sobre os cuidados que nós, enquanto seres humanos, devemos ter com esse bem comum, que está cada vez mais ameaçado pela poluição, pelo uso indevido e pelas mudanças climáticas.

A observação direta, o contato com a natureza e a escuta das histórias que os estudantes compartilhavam sobre o rio em tempos antigos, “quando dava peixe e se podia nadar sem medo”, nos permitiram conectar o conteúdo das aulas com memórias afetivas e preocupações ambientais reais. A

partir dessa vivência, discutimos a importância da preservação, da consciência ecológica e da valorização dos bens naturais como parte de uma educação integral, que ensina a viver e a cuidar.

Na parte da tarde, seguimos em direção à Serra do Monte Cruzeiro, onde trabalhamos com aspectos do relevo, da vegetação nativa e da paisagem sertaneja. Foi um momento de encanto e descoberta. Muitos dos estudantes nunca tinham subido uma serra ou observado com atenção a variedade da flora local. Analisamos as diferenças do solo, percebemos os sinais de degradação em alguns trechos e refletimos sobre o impacto das ações humanas no equilíbrio ecológico. A aula ganhou outros contornos: era como se o chão falasse, ensinasse, revelasse. Mas o mais bonito de toda essa experiência foi o cuidado coletivo e o sentimento de pertencimento. O passeio foi organizado com a participação ativa da turma, desde a logística até a alimentação. Preparamos juntos um café da manhã e um almoço coletivo, com comidas simples, cheias de afeto, feitas e servidas com muito cuidado. Durante a refeição, o ambiente se encheu de risos, memórias e partilhas. Cada estudante contou um pouco de sua infância, suas experiências na roça, suas travessuras de juventude, e os sonhos que ainda carregam.

Aquele momento de escuta, tão genuíno, revelou o quanto a EJA é espaço de acolhimento e reconstrução de autoestima. Em meio à natureza, com o sol aquecendo os corpos e a brisa da serra tocando os rostos, realizamos um sonho coletivo especialmente para estudantes que nunca haviam tido a oportunidade de participar de uma atividade assim, em contato direto com a terra, com a água e com a história viva do território.

Como professora, me senti profundamente realizada. Vi nos olhos dos meus alunos o brilho da descoberta, da valorização de si e do outro, e da possibilidade de aprender com prazer. Essa vivência reafirmou minha certeza de que educar é mais do que transmitir conteúdos é provocar sentidos, despertar memórias, gerar vínculos e construir caminhos possíveis para uma vida mais digna e consciente.

Essas experiências reafirmam o que Paulo Freire sempre defendeu: a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, respeitando seus saberes e promovendo sua libertação. Ao colocar os pés no chão do sertão, mergulhar nas águas do rio e subir a serra juntos, deixamos marcas que nenhum livro sozinho poderia alcançar. Porque são os saberes que libertam, os encontros que humanizam e os territórios que ensinam.

ANIVERSÁRIO COMPARTILHADO: AFETOS, EDUCAÇÃO E COLETIVIDADE NA EJA

Em minha trajetória como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cada vivência com minha turma reafirma a potência que existe no simples, no afetuoso e no coletivo. Uma dessas experiências inesquecíveis aconteceu no dia do meu aniversário, e não poderia deixar de ser registrada com o carinho e a gratidão que merece.

Decidimos, juntos eu e minha turma, fazer algo diferente, comemorar essa data especial com um almoço coletivo em outra comunidade, como forma de celebrar a vida, a

convivência e os laços que construímos ao longo do tempo. Fizemos uma vaquinha solidária, e cada estudante contribuiu com o que podia para que todos pudessem participar, respeitando sempre a realidade de cada um. E assim fomos, cheios de entusiasmo e alegria, em direção ao restaurante escolhido com carinho para nos acolher naquele momento especial.

Aquele não foi apenas um almoço. Foi um encontro de afetos, risos e partilhas. Em volta da mesa, saboreamos muito mais do que a comida, degustamos histórias de vida, memórias de luta e sonhos compartilhados. O bolo do meu aniversário, que eu mesma encomendei com amor, foi servido com a doçura de uma celebração que ultrapassava o meu nascimento, celebrava também a existência de uma turma unida, solidária e inspiradora.

Minha turma sempre foi e sempre será um grupo em destaque, não por fazer mais barulho, mas por fazer mais sentido. São sujeitos que se reinventam a cada aula, que trazem na bagagem experiências diversas e que transformam o espaço educativo em um lugar de pertencimento e liberdade.

Aquele dia me marcou profundamente. Não apenas pela comemoração, mas pelo gesto coletivo, pela forma como cada um fez questão de estar presente, de contribuir, de fazer parte. Foi um gesto simbólico, mas repleto de significados: educar e aprender também é celebrar a vida juntos, cuidar uns dos outros e construir memórias que aquecem a alma.

A EJA é isso. É escola da vida. É chão de afetos. É espaço onde aniversários se transformam em encontros pedagógi-

cos, e onde o tempo é generoso o suficiente para acolher histórias que resistem, que aprendem e que ensinam.

SABERES QUE SE MOVEM: EXPERIÊNCIA DE CAMPO DA EJA EM MONTE SANTO/BA

Em nossa caminhada como educadores e educadoras da EJA, aprendemos que o aprendizado vai além dos muros da sala de aula. Ele pulsa na vida, nas histórias, nos encontros e, principalmente, nas experiências compartilhadas com nossos estudantes. Uma dessas experiências inesquecíveis foi a viagem de campo que realizamos com nossa turma da EJA ao município de Monte Santo/BA, um território marcado por fé, tradição e resistência.

A ideia da viagem nasceu da escuta sensível, do desejo de proporcionar à turma uma vivência fora do comum, com o apoio e envolvimento das famílias, organizamos um passeio que foi custeado com recursos próprios, por meio de contribuições solidárias dos próprios estudantes e de seus familiares. Foi mais que um passeio. Foi uma experiência de pertencimento, descoberta e inclusão.

Monte Santo é um lugar sagrado para muitos. Conhecida por sua tradicional romaria durante a Semana Santa, a cidade é palco de manifestações de fé profunda, onde centenas de pessoas sobem a serra em forma de promessa e devoção. Para muitos que participaram da viagem, era a primeira vez conhecendo esse território simbólico, o que por si só já carregava um significado emocionante.

A visita foi realizada em um dia de feira livre, momento cuidadosamente escolhido para que os estudantes pudessem observar de perto a dinâmica do comércio popular, a circulação de saberes, sabores e culturas que marcam a identidade do interior da Bahia. A feira livre revelou um espaço de trocas e de memória, cada banca, cada vendedor, cada produto oferecia uma lição viva sobre economia local, resistência cultural e modos de vida tradicionais.

Durante o percurso, também tivemos a oportunidade de experimentar o famoso sorvete de licuri, fruto típico da região e símbolo de resistência da Caatinga viva e produtiva. A visita foi enriquecida ainda com o conhecimento da Coopersabor, uma cooperativa de agricultura familiar que atua na cadeia produtiva do licuri, do extrativismo ao beneficiamento e comercialização de produtos como azeite, leite, doces e cosméticos naturais. Ali, os estudantes puderam perceber na prática o valor do trabalho coletivo, da sustentabilidade e do protagonismo dos pequenos agricultores na geração de renda e valorização do território.

Para mim, enquanto professora e amiga, foi uma honra poder proporcionar essa experiência. Ver os olhares curiosos, os sorrisos sinceros e os relatos emocionados de quem nunca havia estado em Monte Santo foi algo transformador. A viagem não apenas ampliou horizontes, mas resgatou sonhos, fortaleceu laços e reafirmou a importância de uma educação contextualizada, sensível e humana.

A EJA nos ensina, todos os dias, que o tempo da aprendizagem é o tempo da vida. E que cada vivência, cada gesto de afeto e cada descoberta feita em coletivo são partes essenciais de um projeto maior: a construção de saberes que libertam.

EDUCAÇÃO QUE CAMINHA COM OS SABERES ANCESTRAIS: VIAGEM DA EJA À TERRA INDÍGENA KIRIRI – BANZAÊ/BA

A educação de jovens e adultos é, por essência, uma jornada que ultrapassa os limites da sala de aula e se enraíza nas experiências de vida, nas partilhas coletivas e na busca por saberes que dialogam com a realidade de cada sujeito. Foi nesse espírito que, no mês de novembro, mês emblemático para a luta indígena na região, realizamos uma viagem de campo para o município de Banzaê/BA, marcando o dia da demarcação territorial do povo Kiriri, um momento de resistência, memória e celebração dos povos originários.

Essa experiência foi sonhada, organizada e concretizada pela turma da EJA em parceria comigo, professora e aprendiz constante, movida por uma inquietação profunda: a invisibilidade dos povos indígenas nos livros didáticos e nos currículos da educação básica. Ao longo das aulas, percebi que discutir a história, os saberes e as lutas dos povos indígenas era quase inviável nos materiais didáticos, tratados de forma superficial, distante ou mesmo ausente. Essa ausência ecoava em nossos debates e me provocava pedagogicamente: como ensinar sobre o Brasil sem os povos que aqui já estavam?

Assim, nasceu a proposta da visita à Aldeia Mirandela, território sagrado do povo Kiriri, como uma ação educativa que pudesse desconstruir silêncios históricos e aproximar nossos estudantes da riqueza cultural, dos saberes ancestrais e da resistência cotidiana dos povos originários.

A experiência foi transformadora. Fomos recebidos com acolhimento, alegria e disposição para o diálogo. A turma teve a oportunidade de conhecer de perto os costumes, os modos de vida, as tradições e a espiritualidade Kiriri. Conversamos com lideranças, ouvimos histórias de luta, preservação e resistência, e observamos de perto o valor do território como espaço de vida, memória e ancestralidade.

Cada gesto, cada fala e cada ensinamento compartilhado naquele chão sagrado rompeu barreiras de desconhecimento e fortaleceu o entendimento sobre o que é educação de fato, uma ponte entre mundos, um exercício de escuta e respeito à diversidade. Muitos estudantes, ao final da visita, expressaram o quanto se sentiram tocados, gratos e mais conscientes da importância dos povos indígenas para a história e o presente do Brasil.

Essa vivência reforçou em mim a convicção de que a EJA precisa caminhar junto com os saberes da terra, com as lutas dos povos e com as epistemologias que foram historicamente marginalizadas. Mais do que conteúdos, oferecemos presença, escuta e experiências.

A viagem à Banzaê foi mais do que uma atividade pedagógica, foi um ato político, afetivo e educativo que seguirá reverberando em nossas práticas, discursos e sonhos. Enquanto educadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendo que o ato de ensinar vai além dos muros da escola. Ele se constrói a partir dos caminhos trilhados com os estudantes, da escuta atenta às suas histórias e da valorização de seus saberes. Foi com esse olhar atento e crítico que nasceu a proposta de uma viagem de campo à Terra Indígena Kiriri, localizada no município de Banzaê/BA.

A atividade foi realizada no mês de novembro, por ocasião da data simbólica da demarcação do território do povo Kiriri. Juntamente com minha turma, organizamos cada detalhe com muito cuidado, diálogo e entusiasmo. A proposta nasceu de uma inquietação que há muito tempo me acompanha: a ausência e o apagamento dos povos indígenas nos materiais didáticos e nas práticas escolares. Falar sobre os povos originários ainda é um desafio dentro da EJA, pois há pouco acesso a conteúdos que contemplem essas vozes, saberes e lutas. Isso sempre me levou a pensar: como podemos transformar essa realidade a partir da nossa prática?

Foi assim que planejamos essa experiência como parte do processo formativo da turma. A viagem à Aldeia Mirandela, território do povo Kiriri, proporcionou à turma o contato direto com uma realidade viva, diversa e ancestral. Fomos recebidos com grande hospitalidade pelas lideranças e pela comunidade, que com generosidade compartilharam seus saberes, modos de vida, histórias de resistência e luta pela preservação da cultura e do território.

Durante o encontro, os estudantes puderam vivenciar, escutar e sentir a força de uma educação que nasce do chão, da memória coletiva, da espiritualidade e da identidade. Muitas e muitos deles nunca haviam tido contato direto com uma comunidade indígena, e expressaram profunda emoção e gratidão por terem vivido aquele momento. Foi, sem dúvida, uma aula viva, potente e significativa, daquelas que não cabem nos livros, mas moram na experiência vivida.

Para mim, como professora que sempre buscou uma educação contextualizada, flexível e humana, essa prática foi a materialização de um sonho antigo: proporcionar aos

meus estudantes o acesso ao conhecimento para além do conteudismo, valorizando as narrativas silenciadas pela história oficial. Ver nos olhos de cada um e cada uma a emoção de estar naquele território sagrado, aprendendo com os Kiriri, foi um dos momentos mais marcantes da minha trajetória na EJA.

Essa experiência reafirmou o compromisso coletivo que temos com a educação libertadora e com a valorização dos saberes populares, indígenas, afrocentrados e decoloniais. Ao pisarmos naquele chão, reconhecemos a educação como prática da liberdade, como disse Paulo Freire, e também como um caminho de reparação histórica e reconexão com nossas raízes ancestrais.

A visita à Aldeia Kiriri não foi apenas uma viagem. Foi uma travessia de saberes, um ato político e pedagógico, uma reafirmação do poder que a EJA tem de transformar vidas, ampliar horizontes e ressignificar histórias.

ÚLTIMA VIAGEM COM MINHA TURMA DA EJA: UM ENCERRAMENTO COM SABORES DE AFETO E ESPERANÇA

A educação de jovens e adultos sempre foi, para mim, um campo fértil de encontros, partilhas e resistências. Cada turma, cada rosto e cada história vivida foram experiências que moldaram não apenas a professora que sou, mas também a pessoa que sigo me tornando. E foi com esse sentimento profundo de pertencimento que realizei, junto com

a minha querida turma da EJA, nossa última viagem juntos, pelo menos, por agora.

Digo “última” porque a vida me apresentou um novo desafio: fui aprovada no processo seletivo do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Um sonho antigo, tecido com esforço, coragem e compromisso com a educação antirracista, decolonial e libertadora. No entanto, essa nova etapa também exigiu um afastamento temporário da sala de aula, por conta dos deslocamentos e da rotina de estudos. E foi justamente por isso que essa confraternização com a turma ganhou um significado ainda mais especial.

Escolhemos como destino o Sítio Recanto das Flores, localizado na zona rural de Tucano/BA, um lugar encantador, rodeado por verde, flores, uma casa acolhedora e uma ampla área de areia, além de piscina e espaço para confraternização. Como sempre foi tradição na nossa turma, nos organizamos coletivamente para custear tudo, cada um contribuiu com o que podia e juntos fizemos nossa famosa vaquinha, mostrando, mais uma vez, a força da coletividade que sempre nos moveu.

Preparamos a festa com todo carinho: compramos alimentos e bebidas, organizamos a programação e não faltou a tradicional brincadeira do “amigo chocolate”, recheada de sorrisos, abraços e surpresas. Tivemos churrasco, músicas escolhidas pela turma, partilhas espontâneas e memórias compartilhadas, tudo preparado com o mesmo afeto que sempre nos uniu em sala.

Estar ali, naquele espaço cercado de natureza e carinho, foi mais do que um passeio. Foi um ritual de passagem, um

momento de celebração da nossa caminhada, dos aprendizados, das dificuldades superadas e da esperança que nunca nos faltou. Muitos dos meus estudantes nunca tinham ido a um espaço como aquele, e ver o brilho em seus olhos foi um dos presentes mais belos que recebi em minha trajetória como professora.

Essa viagem não simbolizou um adeus, mas um “até logo” cheio de gratidão. Porque minha caminhada no mes-trado também é por eles, por nós, por todas as pessoas que acreditam que a EJA é um espaço de transformação, de dignidade e de justiça social. Levo comigo cada abraço, cada riso, cada história ouvida e contada, porque a sala de aula pode até ser deixada por um tempo, mas os laços construídos ali permanecem para sempre.

E como diz um velho ditado: “floresça onde estiver plantada”. Pois é isso que sigo fazendo, florescendo, resistindo e aprendendo, sempre com eles e por eles no coração.

A PROFESSORA QUE TRANSFORMAVA A SALA EM FESTA E AFETO

Em meio aos desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde a realidade muitas vezes se impõe com dureza, existia uma professora que fazia da sala ainda que não fosse um espaço escolar formal, um verdadeiro espaço de acolhimento, alegria e pertencimento. Essa professora era (e é) eu: mulher de coragem, com olhar crítico, sensível e profundamente comprometida com a educação como ferramenta de transformação social.

Mesmo atuando em um espaço improvisado, cedido com amor pelo meu pai, que também foi estudante da turma, eu sempre busquei fazer da educação um território de afeto, partilha e cultura viva. Não me contentava apenas com o conteúdo dos livros, eu queria que meus estudantes vivessem, sentissem e se reconhecessem no processo educativo. E foi assim que as comemorações se tornaram parte do nosso calendário afetivo e pedagógico.

Celebrávamos o Dia das Mães, o Dia dos Pais, o Dia do Estudante, o Dia do Professor, entre outras datas, sempre com muito entusiasmo. Fazíamos festas, dinâmicas, jogos, bingos, brincadeiras e rodas de conversa, nas quais cada um tinha vez e voz. O encerramento junino e a confraternização de final de ano eram verdadeiros eventos da nossa comunidade, organizados de forma coletiva, com muito amor e criatividade.

Para o encerramento junino, por exemplo, a turma inteira se mobilizava. Eu, junto com meu pai, parceiro fiel na sala de aula e fora dela, liderava as tarefas. Os homens seguiam para a roça tirar flechas, enquanto eu e as mulheres íamos juntas buscar a pendoba, matéria-prima essencial para enfeitar o ambiente. Depois, todos nos uníamos em mutirão para montar o espaço das festas, como sempre com sorrisos, dedicação e a certeza de que estávamos fazendo algo maior do que uma simples decoração, estávamos construindo memórias de pertencimento e dignidade.

Essas celebrações nunca foram apenas momentos de lazer, mas estratégias pedagógicas e afetivas, que fortaleciam os laços entre nós, ajudavam na permanência dos estudantes e, sobretudo, reconheciam cada sujeito da EJA como al-

guém que merece viver experiências bonitas, cheias de sentido e de alegria.

Ser essa professora que transforma, que festeja, que escuta e acolhe, é meu maior orgulho. Porque na EJA, mais do que ensinar, eu aprendo diariamente sobre a beleza da coletividade, da resistência e da esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho nasceu da escuta sensível e do chão da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde pulsa a urgência de uma educação comprometida com a realidade vivida, com os sonhos interrompidos e com os saberes invisibilizados historicamente. Ao longo desta caminhada, foi possível reafirmar que educar não é apenas transmitir conteúdos, mas sim promover o encontro entre os sujeitos e suas histórias, entre o conhecimento escolar e os saberes da vida, entre a memória coletiva e o futuro possível.

Inspirada pela pedagogia de Paulo Freire, compreendemos que a educação é um ato político e libertador, que precisa partir das realidades concretas dos sujeitos para gerar transformação social. O saber que liberta é aquele que dialoga com a terra, com os territórios, com a ancestralidade e com os modos de vida de povos que historicamente resistem à colonização do pensamento.

Autores como Ailton Krenak e Vanda Machado ampliaram essa perspectiva ao nos convocarem a repensar a edu-

cação a partir das cosmovisões indígenas e afro-brasileiras, resgatando valores de coletividade, oralidade, espiritualidade e conexão com a natureza. Já Sandra Petit, Cláudia Silva e Reginaldo Prandi contribuíram com o aprofundamento de uma abordagem crítica, antirracista e plural, fundamental para a desconstrução de narrativas hegemônicas que ainda persistem nas práticas escolares.

As experiências vividas com os educandos da EJA revelam que a escola pode e deve ser um espaço de afirmação identitária, reconstrução de autoestima, escuta afetiva e fortalecimento da luta por direitos. Ao reconhecer e valorizar os saberes populares, os conhecimentos dos povos do campo, da floresta, das periferias e das aldeias, a prática pedagógica se torna mais humana, mais significativa e profundamente transformadora.

Encerramos este trabalho com a certeza de que educar é semear esperança. E como diria Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Que possamos, portanto, continuar lendo e escrevendo o mundo ao lado de nossos educandos, com os pés fincados no território e o olhar voltado para a liberdade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MACHADO, Vanda. **Projeto Irê Ayó: mitos afro-brasileiros e vivências educacionais. Letramento Socioambiental: inteligência humana para conhecer, refletir e agir no Local,** Salvador, v. 1, n. 1.

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Cláudia de Oliveira da. **Três mestras negras: pretagogia, conceitos operatórios e experiências no quilombo. Letramento Socioambiental: inteligência humana para conhecer, refletir e agir no local,** Salvador, v. 1, n. 1, 02 maio 2024.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: saberes insurgentes, currículos encruzilhados. Letramento Socioambiental: inteligência humana para conhecer, refletir e agir noLocal,** Salvador, v. 1, n. 1.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DADOS DA AUTORA

Marcela da Silva Santana

Professora e pesquisadora com trajetória voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à Educação do Campo, atuando desde 2017 em contextos escolares diversos e inclusivos. É mestranda em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UFRB) e possui especializações em Educação do Campo (UNEB, 2024), Ludopedagogia, Educação Especial Inclusiva e História e Cultura Afro-Brasileira. Licenciada em Pedagogia pela UNOPAR. Desenvolve práticas pedagógicas pautadas na afetividade, no acolhimento e na valorização dos saberes dos sujeitos da EJA, promovendo aprendizagens significativas e libertadoras. É membro do Fórum Regional do Território do Sisal e do GEPALE Bahia, além de ter contribuído como professora voluntária nos programas Brasil na Escola e Escola em Tempo Integral. Seus interesses de pesquisa abrangem Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Evasão Escolar e Afetividade na Educação, com foco na construção de práticas educativas emancipatórias e humanizadas.

CAPÍTULO 11

TERRITÓRIO FALANTE: UMA ESCRIVIVÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS E (RE) EXISTÊNCIAS DO QUILOMBO DOM JOÃO

Naiane Jesus Pinto

INTRODUZIR

Escrever a minha vivência é escrever a vivência de outras: isso é o quilombo...

Este artigo é fruto do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da licenciatura em Ciências Sociais na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em São Francisco do Conde no Recôncavo da Bahia e que recebeu o prêmio Lélia Gonzalez em sua primeira edição, bem como quilombola de Dom João no mesmo município. Assim sendo, estabeleci algumas conexões de Dom João, tanto com as pessoas que foram dali expropriada (hoje moradoras dos bairros de São Bento e Baixa Fria), quanto com as que permaneceram no

local, e que resistem aos processos de expulsão articulando sua permanência através das políticas de reconhecimento do Estado às comunidades quilombolas.

Tecer as redes do território Dom João e contar a nossa história me faz entender os caminhos que foram e continuam sendo tecidos, e perceber que essa trama está conectada a lugares e histórias. Trata-se, portanto, de contar histórias sobre vida e morte, expulsão e permanência, grito e silêncio, memória e migração. Dom João é um caso típico de territorialização, desterritorialização e re-territorialização (LITTLE, 1994) que se abate sobre o povo negro.

ESCREVIVER, AQUILOMBAR

Quando ainda era criança ouvia muito minha mãe falar algo do tipo:

“Me lembro como se fosse hoje, lá em Dom João íamos na presa lavar roupas e pescar, carregávamos lenha na cabeça, ia andando de Dom João até a Vila para comprar alimento e nada disso me cansava, papai ainda dizia que ruim não era a distância para comprar e sim ter dinheiro”.

Ouvia também minhas irmãs e irmão falando sobre as festas e antigas brincadeiras. Fui crescendo e aprendendo sobre este lugar a partir das memórias coletivas. Lembro-me bem que fui muitas vezes aos sábados para o bar do

meu pai Papacapim e de lá ia assistir ao jogo no campo Dom João. O nome de registro do meu pai é José Carlos, porém, como criava o pássaro Papacapim, ficou conhecido como Papacapim. Volta e meia estava lá e muitas vezes fui pescar com ele um peixe chamado caramuru, no Porto Dom João, onde atualmente está boa parte das residências dos quilombolas. A partir destas memórias me senti impulsionada a “escrever” e tornar públicas as vivências e experiências nesse lugar.

Tomando como referência a escrita e professora Conceição Evaristo (2017), a escritora conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá através da nossa vivência, seja coletiva ou particular sobre nós mulheres negras. Para tanto escreverei sobre as histórias não só de mulheres negras, mas dos meus familiares e vizinhos que também são a minha história.

Narrativas curam, tiram da invisibilidade as vidas negras, suas histórias, mas também podem adoecer e fazer com que as pessoas silenciem. Assim sendo, contá-las me faz entender e refletir de onde venho, quem sou e para onde quero voltar. Na etapa para conclusão do Bacharelado em humanidades, eu estava escrevendo o trabalho final falando sobre outro tema, ao ler um texto do professor Lívio Sansiõne sobre desigualdades duráveis relações raciais e modernidade no Recôncavo: o caso de São Francisco do Conde”, me surgiu uma inquietação quando fui lendo e me identificando com as histórias ali contadas sobre Dom João, daí então resolvi trocar de tema e falar sobre o processo de expulsão dos meus familiares e vizinhos. Eis que surgiu a dúvida. Será que esse tema é relevante para pesquisar? Inquieta e com dúvidas recorri a minha orientadora na época que foi a professora Cristiane Souza, e ela me afirmou que seria sim re-

levante e começamos a escrever o projeto e posteriormente a monografia.

Quando comecei a escrever a monografia sobre as experiências de migração forçada envolvendo a minha família em Dom João (PINTO, 2016) não tinha a bagagem que tenho hoje. Hoje Mas busquei entender os direitos dos povos e comunidades tradicionais, mergulhei na pesquisa para compreender meu lugar nessa “*diáspora interna*”, é um termo para pensar a continuidade da condição diaspórica dos afrodescendentes no território brasileiro. Ela é inspirada nas discussões do Grupo Geografar da UFBA. A primeira vez que ouvi esse termo foi em uma atividade de campo da oficina: *Questão Agrária “Pés no Chão”*, fomos dialogar embaixo do pé mangueira na fazenda Macaco. Sobre os conflitos que permeia a comunidade do Macaco, Quando Danilo pesquisador do GEOGRAFAR falou sobre o termo, fiz a relação dos processos migratórios e a reterritorialização ocorridos no quilombo Dom João. Sendo assim estas relações resultou em outro artigo, chamado “Dom João: Palco de constantes conflitos territoriais” (PINTO, 2018), onde descrevo os principais conflitos ligados a este território.

Não era nascida quando meus pais foram expulsos de Dom João, vindo morar em São Bento. No entanto, nunca perdi o vínculo com este lugar. Foi também a UNILAB que me reconectou. Em uma das minhas vivências em Dom João proporcionada pelo componente curricular Educação Escolar Quilombola pela professora Eliane Costa Santos, oferecida pelo curso de Pedagogia da Unilab, fui em direção a fazenda de onde tanto ouvi falar quando criança, e

logo avistei o famoso bueiro da Usina de açúcar, lugar onde meus familiares moravam. Ao pisar próximo ao bueiro, senti uma vibração muito forte, em forma de arrepio, que vinha da cabeça aos pés, dos pés à cabeça. Naquele momento tive a impressão de percorrer os caminhos trilhados pelos meus antigos, que ali viveram, trabalharam e foram expulsos. As ruínas do lugar pareciam se comunicar algo.

Naquele percurso fui lembrando das histórias que minha curiosidade de menina me aguçou a ouvir. Na forte vibração daquele chão tive a sensação e logo certeza de que minha ancestralidade estava ali. É como se nossos cordões umbilicais, através dos umbigos dos muitos parentes e conhecidos enterrados, estivessem conectados. Isso é o que me faz transbordar nessa escrevivência.

Em outro momento, a caminho de uma área de manguezal que compõe as paisagens de Dom João, senti uma força ancestral e comecei a lembrar do pessoal me contando as histórias de papai e suas idas ao mangue nos intervalos de folga da usina, onde trabalhava como conzinhador³⁷. Era ali que papai tirava o sustento da família. Ao passar pelas ruínas da Usina parecia haver uma buzina a gritar nos meus ouvidos: *“foi aqui que tudo começou, “foi aqui que meus mais velhos vieram para trabalhar e viver”*. Então compreendi que esse território fala, que ele é um “território falante”.

“Território falante” é um termo que estou utilizando para descrever este modo de comunicação meu com o lugar

37 Conzinhador é o nome dado aos profissionais que desenvolvem atividades ligadas a operação de máquinas industriais no setor açucareiro, ou seja no conzinhamento, produção de açúcar.

onde meus parentes viveram. Tomar este território como falante é conectá-lo às histórias de vidas que ali passaram. As narrativas familiares sobre a vida em Dom João antes de nossa saída, as ruínas ali inscritas nas paisagens, a sensação por mim sentida quando da visita ao bueiro, são formas pelas quais este território fala. Quando o território fala é que se torna possível fazer desse texto uma prática de escrita.

Terra de expropriação, Dom João, hoje, aquilombou-se, ressurgindo através da resistência quilombola para dar voz ao que outrora foi soterrado (silenciado). Eu sou também essa voz. Hoje o território abriga uma comunidade quilombola que luta por justiça aos que estão e aos que lá estiveram. Dom João é um território falante mesmo diante das diversas formas de negação da história dos que ali viveram. Dona Joca liderança quilombola em Dom João e estudante da Unilab, volta e meia diz que devemos lutar pelos que ali viveram, e que foram expulsos, pelos vivos e pelos mortos. A luta não é por ela, é por todos. Dona Joca ensina o que é quilombo: enquanto mulher negra, ela subverte todo dia a hegemonia fazendeira da cidade, a lógica da contaminação do mangue pela cadeia do petróleo, bem como o poder público municipal, que não reconhece o quilombo.

A historiadora Beatriz Nascimento também ensina o que é quilombo, ela nos ajuda, como Dona Joca, a nortear a discussão sobre Dom João e seus quilombos. Ela vai dizer que:

O Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época,

o tempo. Sua relação com o seu território. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. E é isso que Palmares vem revelando nesse momento. Eu tenho o direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho geográfico, dessa serra de Pernambuco. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou (NASCIMENTO, 1989).

O que Beatriz propõe é a continuidade do quilombo, mesmo com o fim da escravidão. Não é mera sobrevivência cultural, mas autoafirmação, correção da nacionalidade, identidade étnica e possibilidade de revisão dos conceitos históricos estereotipados (Nascimento, 1982). Quilombo não é escravidão, mas liberdade. É uma atitude na busca pela valorização, pelo lugar. É um olhar e uma “categoria ideológica” (Nascimento, 1985) para pensar a realidade do povo negro: se o racismo e a discriminação não terminaram, o quilombo deve continuar. É um projeto, um grande sonho.

A diáspora interna é a condição do povo negro, marcada por processos de desterritorialização e reterritorialização, incluindo o que ocorre e ocorreu em Dom João, com aqueles que ousaram ali viver. A diáspora interna implica a ideia de movimento, aquilombamento, ocupação de espaço em busca da vida. Foi nesse movimento de aquilombar (se) (de reunir, autocuidar, de acolher) que eu encontrei minha encruzilhada na identidade quilombola.

MODOS DE (DES) TERRITORIALIZAR: A PLANTATION, O ENGENHO E O PETRÓLEO

Dom João é um caso típico de um lugar atravessado pela territorialização de diferentes projetos de mundo (Escobar, 2015). O lugar já serviu de fazenda de engenho no contexto escravagista, transformada em Usina no ano de 1909 (Amorim, 2008). Foi também uma dentre as primeiras bases de exploração de petróleo para fins comerciais no Brasil, a partir dos anos 1950, lugar de moradia de trabalhadores do canavial, além de uso e modo de vida tradicional dos pescadores e pescadoras que fizeram e fazem de suas áreas de rio e mangue lugar para se viver e habitar. Dom João é hoje uma comunidade quilombola reconhecida pela Fundação Cultural Palmares.

Dom João remete, por isso, a seguidos movimentos de desterritorialização e reterritorialização que marcam o embate entre as forças do colonialismo e da resistência. Estão inscritos nesse lugar episódios de violência, escravidão, liberdade, degradação ambiental, migração forçada e expropriação, incluindo a que fez com que minha família passasse a viver em São Bento alguns anos antes de meu nascimento.

O Recôncavo fez parte do projeto colonial baseado na produção de cana para exportação. Um dos motivos do projeto colonial territorializar-se no Recôncavo foi a facilidade de navegação através da Baía de Todos os Santos, o *Kirimurê*, o grande mar aberto dos Tupinambás. Por isso, o Recôncavo foi palco de moradia para diversos senhores

de engenho e lavradores de cana-de-açúcar, que “fazendeirizaram” o lugar. Em São Francisco do Conde, por exemplo, havia cerca de 50 engenhos açucareiros (Cunha, 1997). Um destes era o de Dom João.

No ano da abolição da escravidão jurídica brasileira, em 1888, a fazenda do Engenho Dom João ocupava 534 tarefas de terras e contava como mão de obra de 38 escravizados (Barickman, 98/99). O engenho fechou por conta do declínio da escravidão em 1888/89 no Brasil. Após o declínio, foi transformado em Usina de produção de Açúcar, inaugurada em 1909 e pertencente à família Tourinho. (Amorim, 2008). Essa é a usina das ruínas da minha história, inscrita nas paisagens do lugar.

Mediante o advento da usina e instalação do primeiro poço de exploração do petróleo em Dom João, muitas pessoas foram trabalhar e, conseqüentemente, ali morar. A usina e as casas ficam próximas ao rio Dom João e uma extensa área de manguezal, um território importante para a mariscação, prática histórica para a segurança alimentar e renda dos seus moradores (Pinto, 2018).

VELHA VIOLÊNCIA, NOVA ESPERANÇA: ALDEIA SURGE

Após o fechamento da Usina, os meus familiares e vizinhos, trabalhadores e habitantes de Dom João, começaram a ser perseguidos por pretensos novos donos, neste caso a família Falcão. Os antigos trabalhadores da usina deveriam

sair pelas pressões impostas pelo fazendeiro e pelo poder público. Zumbi³⁸, um dos moradores deste primeiro processo de expulsão hoje residente em São Bento, traz o seguinte relato:

Depois do fechamento da Usina em 1969 era muita perseguição do fazendeiro, começaram colocar cães (cachorro) para ninguém entrar na fazenda, não podiam mais pegar cajá, tamarindo, manga, pescar e extrair nada. Até de lavar roupa na presa eles proibiram. As pessoas nem dormiam, com dor de cabeça, com medo dos oficiais de justiça, os capitães com a ordem de despejo. Os oficiais de justiça viraram um carma atrás do povo perseguindo o povo para desocupar as terras. (Conversa: Zumbi, 2016).

O relato de Zumbi nos dá um norte no drama vivido pelos antigos moradores da comunidade. Estes moradores viviam e eram felizes no local, porém, foram surpreendidos com o fechamento da Usina em 1969. Quando foi decretado estado de falência, o fazendeiro citado por Zumbi comprou as terras e obrigou os antigos trabalhadores e moradores a desocupá-las. Como estas pessoas não tinham para onde ir, já que neste lugar constituíram suas famílias, o fazendeiro começou a dar ordem e perseguir as pessoas.

Sendo assim, em 1982 ocorreu o primeiro processo de

38 Para preservar as identidades dos interlocutores, faço uso de nomes fictícios. Os nomes escolhidos fazem menção a figuras históricas e reais da resistência negra no Brasil.

desterritorialização em Dom João³⁹. Esse grupo, formado por aproximadamente 18 famílias, foi levado para o bairro de São Bento⁴⁰, dentre eles meus familiares e vizinhos. A condução da expulsão foi feita pela prefeitura, à época, nos realocando em um conjunto habitacional chamado de “Nova Esperança”. Boa parte dessas famílias continua morando no local. Fomos ressignificando o novo espaço, buscando formas de viver em um novo território e com identidades outras, em um processo parecido ao que Little chama de reterritorialização (LITTLE, 1994). Recém chegados em São Bento, ficamos conhecidos pelos antigos habitantes do local de moradores da “Aldeia”: pois confinados em um novo lugar a partir das nossas relações e vínculos antigos. O grupo saiu de “Dom João” para se tornar “Aldeia”. Ou seja, os quilombolas saíram do seu quilombo para aquilombar-se em uma Aldeia. Esses quilombolas foram reterritorializar-se na Aldeia.

Um ponto impactante para o grupo no processo de desterritorialização foi abandonar as casas grandes e acolhedoras onde viviam, a troco de casas pequenas e sem os “*dividimentos*”, ou seja, sem divisórias, com vão único. Tive-

39 Para uma discussão mais aprofundada desta temática, bem como da noção de território-rede, ver (Territórios, redes e territórios-rede) no livro “O mito da desterritorialização”(Haesbaert, 2004, p. 279-311).

40 Uma versão mais profunda deste primeiro processo, acessar a monografia: **EXPERIÊNCIAE MEMÓRIA:UMA ETNOGRAFIA DA MIGRAÇÃO FORÇADA EM DOM JOÃO, EM SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA,NO ANO DE 1982.** (PINTO, 2016).

mos que nos adequar de forma coletiva. Nossas casas foram construídas em regime de “*adigitório*”, nome dado às construções feitas de forma conjunta, em mutirão. Ou seja, os próprios moradores foram construindo as casas uns dos outros, conforme o relato do morador Rafael Braga: “*Quando nós mudamos para cá, as casas eram tudo aberta não tinha dividimento, eu botava um plástico para dormir.*”

As casas na Nova Esperança não tinham “*dividimento*”, além da falta de calçamento. O mais controverso é o nome que deram para o conjunto: “Nova Esperança.” Realmente esperança de um futuro ainda incerto que estava refletido naqueles olhares. Quando chegaram em São Bento, não havia os manguezais para pescar nem tampouco a Caeira. A Caeira é um território pesqueiro situado no quilombo Monte Recôncavo, na encruzilhada com a Fazenda Engenho D`água e o quilombo Dom João. Quando estava construindo relatos para a escriturização, dialoguei com alguns interlocutores, meus parentes, que me contaram que:

Iam pescar com papai, cercavam o riacho com umas estacas para quando a maré enchesse as tainhas (peixes) vinham pulavam na canoa e eles pegava. A pescaria era a noite. Eles também botavam armadilhas de lata (ratoeira) para pegar guaiamum em Dom João.

Para continuarem a atividade da pesca artesanal em São Bento, as pessoas tinham que se deslocar até o Caís que fica distante de suas casas. O Caís de São Bento foi muito importante no período colonial, servia de Porto para atracação de bondes a vapor, pois havia ali a primeira escola agrícola da

América Latina, inaugurada em 1875. Foi desse local que saíram os primeiros agrônomos e veterinários. Ainda hoje o Cais é um território pesqueiro bastante utilizado por pescadores e marisqueiras.

Em 2018, tive a oportunidade de participar como facilitadora de uma oficina sobre patrimônio material e imaterial no quilombo Monte Recôncavo. Ao dialogar com os estudantes sobre o território pesqueiro do quilombo, eles logo citaram a Caeira. Marcamos uma aula de campo e fomos caminhando por vários minutos dentro das matas até chegar à famosa Caeira. Ao chegar lá, me disseram “*pró aqui é a nossa praia*”, fomos dialogando e eu fui percebendo quão forte é a energia daquele lugar. No decorrer do diálogo fui observando o sentimento de pertencimento que aqueles jovens, e os adultos, têm com a Caeira. Assim sendo, tanto para o quilombo Monte Recôncavo como para Dom João e sobretudo para os pescadores e marisqueiras, a Caeira é lugar sagrado. Porém, observamos durante a caminhada várias cercas dentro do território pesqueiro, colocadas a mando do fazendeiro do Engenho D’água.

Na época que estes quilombolas foram morar no referido bairro, foi um choque cultural, tendo em vista a relação de pertencimento que já tinham com o quilombo Dom João. Eram quintais, dispunham de uma vasta área que cultivavam suas roças, seus umbigos foram enterrados naquele território. Sair de lá foi como um corte no cordão umbilical. A desterritorialização foi algo muito impactante na vida dessas pessoas.

Mesmo em meio à tentativa de silenciamento deste processo, as vivências e experiências continuam vivas nas

lembranças, sendo contadas até os dias atuais. As vozes que foram silenciadas/abafadas em 1982 estão gritantes e latentes, pois desde 2016, quando escrevi a monografia, passaram a ser públicas e oficializadas pela minha escrita, nossa história. Em 2018 produzi um artigo narrando os conflitos territoriais⁴¹ que ainda assolam o quilombo Dom João, nesta escrevivência. O quilombo Dom João é falante. E as histórias estão sendo contadas por quem ali esteve e está.

CASCADEL: UMA BRECHA CAMPONESA NA DIÁSPORA INTERNA

O processo de expropriação não retirou todos os moradores de Dom João.

Algumas famílias permaneceram, outras reterritorializar-se no local, principalmente nas áreas devastadas pelo petróleo, como no aterro construído sobre o mangue. Mesmo estando fora da área da fazenda, os antigos trabalhadores continuaram a ser perseguidos e terem suas casas demolidas. Então, desde 2008 começaram novamente os conflitos. Desta vez a acusação era porque os moradores estariam ocupando uma Área de Preservação Permanente (APP)⁴², que de acordo com a legislação ambiental proíbe a habitação humana.

41 Sobre os conflitos territoriais, ver artigo: **Dom João: Palco de resistência e Constantes conflitos Territoriais**. (PINTO, 2018).

42 A legislação proíbe a habitação humana em APPs. (Lei 12.651, de 25 de Maio de 2012).

Após vários anos de resistência, em 2013, houve um segundo grande movimento de desterritorialização. Parte das famílias foi removida para outro conjunto habitacional no bairro da Baixa Fria. Mediado novamente pela prefeitura, o nome do conjunto era o nome do fazendeiro: João Falcão. Como Nova Esperança, o local de moradia ganhou outro nome: “Cascavel”. Ganga Zumba, morador do local, explica que o nome se deve ao elevado índice de cobras encontradas quando estavam construindo as casas. Disse ele em uma ocasião: “*Se aqui é mato, né minha fia! então as cobras vêm, né!? Também a gente morando aqui de vez em quando aparece. Elas saem do mato e vem para as casas*”.

Desta vez 60 foram as famílias retiradas, que semelhante ao primeiro processo lamentam a perda do seu território tradicional de onde nasceram e se criaram. De acordo com Ganga Zumba, as formas de violência foram as mesmas. Em suas palavras

Eu morei em Dom João de 1962 até 2013, quando a prefeita Rilza Valentim fez um acordo aí e tirou agente de lá. Eu sinto saudades de Dom João pois lá eu procurei família quando eu tinha 24 anos. Lá eu construí minha família e tudo com minha mulher e tive 11 filhos. (...) A vida lá em Dom João era mais ou menos, por que eu trabalhei 08 anos na usina e quando a usina fechou em 69 e eu tive que ir trabalhar na Usina Cinco Rios em Maracangalha, menina isso foi em 73 por aí, depois comecei trabalhar lá na fazenda, trabalhei 26 anos na fazenda e o homem só me pagou 11 anos de serviço,

o restante do tempo eu perdi para ele. (..) Eu tava morando na fazenda e lá já estava tudo caindo e a gente não poderia consertar, pois Júnior Falcão, filho de José Falcão, não deixava mexer mais em nada ele fez um acordo com a prefeita Rilza e eles trouxeram a gente para cá. (Entrevista: Interlocutor Ganga Zumba, 2018)

Ao ouvir e escrever os relatos tanto de Zumbi quanto de Ganga Zumba vemos que as formas de violência se perpetuam nos dois processos: ambos foram desterritorializados por fazendeiros sob mediação do poder público, e deixaram para trás toda uma história construída em Dom João. Ao ouvir os relatos fui identificando a necessidade e a relação que as pessoas tinham com suas roças, marcadores importantes da territorialidade quilombola.

Mestre Ganga Zumba (em memória) era idoso, e mesmo assim continuava plantando mandioca e aipim. O detalhe preocupante é que a terra que ele planta é emprestada, ou seja a qualquer momento o suposto dono pode tomar. Essa é uma realidade quilombola: viver em um lugar não significa ser proprietário desse lugar, o que caracteriza a insegurança jurídica desse povo. Dom João foi exemplo disso, Cascavel continua sendo exemplo disso.

As desterritorializações foram muito violentas, pois as pessoas já possuíam um vínculo muito forte com sua terra, já produziam plantio para consumo e tiveram que deixar tudo para trás: são histórias, vidas que foram violentadas. O relato acima nos leva a refletir sobre as práticas bastante comuns ligadas à plantação de roças por parte das comunidades tradicionais no Brasil. Isso tem raízes no processo colonial, mesmo com a força das grandes plantations, as roças

sempre foram um lugar de referência do campesinato negro. Assim como o pescado no mangue servia como segurança alimentar, as roças de feijão, mandioca, quiabo, inhame, engrossavam o caldo da alimentação e renda, bem como a criação de animais para consumo.

Os historiadores Eduardo Silva e José Reis, no livro *Negociação e Conflito* (1988) chamam de “brecha camponesa” esse espaço da agricultura africana e afrobrasileira nos grandes engenhos. Essa prática era utilizada no período colonial, onde os senhores de engenho “liberavam” pequenos lotes de terras para que os escravizados plantassem produtos agrícolas para o próprio consumo e venda no mercado interno. Conforme os autores, um mecanismo de controle e manutenção da ordem escravista foi a criação de uma margem de economia própria para o escravo dentro do sistema escravista, a chamada “brecha camponesa”. Ao ceder um pedaço de terra em usufruto e a folga semanal para trabalhá-la, o senhor aumentava a quantidade de gênero disponível para alimentar a escravaria numerosa, ao mesmo tempo que fornecia válvula de escape para as pressões resultantes na escravidão. (SILVA e REIS, 1988, p. 28)

Este mecanismo não vigorou apenas no período colonial, pois observamos hoje muito essa prática nas fazendas do Recôncavo. Tem fazendeiros tirando proveito dos moradores e trabalhadores. Ouvimos muitas pessoas relatando sobre tal prática. Senhor de idade e expulso da terra onde trabalhou a vida inteira cuidando dos 11 filhos, Ganga Zumba continua cultivando sua “brecha camponesa” na diáspora interna: continuidade da opressão ligada à continuidade da resistência: isso é quilombo.

Além da perda de suas roças que cultivavam no quilombo Dom João, os quilombolas do Cascavel também perderam seu território pesqueiro, pois lá não dispõem de manguezal. Para pescarem tem que fazer agora o caminho inverso, sair do Cascavel na Baixa Fria, e ir para o Porto de onde moravam, ou seja, as linhas do território pesqueiro foram se reconectando e continuam sendo tecidas.

O MANQUINTAL É MEU QUILOMBO: TERRA, IDENTIDADE, ANCESTRALIDADE

Por fim, o recomeço. Dom João nos ajuda a compreender o processo de luta e resistência nos territórios das comunidades negras rurais quilombolas. Seus moradores seguem resistindo após muitas expropriações. Várias tentativas de despejo ocorreram na comunidade desde as expropriações em 2013, acarretando demolição de casas, diminuição de áreas destinadas à roça, mariscagem e pesca, bem como corte de programas sociais e serviços de saúde e educação.

Hoje ali vivem aproximadamente 80 famílias. Esta concentração se deu no Porto Dom João. Por conta de um primeiro processo de expropriação de trabalho e de terra, as famílias foram impedidas de viver nos fundos da fazenda onde trabalhavam e habitavam. Sendo assim, foram se adaptando e se constituindo como um grupo que, prioritariamente, se utiliza da pesca e da mariscagem para viver, visto as características ambientais do local, abundante em recursos hídricos, constituída de manguezal e próxima ao mar.

Por ser um local de livre acesso à água do rio, Porto Dom João tornou-se, com o tempo, um ponto de apoio e referência para a atividade pesqueira da região. Liderança pesqueira, Zé do Guaiamum é morador dali: construiu sua casa nas ruínas de um aterro da Petrobras, ao lado de um pé de Tamarindo, sendo estes os marcos de sua história no lugar. Como ele, muitos moram ao redor de paisagens aruinadas pelo petróleo. Quando levantou a casa havia o tamarineiro, que hoje simboliza junto à comunidade formas de ocupar e resistir num ambiente devastado pela cadeia petroléira. Acrescenta-se também a contribuição econômica que este pé de tamarindo deu a Zé do Guaiamum e sua família, além de servir para a multiplicação da espécie dentro do seu “manquintal” (BATHILON et al 2018).

O Manquintal é o nome pelo qual eu e os colegas, Aldine, Margarida e Lauro, em trabalho de campo para o componente curricular Laboratório de Saberes, ministrado pelo professor Rafael Buti, oferecido pelo curso de Licenciatura em Ciências Sociais, utilizamos para descrever os espaços de vida dos pescadores que estão em áreas de manguezal e ambientes domésticos em Dom João, comuns também em outros lugares da cidade e do Recôncavo. Lugares de variedade de espécies de plantas, árvores, folhas. Lugares de “patrimônio biocultural” (ALMADA, 2017), incluindo o berçário de guaiamum de Abdias, lugar de reprodução dessa espécie animal.

O manquintal é a condição de vida do povo pesqueiro, em relação aos ambientes de manguezal. Serve como contra-narrativa a esse “novo modo de expropriar” ligado ao discurso da APP e à retórica do ambientalismo preservacionista (BUTI, 2019). Essa retórica indica racismo institucio-

nal e ambiental, pois exclui do território o povo negro e pobre, marisqueiro, e ignora o principal agente da destruição ambiental em Dom João: as fazendas e o petróleo. O manquintal é uma forma de mostrar a interação entre pescadores e os ambientes de vida, no sentido do cuidado diante de uma área contaminada, desmatada e arruinada (Idem). O manquintal é também um modo de contar história, história inscrita — ou escrita — nos lugares e paisagens. Manquintal é uma potência e modo de contar história que a Unilab também escreve.

Em Dom João este território falante foi e continua sendo ocupado por lugares e pessoas delineadas por muitos movimentos: do açúcar, do petróleo, da mariscagem, do manquintal, do quilombo. Por isso, há hoje uma associação quilombola cuja liderança é Dona Acotirene e outros parceiros, que lutam diariamente por direito ao território. O território não é apenas terra, não é apenas um meio de produção, é uma relação de pertencimento, cultural e ancestral, caracterizando-se também como um patrimônio coletivo, sociocultural, biocultural. Para os povos e comunidades tradicionais, a relação com a terra é marcada pelo uso tradicional dos recursos naturais, bem como pelos processos de reterritorialização. É o lugar onde enterraram seus antepassados e também um local onde produzem e reproduzem seus modos de vida, exaltando suas culturas, seus saberes e fazeres. É um local sagrado. Lugares onde os conflitos geram novas formas de apropriação das terras pelas famílias quilombolas, onde se pode ressurgir nas ruínas (BUTI, 2019).

SOMOS TODAS QUILOMBOLAS

Este artigo é fruto das minhas escrituras enquanto remanescente do território de Dom João. Fiz conexões do lugar com pessoas que ali viveram e vivem, mostrando modos de habitar, violar, r(existir) e aquilombar. Percorri três lugares, tecendo os fios da história de Dom João. Neles busquei mostrar formas de violência e resistência: onde há brecha camponesa, manquintal, memória ancestral, trabalho em “*adigitório*”, resistência, há quilombo.

A Unilab me aproximou do quilombo: pisando em Dom João, me comuniquei com suas ruínas, histórias e pessoas. Esse é o “território falante”, lugar onde meus parentes viveram e saíram. Tomar este território como falante é conectá-lo às histórias das vidas que ali passaram e ainda vivem ali. Com elas me encontrei quilombola. Escrever sobre as minhas e as vivências dos outros nesse território falante me fez reconectar com a minha ancestralidade e identidade numa encruzilhada que me transmitiu boas energias e alimentou meu ser. Nesse percurso fui me descobrindo e agora posso afirmar, Dom João é quilombo e nós, parentes e vizinhos, somos todas e todos quilombolas.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Emmanuel Duarte e SOUZA, Manuela Oliveira. **QUINTAIS - memória, resistencia e patrimônio biocultural**. Belo Horizonte, 2017.

AMORIM, Liliane Alves de. **Memórias e trajetórias da cana-de-açúcar na Bahia**. Dissertação UFBA, Salvador; 2008.

BARICKMAN B. J, **Até a véspera: O trabalho escravo e a produção de açúcar nos engenhos do recôncavo baiano (1850-1881)**. IN. Afro-Ásia 1998/1999. Salvador: EDUFBA.

BATHILON, Aldine V.; BENDO, Margarida D. L.; CARDOSO, Lauro J.; PINTO, Naiane J., **Saber Manquintal: Manquintal no quilombo Dom João como espaço de memória e resistência**. Trabalho Final da Disciplina Laboratório de Saberes II, ministrada pelo Professor Rafael Palermo Buti no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Unilab, 2018.

BUTI, Rafael Palermo. **O “Gaiamum Petroleiro”, o “Meio Ambiente”, o “Quilombo” e o “Manquintal”: notas sobre (des)fazer mundos nas paisagens de manguezal no Recôncavo da Bahia**. Reunião de Antropologia da ciências e tecnologia, Anais da VII REACT, Santa Catarina, 2019.

CUNHA, Mario Pinto. **Memorial de São Francisco do Conde**. Salvador: Gráfica Central, 1977.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**. VII Seminário Internacional Mulheres e Literatura.UCSAL, 2017.

FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

GEOGRAFAR, **Relatório preliminar Comunidade Negra Rural quilombola Porto de Dom João São Francisco do Conde-BA. Salvador.** POSGEO/UFBA, Salvador, 2015.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização e as “regiões-rede”**. Anais do V Congresso Brasileiro de Geografia. Curitiba: AGB, pp. 206-214, 1994

LITTLE, Paul. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil - para uma antropologia da territorialidade.** UNB, 2002.

LITTLE Paul E. **Espaço, memória e migração. Por uma teoria de reterritorialização.** Brasília, UNB, 1994.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra (1985)**. In: RATTTS, Alex, Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo, 2006

PINTO, Naiane. J. **Experiência e Memória: uma etnografia da Experiencia de *migração forçada* em Dom João, em São Francisco do Conde- BA.** Monografia de TCC, UNILAB, 2016.

PINTO, Naiane Jesus. **DOM JOÃO: palco de Resistência e constantes conflitos territoriais, São Francisco do Conde, UFBA** 2018.

REIS, João José. **“Recôncavo rebelde: revoltas escravas nos engenhos baianos”**. Afro-Ásia, Salvador, n. 15, pp.100-126, 1992.

JOSÉ MÁRIO BISPO GONÇALVES JÚNIOR, TAIANE SOUZA DOS SANTOS E YURI CRISOSTOMO FONSECA (ORGANIZADORES)

SANSONE, Lívio. “Desigualdades duráveis, relações raciais e modernidade no Recôncavo: o caso de São Francisco do Conde”. In Pereira, Cláudio Luiz & SANSONE, Lívio (org.). **Projeto UNESCO no Brasil: textos críticos**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SILVA, Eduardo & REIS, João Jose. **Negociação e conflito. A resistência Negra no Brasil Escravista**. São Paulo: Companhia das letras, 1988.

DADOS DA AUTORA

Naiane Jesus Pinto

Quilombola, Doutoranda em Antropologia pelo PPGA(U-FBA), Mestra em Ciências Sociais (UFRB), Licenciada em Ciências Sociais (UNILAB) Membro da Associação de Quilombolas do Quilombo Dom João em São Francisco do Conde-BA. Educadora Comunitária, Especialista em Estados e Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais(U-FBA), Pesquisadora do Instituto Rainhas do Mar.

CAPÍTULO 12

VOZES QUE ATRAVESSAM O ATLÂNTICO: GRIÔS, MEMÓRIAS E CURRÍCULOS INSURGENTES

Nataline dos Santos Conceição

INTRODUÇÃO: TRAVESSIAS DE ORIGEM

Sou filha de histórias contadas na beira da cozinha, com o cheiro do fogão a lenha aquecendo os dias, no terreiro de baixo da velha mangueira, enquanto as mãos habilidosas da minha gente faziam bonecas de fumo e batiam o feijão. Meu avô, mestre da palavra, transformava a vida em ensinamento, fazia do cotidiano um espaço de escuta e de aprendizado. Cresci entendendo que a oralidade não é só narrativa, é caminho de resistência. As palavras que ecoavam de sua boca tinham cheiro de café com cravo, som de pandeiro e brilho de estrelas antigas. Cada gesto, cada verso, cada silêncio tinha densidade de ciência e memória, porque carregava em si a sabedoria acumulada por gerações.

Ao longo dos anos, fui compreendendo que essa herança oral não se restringe ao passado familiar: ela é uma

epistemologia que estrutura comunidades negras em diferentes tempos e espaços. A palavra falada, contada, cantada ou rezada é registro histórico, instrumento pedagógico e fundamento espiritual. Como lembra Hampâté Bâ, o griô é uma biblioteca viva, e sua voz, quando compartilhada, se transforma em ato político de preservação cultural. Nessa perspectiva, a oralidade não se opõe à ciência; ela é ciência em movimento, modo legítimo de conhecer e ensinar.

Hoje, como pesquisadora e educadora quilombola em formação, encontro nos corredores do Colégio Estadual Quilombola de Tempo Integral da Bacia do Iguape a continuidade desse chamado: aprender e ensinar a partir da memória viva de mestres e mestras que guardam a ancestralidade. O CEQBI, erguido no território reconhecido pela Fundação Cultural Palmares, não é apenas um espaço escolar, mas território educativo que pulsa entre o mangue, as marés e os quilombos vizinhos. É lugar onde os saberes tradicionais dialogam com as exigências da educação escolar, e onde cada roda de conversa se transforma em aula de história, filosofia e resistência.

Nesse chão, percebo que a oralidade se materializa como pedagogia: ela organiza a transmissão de saberes, conecta gerações, atualiza cosmologias e fortalece a identidade coletiva. Ao ouvir as mestras rezadeiras, os mestres da pesca, as mulheres que carregam a memória da mariscagem e os griôs que contam histórias em tom de cantiga, aprendo que a educação quilombola é inseparável da vida comunitária. É uma prática que desestabiliza os paradigmas coloniais do currículo, pois não parte de conteúdos fixos, mas de experiências vividas, de memórias partilhadas e de espiritualidades que alimentam o existir.

Escrevo, portanto, a partir desse entrelaço de experiências: da casa simples da infância ao chão do território, da palavra do avô às narrativas dos griôs, da escuta íntima às práticas coletivas da escola quilombola. É desse lugar que a ciência se ergue, fincada no corpo da memória e no sopro da oralidade. Não é uma ciência neutra, mas comprometida com a vida, com a dignidade e com a justiça. Uma ciência que se reconhece no gesto ancestral de contar histórias e no ato insurgente de transformar lembranças em horizonte pedagógico.

DIÁSPORA COMO TERRITÓRIO VIVO

Pensar a diáspora como território de saberes é olhar para além da dor da travessia forçada e reconhecer a força criativa que brota dela. A diáspora não se reduz a uma geografia do exílio, mas se constitui como campo simbólico, político e espiritual no qual memórias, cosmologias e práticas culturais se entrelaçam para sustentar a vida coletiva.

Os povos africanos e seus descendentes, espalhados pelo Atlântico Negro, cultivaram modos próprios de reinventar a existência diante do trauma. O navio negreiro, símbolo de violência e desumanização, não conseguiu apagar os vínculos com as ancestralidades africanas. No porão escuro, nas senzalas e nas ruas das cidades coloniais, brotaram linguagens, religiosidades, cantos e rituais que transformaram o horror em possibilidade de futuro. Brent Hayes Edwards chama a atenção para os “usos da diáspora”, compreenden-

do-a como categoria crítica em constante movimento, feita de articulações, descontinuidades e invenções.

Nesse horizonte, a resistência não é evento isolado, mas prática cotidiana. A palavra falada preserva a história; o corpo dançante guarda a cosmologia; o ritual convoca a força do sagrado; a memória coletiva mantém vivo o que a opressão tentou silenciar. Rachel Harding lembra que em cada território marcado pela escravidão floresceram formas religiosas e culturais que não só acolheram a dor, mas produziram sentido e humanidade. A religiosidade afro-diaspórica se ergue como linguagem de resistência, expressão de vida comunitária e afirmação de dignidade.

Griôs, mães e pais de santo, rezadeiras, benzedadeiras e curadores assumem o lugar de guardiões da memória. São educadores e cientistas da tradição, pois suas práticas preservam saberes, organizam mundos e atualizam cosmologias. Ao transmitirem mitos, cantigas, rezas e histórias, eles constroem uma pedagogia que se expressa em gesto, canto, silêncio e presença. Cada ensinamento é uma forma de reorganizar a memória coletiva, reafirmar identidades e fortalecer os vínculos de pertencimento.

A oralidade é o chão desse território. Palavra que ecoa como memória, gesto que se faz pedagogia, silêncio que se converte em ensinamento. No fluxo das narrativas, no som dos tambores, no corpo que dança e reza, a diáspora se revela não como espaço vazio, mas como morada de sentidos e invenções. Território vivo, nutrido pela dor da travessia, mas sustentado pela potência de recriar o mundo.

CURRÍCULO NASCIDO DO TERRITÓRIO

Reinventar o currículo a partir dos territórios negros significa deslocar o olhar da escola normativa e eurocentrada para um campo de experiências que pulsa no chão da comunidade. O etnocurrículo não se limita a ser alternativa, ele emerge como prática viva, resultado das cosmopercepções que estruturam o cotidiano das populações quilombolas. É uma ciência de vida que brota da roça, da maré, da festa e do rito, convertendo o vivido em pedagogia.

Experiências como o Projeto Irê Ayó, idealizado por Vanda Machado, revelam essa potência. Ao trazer os mitos africanos para o centro da escola, Machado afirma a palavra ancestral como fonte de autoconhecimento e de pertencimento coletivo. Cada narrativa contada em sala ou em terreiro faz do aprendizado um acontecimento compartilhado, onde corpo, memória e espiritualidade se encontram. O mito deixa de ser registro distante para se tornar ponte entre passado e futuro, articulando identidade e criação.

Nas escolas quilombolas, o currículo se manifesta na mariscagem que ensina sobre ciclos da natureza, no toque do tambor que organiza o tempo e o corpo, nos ritos de passagem que transmitem valores e responsabilidades, nas narrativas dos mais velhos que guardam a história viva. A pedagogia acontece no quintal, no mangue, na colheita, no canto coletivo. Cada gesto é uma aula; cada prática, uma forma de conhecimento; cada ancestralidade convocada, uma afirmação de que a educação se constrói a partir da vida.

Ao reconhecer a legitimidade desses saberes, compreende-se que a escola precisa dialogar com a força do território. O currículo se torna mais que lista de conteúdos: torna-se

encontro entre gerações, celebração da memória e afirmação da dignidade quilombola. O etnocurrículo assume, então, um caráter insurgente, pois desloca a centralidade do saber hegemônico e restitui valor às epistemologias negras, fundando possibilidades de justiça e de emancipação educativa.

ORALIDADE E ESPIRITUALIDADE COMO CIÊNCIA

Oralidade e espiritualidade atravessam o corpo da diáspora como fundamentos de uma ciência que não se limita à escrita nem ao laboratório. Cada palavra dita em roda, cada canto entoado no terreiro, cada gesto repetido no ritual é inscrição de conhecimento que se renova. A palavra falada carrega memória, orienta caminhos, preserva histórias e reconfigura identidades. O griô, ao narrar uma saga, não transmite somente lembranças; ele organiza o tempo, reinscreve os ancestrais no presente e cria condições para que a comunidade compreenda sua própria trajetória.

Rachel Harding lembra que as religiões afro-diaspóricas nasceram como práticas de resistência ao terror escravista. Ao erguer altares, cantar cânticos e reverenciar divindades, homens, mulheres e crianças sequestrados reafirmaram a própria humanidade. A espiritualidade se fez ciência porque elaborou cosmologias, orientou a vida coletiva, estabeleceu princípios éticos e sustentou a sobrevivência em meio à violência colonial.

Cada toque de tambor é experiência pedagógica. Ele organiza o corpo, sincroniza a coletividade e convoca forças

ancestrais. Cada reza pronunciada por uma mãe de santo é ensinamento filosófico, porque enraíza a comunidade em valores de cuidado, reciprocidade e justiça. A oralidade e a espiritualidade, assim, não estão à margem do conhecimento, mas constituem modos legítimos de produzir e compartilhar saberes. São práticas que alimentam a continuidade da vida e desafiam o monopólio da ciência ocidental.

Reconhecer essa dimensão é afirmar que a educação pode se abrir para uma epistemologia que integra corpo, memória, fé e território. Na escola quilombola, a palavra do griô, o canto e o gesto ritualizado não são ilustrações folclóricas, mas textos vivos que orientam currículos e sustentam processos formativos. O que se aprende nesse espaço é ciência ancestral, um modo de compreender o mundo e de projetar futuros a partir das raízes que nos sustentam.

FAMÍLIA, COMUNIDADE E REDES DE PERTENCIMENTO

A experiência histórica da população negra demonstra que a família foi núcleo de resistência e criação de vínculos em meio ao cativeiro. Isabel Reis evidencia que, no século XIX, mesmo sob a violência do regime escravista, homens e mulheres negros conseguiram manter relações familiares e afetivas que garantiam estabilidade e preservação cultural. Essas estruturas não se limitavam ao modelo ocidental de família nuclear, mas se ampliavam em compadrios, irmandades religiosas e famílias-de-santo, constituindo verdadeiras redes de pertencimento.

Essas redes ultrapassam o espaço doméstico: são coletividades que compartilham responsabilidades, cuidados e memórias. No quilombo, o tio que ensina a manejar a enxada, a avó que transmite rezas antigas, a madrinha que orienta os jovens, a mãe de santo que guarda os fundamentos espirituais, todos se tornam educadores. A pedagogia se espalha pelo território, e o ato de ensinar é inseparável da vida comunitária.

Na contemporaneidade, a escola quilombola não pode ser compreendida isolada dessas redes. O colégio se ergue dentro de um sistema comunitário de trocas, e sua vitalidade depende da escuta atenta aos vínculos familiares e espirituais que sustentam o território. Cada conselho dado no quintal, cada celebração em irmandade religiosa, cada gesto de solidariedade é extensão do currículo.

Ao reconhecer a centralidade dessas redes de pertencimento, compreende-se que a resistência negra não foi feita apenas de levantes armados ou atos heroicos isolados, mas também da tessitura diária de afetos, solidariedades e memórias que preservaram a vida em meio à violência. A família e a comunidade, nesse sentido, são pilares de uma educação que não se limita à sala de aula. São espaços de formação integral, onde se aprende a cuidar, a partilhar e a lutar pela dignidade coletiva.

SEMENTES PARA O AMANHÃ

As memórias dos mestres e mestras griôs nos ensinam que resistir é criar futuros. Cada história contada em roda,

cada gesto partilhado na comunidade é semente lançada na terra coletiva, germinando no tempo dos que virão. A palavra que atravessa gerações não se esgota no instante da fala: ela se deita sobre o solo, enraíza-se na memória e floresce como saber compartilhado.

Reconhecer a diáspora como território de invenção é afirmar que a dor da travessia não aprisionou o horizonte. Do trauma brotou ciência, filosofia, espiritualidade e arte. Cada canto, cada ritual, cada lembrança atualiza o compromisso com a vida e reafirma que o futuro não se constrói distante da ancestralidade, mas na continuidade de sua força criadora.

Assumir o etnocurrículo como prática de dignidade é gesto político e espiritual. É compreender que a escola pode ser espaço de liberdade quando se abre para as epistemologias negras, quando acolhe a oralidade como ciência, quando reconhece o corpo em movimento como pedagogia. A roda de conversa se torna sala de aula, o terreiro se faz universidade, o mangue e a mariscagem se convertem em laboratório de conhecimento.

Que nossas palavras e vivências sejam alimento para novas gerações. Que a educação se faça no canto coletivo, na partilha de histórias, na escuta que acolhe e na celebração do sagrado. Que cada criança quilombola encontre no currículo a presença de seus ancestrais e que cada educador reconheça no cotidiano da comunidade uma fonte de saber.

Convido quem lê este texto a caminhar conosco nesse território, onde memória, ancestralidade e educação se entrelaçam como rios que nunca deixam de correr. Nesse caminho, cada passo é continuidade, cada lembrança é força,

cada ensinamento é raiz. E das raízes, sempre brotam flores de liberdade.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Renato (Direção). **Atlântico Negro**: na rota dos orixás. Roteiro: Victor Leonardi. Brasil: Videografia Criação e Produção, 1998. Documentário, 54 min.

EDWARDS, Brent Hayes. Os usos da diáspora. In: NASCIMENTO, Elisa Larkins; NASCIMENTO, Abdias (Orgs.). **Afrocentricidade**: uma epistemologia inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2017. p. 157-179.

HARDING, Rachel Elizabeth. Você tem direito à árvore da vida: spirituals afro-americanos e religiões da diáspora. In: REIS, Isabel Cristina Ferreira dos; ROCHA, Solange Pereira da (Orgs.). **Diáspora africana nas Américas**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 201-228.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, conhecimento e justiça social**: um compromisso político-epistêmico. Campinas: Papyrus, 2021.

MACHADO, Vanda. Projeto Irê Ayó: mitos afro-brasileiros e vivências educacionais. Manuscrito originalmente

produzido em 1986. Publicado em: **Letramento Socio Ambiental**, Atibaia, v. 2, n. 5, p. 287–298, 2024. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. Breves reflexões acerca da historiografia sobre a família negra na sociedade escravista brasileira oitocentista. **Revista da ABPN**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 113-132, jul./out. 2010.

DADOS DA AUTORA

Nataline dos Santos Conceição

Mestranda em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas- UFRB. Graduada em Pedagogia - Unimam. Coordenadora Pedagógica na rede estadual na escola Quilombola do Iguape.

CAPÍTULO 13

VAI TER QUILOMBOLA ATÉ NO TETO: ENCRUZILHADAS DA TITULAÇÃO DO QUILOMBO DO MACACO

Taiane Souza dos Santos

INTRODUÇÃO

Terça-feira, 4 de março. Saio apressada para pegar o buzu da UNILAB. Desço esbaforida, já são 19h30 ansiosa pela minha primeira aula na disciplina Tópicos da História de Angola. Abro a porta. Penso: “quanta gente!”. Me retraio. Me espremo em uma cadeira no fundo da sala. Sento e mergulho dentro de mim, buscando aquela falsa sensação de invisibilidade que a aluna novata tanto deseja.

Parece funcionar. O professor nem nota minha presença. Lá pelo meado da aula, inicia-se uma discussão sobre territórios quilombolas. Em meio a tantas falas, ouço o professor dizer: “Estão sabendo? Parece que o Macaco também quer ser quilombola. Um dia desses vai ter quilombola até no teto.” A sala cai na gargalhada. Sinto vergonha. Me sinto ao avesso, uma fralde pré-moldada. A fala me pegou tão

desprevenida que nem tive reação visível. Me perguntei: será que interpretei mal? Será que não foi uma afirmativa e sim uma alfinetada sarcástica?

Aprendi com o axé a interpretar também com o sétimo sentido, e meu orí me dizia: “essa fala tentou desqualificar a luta do teu povo.” Mal sabiam eles que havia uma “Macaquence” na turma. E justamente a que pesquisa, escreve e se debruça há seis anos sobre a história, os processos de territorialização e a construção identitária do Macaco. Estava ali, por ora calada, mas atenta. Daquele episódio tirei uma conclusão que me acompanha desde então: só se joga pedra em manga que está madura.

Ao longo da minha trajetória acadêmica e militante, venho articulando minha formação com as demandas urgentes do meu povo. Atualmente, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da UFRB, onde desenvolvo uma pesquisa sobre os terreiros que desapareceram na comunidade. No entanto, no curso da minha investigação, fui novamente atravessada pela urgência coletiva da regularização fundiária e do reconhecimento institucional da nossa comunidade como quilombo.

Diante desse episódio e de tantos outros silenciamentos cotidianos, assumi a responsabilidade de fundar a Associação Quilombola do Macaco (AQM), da qual sou presidenta, e dar início ao processo de certificação junto à Fundação Cultural Palmares etapa fundamental para a posterior titulação do território. Este trabalho, portanto, nasce não apenas da pesquisa, mas do encruzilhamento entre o vivido, o ancestral e o político. Ele busca narrar os passos iniciais trilhados por nossa comunidade na busca pela titulação do território quilombola. Neste reafirmo que nossa existência

não é invenção recente, tampouco modismo identitário. Somos fruto de uma longa trajetória de resistência, oralidade e pertença.

Diante desse episódio e de tantos outros silenciamentos cotidianos, assumi a responsabilidade de fundar a Associação Quilombola do Macaco (AQM), da qual estou presidenta, e dar início ao processo de certificação junto à Fundação Cultural Palmares etapa fundamental para a posterior titulação do território. Este trabalho, portanto, nasce não apenas da pesquisa, mas do encruzilhamento entre o vivido, o ancestral e o político. Ele busca narrar os passos iniciais trilhados por nossa comunidade na busca pela titulação do território quilombola.

Neste reafirmo que nossa existência não é invenção recente, tampouco modismo identitário. Somos fruto de uma longa trajetória de resistência, oralidade e pertença. Para compreender os caminhos trilhados rumo à titulação do nosso território, é preciso primeiro conhecer a história da Comunidade do Macaco, sua formação, suas práticas culturais e os vínculos profundos que nos unem à terra. O que segue, portanto, é um mergulho na tessitura histórica e social do Macaco, território ancestral em constante disputa, mas também espaço de memória, fé e luta coletiva

MEMÓRIA E HISTÓRIA

Quando me debruço sobre a história do Macaco, percebo como as bibliografias sanfranciscanas raramente es-

crevem sobre nós. Nos arquivos da prefeitura, nos mapas digitais e nos registros oficiais, nossa comunidade aparece como “Fazenda Macaco”. Em documentos coloniais, surgem denominações como Santo Antônio do Rio das Pedras, Marapé ou Cassanje (Santos, 2024). Mas quando caminho pelas ruas, quando escuto as histórias contadas nos batentes das casas, o que se afirma é simples e profundo: “sou do Macaco”. É assim que nos reconhecemos e nos nomeamos há gerações. A memória oral sustenta essa identidade, recusando as nomenclaturas impostas pelos proprietários e reafirmando quem somos.

Entre a história escrita e a história falada, há um território de disputas. Documentos do século XVI, citados por Sousa (1971), mencionam que essas terras pertenceram a Mem de Sá e depois ao Conde de Linhares. Já no século XIX, registros de engenhos como o de Francisco Vicente Viana tratam da exploração da mão de obra escravizada, das fugas, das negociações de compra e venda de pessoas. Esses papéis, guardados em cartórios e bibliotecas, contam a versão de quem detinha o poder na época.

Mas nossas narrativas vêm de outras mãos e outras vozes. Em histórias contadas pelo finado pai Seu Nô, o griô Tio Dino carrega a memória da varíola que assolou o território, do “Rancho do Bexiguento”, das curas buscadas em rezas e folhas, que misturava ancestralidade africana, conhecimento indígenas e devoção ao santo católicos como São Roque.

É nesse cruzamento que a memória se faz resistência. Quando uma senhora recorda o tempo em que prometeram erguer uma casa a Omolú para enfrentar a doença e a promessa se concretiza em forma de igreja dedicada a São Roque o que se mostra é uma estratégia de sobrevivência diante da perseguição ao candomblé. A fé coletiva, convertida

em pedra e cal, com a igreja católica de São Roque finalizada em 1919 torna-se ao mesmo tempo marca da violência simbólica e testemunho da astúcia quilombola em permanecer viva, Santos (2024).

O território do Macaco sempre foi palco de cercamentos sucessivos. Nos mapas coloniais, os limites eram marcados por rios e esteiros que não reconheciam as fronteiras impostas. Com o tempo, esses marcos naturais foram substituídos por escrituras, cartórios e leilões que transformaram a terra em mercadoria. O que para nós é chão de memória, plantio e espiritualidade, para os apropriários passou a ser ativo de negociação. A compra do engenho por famílias tradicionais, como os Tourinho, no início do século XX, inaugurou uma longa disputa que se prolonga até hoje. A “legalidade” desses registros nunca dialogou com a ancestralidade do território, tampouco com a permanência de quem sempre viveu e trabalhou aqui. Como observa Haesbaert (1997), os processos de desterritorialização traduzem movimentos que buscam arrancar raízes, diluir vínculos e impor sobre comunidades inteiras lógicas de poder alheias à sua história.

O leilão de 1971 é mencionado por Amorin (2008), enquanto Pinto (2019) aponta para a falência da usina 1969. Essa compreensão ao destacar como a desestruturação econômica do empreendimento culminou na venda judicial das terras. Enquanto para o Estado tratava-se de simples arremate, para nós significou o aprofundamento do despojo. O engenho Macaco e o engenho Marapé foram transferidos a novos senhores, que herdaram as terras e prerrogativa de decidir sobre nosso destino.

Décadas depois, essa lógica se atualizou na monocultura do eucalipto, apresentada como progresso, mas vivida

como veneno. As plantações cercaram nossos caminhos, reduziram a biodiversidade, afetaram a qualidade da água e do ar. O poder do capital se ergueu em árvores enfileiradas, cada uma delas sinalizando a distância entre o discurso do desenvolvimento e a realidade da comunidade, Souza (2019).

A essas pressões privadas somam-se as frentes de poder que se erguem ao redor do território. Ao norte, a casa-grande simboliza a permanência das famílias que historicamente se autoproclamam donas da terra. Ao sul, a herança do capataz ainda orienta relações de mando assentadas na subordinação. A leste, a presença da Petrobras reforça o peso do “ouro negro” sobre o nosso chão e sobre nossos modos de vida. A oeste, a bandeira do Estado materializada na UNILAB e em órgãos públicos opera sem reconhecer plenamente nossa condição quilombola. Estamos, assim, circundados por forças de poder que insistem em nos reduzir à condição de ocupantes tolerados.

Ainda assim, o Macaco se forja nessa encruzilhada: de um lado, a história escrita que registra engenhos, leilões e cartórios; de outro, a memória oral que preserva o vivido, os sofrimentos e as esperanças. A titulação que reivindicamos hoje se ancora nessa dupla dimensão. Reconhecer o Macaco como quilombo exige compreender que nossa história não se limita aos arquivos dos proprietários, mas se enraíza na experiência e na permanência daqueles que sempre habitaram e cultivaram essa terra. Nesse entrelaçamento de narrativas, a memória coletiva não é sobra, é fundamento da identidade e da luta por reconhecimento que seguimos construindo.

ENCRUZILHADA DA POLÍTICA E DA ORGANIZAÇÃO

A política, para o Macaco, nunca esteve restrita às mesas de gabinete ou às atas de cartório. Ela brotou da terra, do gesto de partilha, da palavra dita em roda. Como lembra Nego Bispo (2023), a terra não se reduz a objeto de posse, ela dá e também quer. Dá alimento, água e sombra, mas exige cuidado, compromisso e reciprocidade. É nessa lógica do dá e do quer que a política da nossa comunidade se enraíza.

Durante anos, a tentativa de formalizar nossa associação tropeçou em medos, carências e ameaças. Havia quem guardasse silêncio por receio de retaliações, quem desistisse diante da burocracia que custa caro, quem acreditasse que o destino estava escrito pelos proprietários. Ainda assim, a política seguiu viva em cada mutirão, protesto, paralização, em cada promessa coletiva. Em 2025, decidimos transformar esse fio disperso em trama. Nasceu a Associação Quilombola do Macaco, gesto de organização que também é gesto de desobediência contracolonial Santos (2015).

A assembleia de 1º de maio trouxe a materialidade dessa organização. Cento e duas assinaturas ecoaram mais alto que qualquer silêncio herdado. O encontro não foi apenas reunião formal: foi celebração de pertencimento, foi encruzilhada em que o passado escravizado e o presente em disputa se encontraram para anunciar o porvir. Ainda assim, a assembleia de 1º de maio de 2025 marcou uma virada. Reunidos na sede da Associação Quilombola do Macaco, assinamos coletivamente a Ata de Autorreconhecimento. Quem não pôde comparecer foi visitado em casa, num gesto de cuidado e mobilização. Ao final do dia, 102 assinaturas

estavam registradas. Cada nome inscrito naquele papel representava um corpo presente, um compromisso com a luta coletiva, um passo firme em direção à titulação. O ato superou o mínimo exigido pela lei e consolidou um sentimento de passadas longas na luta.

A política que se ergue no Macaco não cabe nas categorias estreitas do Estado. Ela pulsa na coletividade, na memória e na ancestralidade. Ao fundar nossa associação, dissemos em coro o que Nego Bispo já ensinava: a terra dá, a terra quer. E nós queremos viver e não somente existir.

CONCLUSÃO? É APENAS O INÍCIO...

O episódio ocorrido em uma sala de aula da UNILAB, no qual o professor ironizou a possibilidade de o Macaco ser reconhecido como quilombo, evidencia como nossa identidade segue continuamente sujeita à deslegitimação. A gargalhada que se seguiu à fala não atingiu apenas a estudante diretamente envolvida, mas reverberou como um ataque simbólico a toda uma história coletiva que persiste em afirmar sua existência e seus direitos.

Esse gesto, aparentemente banal, expressa um discurso amplamente disseminado: a negação da complexidade e da diversidade das experiências históricas das comunidades negras no Brasil. Ao reduzir a noção de quilombo a episódios heroicos e excepcionais, como Palmares, desconsidera-se a multiplicidade de processos de resistência, parentesco e territorialidade que constituem quilombos contemporâneos como o Macaco. Assim, a autoidentificação direito as-

segurado e prática de afirmação política é frequentemente tratada como invenção recente ou oportunista, apagando a continuidade de nossa luta por reconhecimento e pertencimento territorial.

Afinal, afirmar-se quilombola é, ao mesmo tempo, confrontar séculos de apagamento e reivindicar a legitimidade da própria existência. Como nos lembra Krenak (2022), projetar futuro implica restaurar a dignidade das ancestralidades, reconhecendo que o presente é tecido por memórias que o sistema tentou silenciar, mas que persistem como raízes vivas, nutrindo o que somos e o que ainda seremos.

A travessia que aqui relato não se encerra na escrita destas páginas. A titulação do Quilombo do Macaco ainda é horizonte em construção, feita de passos cautelosos e de ousadias coletivas. Ao recuperar memórias, registrar histórias e assumir a autoafirmação, a comunidade reafirma que o direito à terra não se reduz a um documento, entretanto envolve dignidade, ancestralidade e permanência. Cada assinatura na Ata, cada lembrança de griô, cada roda de conversa e cada plantio no quintal reafirmam que estamos vivos e determinados.

Ainda que o reconhecimento jurídico oficial dependa de instâncias estatais, já estamos reconhecidos entre nós. E isso, por si, é força. A titulação virá como reparação histórica, mas nossa existência quilombola não se inicia com um certificado. O documento poderá abrir portas, garantir políticas, proteger o território. Porém, a essência da luta está no cotidiano: no preparo da roça, na transmissão oral, nas celebrações, nas lideranças femininas, nos homens que viajam no trecho e mandam o sustento, nos jovens que permanecem, nos anciãos que guardam saberes.

Concluir este trabalho é afirmar que não há ponto final para a luta do Macaco. Cada relato registrado aqui é semen-

te lançada no solo da memória. O futuro segue aberto, enraizado no passado e impulsionado pelo agora. Que tenha quilombola na universidade, na presidência, nas matas, nas ruas e até no teto, não porque os “outros” nos colocaram, mas porque nós metemos o pé na porta e ocupamos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Liliane Alves de. **Memórias e trajetórias da cana-de-açúcar na Bahia**. Dissertação (antropologia) UFBA, Salvador, 2008. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10070> Acesso em 27 de janeiro de 2025.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer/** São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BISPO, Antônio dos Santos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: A rede gaúcha no nordeste**. Niterói: EDUFF, 1997.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. Companhia das Letras, 2022.

PINTO, Naiane Jesus. **Território falante: uma escrevivência das experiências e (r) existências do**

Quilombo Dom João. UNILAB, 2019. Acesso em 20 de maio de 2025.

SANTOS, Taiane Souza dos. **Oralidade, memória e resiliência: aspectos da identidade cultural da Comunidade do Macaco (São Francisco do Conde/BA).** 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, São Francisco do Conde, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/5991> Acesso em: 07/05/2025.

SANTOS, Taiane Souza dos. **Levantamento populacional na comunidade do Macaco, São Francisco do Conde – BA,** 2025. Dados de pesquisa de campo não publicados.

SOUSA, Gabriel Soares de; VARNHAGEN, Francisco Adolfo de; PORTO SEGURO, **Visconde de. Tratado descritivo do Brasil em 1587.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. p. 141.

DADOS DA AUTORA

Taiane Souza dos Santos

Antropóloga, docente da educação Básica em Madre de Deus-Ba, mestranda em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UFRB). Educadora Popular pela Esco-

la de Formação Quilombo dos Palmares/ UFBAG raduanda em Ciências Sociais (UNILAB). Especialista em Educação, Cultura e Diversidade (UFRB), pedagoga pela (FVC). É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Afrocentrada (GRUPEAFRO) e do grupo de pesquisa Conexões da Diáspora: Nós e os outros (COASPORA). É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). É presidente da Associação Quilombola do Macaco (AQM) Tem experiência na área de Antropologia e Sociologia das Populações Afro-diaspóricas, com ênfase em comunidades Quilombolas, participando principalmente nas seguintes subáreas: educação quilombola, alfabetização e letramento racial.

CAPÍTULO 14

SOBRE MULHERES NEGRAS, LUGARES, VADIAGEM E ALEGRIAS POSSÍVEIS

Valquíria Rosa dos Santos

“quem está atrasado ainda não nasceu”

Pai Toinho

Sentada aguardando o início da roda de conversa sobre o poder das folhas nas comunidades tradicionais no Bembé do Mercado 2025 me chega esse dito através boca de Pai Toinho, “quem está atrasado ainda não nasceu. Pai Toinho atentou para tempo em que as coisas acontecem, o tempo do Orixá como ele mesmo diz. Guardei essa mensagem e logo escrevi para não esquecer. Essa frase conversa comigo uma mulher negra, lésbica, artista, militante, paulistana filha e neta de paulistana, mineiras/os, baianas/os, que aos 58 anos se propõe a fazer um mestrado em um tempo da vida em que fins e começos se misturam.

Venho vindo ao Recôncavo Baiano desde o ano de 2017. Vim ao Nêgo Fugido, uma expressão popular de cultura realizada pela comunidade quilombola de Acupe em Santo Amaro da Purificação, a convite de Monilson Mony

e esse mesmo período coincide com a presença de Ângela Davis em uma palestra no Auditório da UFRB em Cachoeira em que tive a oportunidade estar presente. Nessa palestra atentei sobre o que Ângela Davis falou, que devíamos ler a feministas negras brasileiras Beatriz Nascimento e Lélia Gonzáles e reagir com rigor às negligências do Estado em relação à população negra. Vim para ficar um dia em Cachoeira e acabei ficando cinco dias. Saí do Recôncavo com essas tarefas e fortalecida para atuar na minha comunidade e nos movimentos sociais que participo em São Paulo.

Meu avô, pai de minha mãe, é do Recôncavo Baiano, mais precisamente de Cruz das Almas eu não o conheci foi morto em São Paulo em 1940 quando minha mãe tinha três anos e meio de idade, o Estado matou o meu avô. Ele um homem negro músico clarinetista deixou rastros e fragmentos de quem foi. Em casa tinha fotos dele e algumas histórias contadas pelas mais velhas. Chego aqui encontro um lugar e partes de mim desconhecidas e nas idas e vindas de Cachoeira e São Félix para São Paulo, encantada com a terra do avô desconhecido vou levando e contando histórias do Recôncavo para minha família. Como diz Vanda Machado (2024):

Com o tempo, compreendi o quanto é importante escutar e contar o que se escuta, e que a vida, em sua motivação, se traduz no ato de contar acontecimentos. Contamos histórias para encantar, convencer, para ser desculpado, para comunicar fatos, sentimentos, mágoas e alegrias. E quando contamos história, passamos a fazer parte do acontecimento que

estamos narrando. Somos partícipes de todas as histórias que contamos.

Em um tempo espiralar vejo e ouço a Filarmônica Lyra Ceciliana na Festa da Boa Morte em 2017, meninos pretos tocando clarinete e de repente esses meninos eram meu avô. Na época Jorge Alves Queiróz (Jorjão da Lira), hoje meu colega de mestrado, me fala sobre o maestro Tranquilino Bastos e a filarmônica abolicionista que foi fundada em 13 de maio de 1870 e que hoje é regida pelo maestro Jairo Santos. O som das Filarmônicas de Cachoeira me arrastava com uma alegria singular de fluxo e memória.

Já em 2018 volto ao Recôncavo Baiano a convite da Professora Martha Rosa e Professora Denise Ribeiro para colaborar com o Festival Yakurinxirê – Festival Percussivo de Mulheres. Sou percussionista desde os meus 16 anos e idade e sei o que é ser musicista e especificamente percussionista nessa sociedade sexista e racista. Eu tive acesso aos atabaques em um grupo de teatro amador em São Paulo e foi na época o lugar de acesso aos toques de angola, toques de caboco, pé de dança, anos depois me iniciei Ekédi no candomblé.

Nesse caminho como percussionista, arte-educadora e artista interdisciplinar estive intensamente nos ambientes de produção de cultura e arte, nos espaços de educação não formal com pessoas e comunidades periféricas, militantes do movimento LGBTQIAP+ e militantes do movimento negro que se interessavam pela linguagem do tambor, por apresentações ou participações em eventos artísticos e políticos-culturais. A partir daí vinga uma arte -educadora. Tocada pelo Método Paulo Freire desde a adolescência pelo

inconformismo às práticas autoritárias na educação e consciente da letalidade do capitalismo, do patriarcado e do racismo me estabeleço nos ambientes de educação nas artes procurando descolonizar os processos de ensino e aprendizagem nesse campo.

Sou do tempo das Diretas Já, de lá para cá sigo tocando, ensinando pessoas a tocar percussão e me aproprio cada dia mais da minha negritude e tudo o que envolve as musicalidades negras, pois como diz Wilson Santos de Jesus — Wilson Café — (2024):

Através do tambor, a tradição se renova e se perpetua, provando que apesar das adversidades, o som da resistência nunca se cala. É essa persistência que alimenta o espírito de luta e a esperança por uma sociedade mais justa, onde o reconhecimento e a valorização da cultura negra sejam plenos e incontestáveis.

A experiência de artista educadora fora da escola formal e o trabalho com tambor, com as corporeidades, a vivência no candomblé, o trabalho na Associação Baobá de Canto Coral na minha comunidade, me provoca a cada dia vivenciar práticas pedagógicas fundamentadas na cultura afrobrasileira e africana, no pertencimento e no afeto. Se relacionar com as tradições culturais afrobrasileiras e africanas implica se relacionar com lugares pois como diz Milton Santos (2013):

...Cada lugar, não importa onde se encontre, revela o mundo (no que ele é, mas também

no que ele não é), já que todos os lugares são suscetíveis de intercomunicação...O lugar é o encontro entre possibilidades latentes e oportunidades...

Sempre que tenho oportunidade vou, colaboro ou participo das festas populares, arrisco dizer que a vadiagem é uma pedagogia de trocas culturais intensas de rua pois os espaços de criação e manutenção da cultura fora da escola se mantêm vivos e pulsantes. Nessa vadiagem pude estar nos: Reizados, Festas de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, Congadas e Moçambiques, Candomblés, Batuques, Blocos Afros, rodas de jongos, rodas de capoeira, rodas de samba, samba de roda, slams, locais de arte urbana de rua e outros tantos lugares de vivência de arte e cultura negra, pois são esses os lugares de tradição negra que a educação afrocentrada e a Pretagogia tem suas bases como diz Sandra Haydée Petit / Claudia de Oliveira da Silva (2024):

Quem não tem uma comunidade não é ouvido, não pode se sentir pertencente e nem expressar seus dons.

O sol se pondo e banhando uma estrutura arquitetônica em ruínas muito rígidas fortes, paredes de pedras e óleo de baleia construídas por mão de obra escrava, o mato e as plantas, nascem entre as pedras, urubus, lagartos, morcegos — os moradores locais — nos acompanhavam. A maré sobe a maré desce e no calabouço a memória da tortura de escravizados que postos de cabeça para baixo morrem com o movimento da maré essa é a história contada por Sr. Antó-

nio que guiou nossa visita, da turma do mestrado, às Ruínas do Convento de Santo António do Paraguassú. Encontramos também nesse convento ao lado do calabouço um lugar muito fechado onde as mulheres doentes das famílias abastadas eram deixadas para serem cuidadas ou para morrer. Valmir da Boa Morte nos fala dos castigos impetrados nos corpos das mulheres escravizadas, chicotes com pregos nas pontas para matar e sangrar, fala sobre a retirada compulsória dos seus filhos para usarem seu leite e dos abusos sexuais de seus proprietários. Na visita ao Iphan reparei em um aparelho de tortura de madeira usado na escravidão encostado na parede do quarto da donzela enclausurada pela família de posses, sem destaque para a apresentação desse objeto recém encontrado fiquei atenta para a falta de lugar para se falar da dor que em algum nível a história tenta apagar, mas como diz Frantz Fanon:

Ter sido torturado sem razão, durante dias e noites, parece ter destruído algo nesses homens.

No prédio histórico da Câmara da Cidade de Cachoeira, conjugado com a cadeia encontramos na câmara municipal cadeiras estofadas, microfones, púlpito, imagem de D. Pedro II, Maria Quitéria, Ana Nery, quadros de vários prefeitos, líderes da câmara, o quadro da primeira independência com a imagem de Tambor Soledad, homem negro tocador de caixa de guerra que lutou pela independência, caído no chão depois de sido alvejado, essa é a imagem do artista. E na cadeia, no andar de baixo da câmara da Cidade

de Cachoeira, nos deparamos com paredes muito antigas feita de pedras e óleos de baleia com espessura bem larga e grades de ferro muito grossas que impediam qualquer pessoa de fugir como nos disse nosso guia Jorge, fomos recepcionados com a imagem da Cabôca e o Cabôco na entrada e dentro da cadeia painéis de barro. Nesse espaço comia-se e defecava-se no mesmo lugar, algo nada diferente da estrutura carcerária atual. A tortura deixa rastros.

Eu queria muito inverter, mesmo que virtualmente as imagens no prédio Câmara /Cadeia. Colocar o Cabôco e a Cabôca e as peças de barro no plenário e todas as fotos na cadeia só como uma experiência estética.

Na irmandade da Boa Morte e Valmir da Boa Morte que guiou nosso grupo mergulha nas palavras e encontra a melhor maneira de nos fazer entender o que significa a Irmandade da Boa Morte e a luta das mulheres negras por liberdade, dignidade, existência. Valmir considera o Rio Paraguassú como seu pai. Ailton Krenak diz:

Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já está aqui.

Paraguassú é um rio que banha o estado da Bahia, é o maior rio genuinamente baiano e tem a extensão de 600km disse seu Antônio nas ruínas do convento. Nossas margens estão poluídas, margens são contornos como a pele em relação à totalidade do corpo e não fronteiras como nos fizeram acreditar Krenak (2022) diz ainda:

Tratam os rios de maneira tão desrespeitosa que dá a impressão de que sofreram um colapso afetivo em relação às preciosidades que a vida nos proporciona aqui na terra.”

E onde estão as mulheres nos caminhos desses rios? Estão na resistência resiliente da Irmandade da Boa Morte, estão isoladas para serem tratadas no porão da Santa Casa do Convento de Santo António do Paraguassú, no quarto enclausurado das donzelas das famílias de poder, timidamente no quadro do primeiro passo para a Independência do Brasil, na câmara municipal com a imagem de Maria Quitéria e a foto Ana Nery e minoritariamente alguma representante do povo, nas Prostitutas de Feira de Santana que em 1940-1960 lutaram por seus direitos, na presença da Cabôca na antiga cadeia, nos grafites dos muros no colégio quilombola, na presença massiva das educadoras do Colégio Quilombola, nas meninas do colégio quilombola que buscam a força da bruxa para não serem eliminadas, nas ausências de Tainara e Elitânia, no grupo Yakurinxirê tocando tambor em São Félix, no Grupo de Mulheres Percussivas em Santo Amaro da Purificação, no grupo Samba das Pretas, no grupo Samba de Mães. Pois como diz Ângela Davis (2017):

Quando uma mulher negra se movimenta toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela.

Hoje ao longo do Rio Paraguassú e em outras localidades do recôncavo mulheres insurgentes se juntam para enfrentar violência de gênero e o racismo de muitas formas,

estudando, trabalhando, cantando, dançando, escrevendo, mariscando, amando, rezando, sambando vivendo adversidades e se firmando na alegria porque a alegria é realmente revolucionária, é desobediente, vaza, escorre, trespassa, ultrapassa. Passa através de corpos e corpos e suas epistemes e toda a abrangência possível que essa palavra episteme consegue alcançar e muito mais. O corpo sambando sacolejando deixa a gente sem coragem de colocar olhos generificantes em corpos e corpos livres. Não se deveria nunca dar um nome a isso. Porque o nome em circunstâncias adversas pode até enfraquecer quando se usa a palavra errada.

É Tempo de chuva, todo dia tem um arco íris Arrobo-bô.

REFERÊNCIAS

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

JESUS, Wilson Santos de. **O menino, o tambor e os mestres**: uma vida dedicada à percussão afrobaiana. In: MACHADO, Vanda (org.). Nós temos um sonho: letramento socioambiental. N. 5. Salvador: Instituto E.V.A., 2024.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MACHADO, Vanda. **Projeto Irê Ayó: mitos afro-brasileiros e vivências educacionais Irê Ayó.** In: MACHADO, Vanda (org.). Nós temos um sonho: letramento socioambiental. N. 5. Salvador: Instituto E.V.A., 2024.

PETIT, Haydée; SILVA, Cláudia de Oliveira. **Três mestras negras: pretaçogia, conceitos operatórios e experiências no quilombo.** In: MACHADO, Vanda (org.). Nós temos um sonho: letramento socioambiental. N. 5. Salvador: Instituto E.V.A., 2024.

PORTO, Thaia Conceição; BRITO, Luciana da Cruz. **Encruzilhadas entre história e educação na diáspora.** In: CONCEIÇÃO, Juvenal de Carvalho et al. (orgs.). Encruzilhadas entre história e educação na diáspora. [Local de publicação não identificado]: [editora não identificada], [s.d.]. (Complete com editora e ano, se disponíveis.)

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

REFERÊNCIAS DE NARRATIVAS ORAIS

Pai Toinho. (2025) **O poder das folhas nas comunidades tradicionais** – Bembé do Mercado 2025- Roda de Conversa - Santo Amaro - BA Valmir da Boa Morte. (2025) – Visita Guiada à Irmandade da Boa Morte –

Cachoeira - BA Sr. António. (2025) - Guia do Convento e Igreja de Santo António do Paraguassú. – Cachoeira – BA - 2025 Sr. Carolino Guia do Iphan. Cachoeira – BA – 2025 Jorge Alves Queirós – Guia – Cachoeira - 2025

DADOS DA AUTORA

Valquíria Rosa dos Santos

Valquiria Rosa é percussionista, performer, cantora, compositora, atriz, brincante, arte – educadora, pesquisadora, diretora e orientadora musical. Atua na cena artística desde 1982. Está Mestranda em História da África Diáspora e Povos Indígenas na UFRB é formada em Comunicação das Artes do Corpo PUC-SP e estudou Musicoterapia na Faculdade Marcelo Tupinambá. É sócia fundadora da Associação Baobá de Canto Coral, participa do Grupo Xingó, atua em Cavalos Pretos São Imensos é fundadora da Cia. Nêga Luzia e faz parte do Yakurinxirê - Escola Percussiva de Mulheres.

CAPÍTULO 15

A LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO DAS AULAS DE HISTÓRIA

Vatuze Conceição Servilha

INTRODUÇÃO

Peço licença aos Encantados, aos Ancestrais e aos Povos Indígenas no Brasil para entretecer estas linhas que transitam entre a memória, a escola e a história. Como afirma Vanda Machado (2014, p. 21), “pedir licença significa reconhecer a presença do outro, compreender que essa presença habita em mim e orienta o gesto de escrever.” Iniciar este texto com reverência é um ato de ética e espiritualidade, uma invocação de sabedorias que precedem a palavra escrita e que se projetam sobre ela como energia de continuidade. Toda escrita que se pretende comprometida com a ancestralidade nasce de um território de escuta, de gratidão e de reconhecimento das presenças que sustentam o pensamento e o caminhar.

A Literatura Indígena Brasileira Contemporânea se ergue desse mesmo solo de reciprocidade, onde palavra e

vida se confundem. Embora receba a forma do livro, sua substância é milenar, nutrida pelas práticas cotidianas, pelas cosmovisões e pelos modos de existir dos povos originários. Cada narrativa, cada poema, cada ilustração carrega fragmentos de mundos que resistem à colonialidade e que afirmam a vitalidade de outras epistemologias. O texto escrito torna-se extensão da oralidade, caminho que conecta o ancestral ao contemporâneo e que propõe novas gramáticas do sentir, do pensar e do ensinar.

De acordo com Kaká Werá Jecupé (2020, p. 11), essa literatura constitui “construção de novas visões de mundo para índios e não índios”, expressão que traduz a potência transformadora de uma arte que rompe fronteiras e desestabiliza certezas. A voz indígena que emerge nesses escritos desloca o olhar etnocêntrico, descoloniza o imaginário e inscreve o sujeito originário como agente de sua própria história. As textualidades indígenas evidenciam a junção entre oralidade e escrita, entre corporeidade e espiritualidade, entre território e palavra. Essa fusão revela um entrelugar cultural e epistemológico onde múltiplas vozes se cruzam, reivindicando o direito à existência plena e à autonomia intelectual.

A escolha desta temática nasceu das experiências vividas no chão da escola pública, espaço que forma e transforma quem nele ensina e aprende. Ao longo dos anos, convivi com turmas que carregavam trajetórias de desigualdade e exclusão, com estudantes em processo de distorção idade-série e com histórias de resistência diante das dificuldades de aprendizagem. Em muitos desses contextos, percebi representações estereotipadas e romantizadas sobre os povos indígenas, heranças de uma educação marcada por silen-

ciamentos e narrativas coloniais. Diante dessa realidade, o desafio de reconstruir olhares e de provocar inquietações tornou-se o centro da prática docente. A literatura indígena apareceu, então, como caminho de travessia, como ponte entre o conhecimento histórico e a formação cidadã, abrindo possibilidades para que os estudantes se percebessem como sujeitos históricos ativos, produtores de cultura e portadores de memória.

O trabalho pedagógico com obras de autoria indígena revelou-se um exercício de reencantamento da escola. As narrativas de autores como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Graça Graúna, Ailton Krenak e Julie Dorrico conduziram o diálogo entre história e literatura, permitindo que o conhecimento escolar se entrelaçasse às cosmologias ancestrais. Essa experiência despertou nas turmas o desejo de conhecer, de pesquisar, de compreender a pluralidade de modos de vida existentes no território brasileiro. A leitura literária, nessa perspectiva, ultrapassa a função estética e assume dimensão ética e política, estimulando a consciência crítica sobre as relações étnico-raciais, os processos históricos de exclusão e as lutas contemporâneas por reconhecimento e dignidade.

Este ensaio acadêmico resulta das reflexões produzidas no componente curricular “Políticas, Teorias e Experiências Curriculares da Educação”, ministrado pela professora doutora Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus, e constitui desdobramento do projeto de pesquisa de mestrado intitulado “Histórias que minha vó não me contou: a Literatura Indígena Brasileira Contemporânea nas aulas de História”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade

Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O objetivo central consiste em refletir sobre as possibilidades pedagógicas da literatura indígena contemporânea no ensino de História, compreendendo-a como instrumento de reconstrução narrativa, decolonização do currículo e afirmação de identidades coletivas.

Pensar o ensino de História a partir da literatura indígena significa atravessar fronteiras epistemológicas e reconhecer que o ato de ensinar é, antes de tudo, um ato político. A escola torna-se território de disputa de sentidos, e o professor, mediador entre mundos, assume o papel de narrador que reconta, reinterpreta e refunda memórias. Assim, este texto convida à reflexão sobre o papel da educação na valorização das vozes originárias e na construção de uma história plural, viva e insurgente. Cada palavra aqui escrita deseja ser semente, gesto de escuta e de reconhecimento de que outras histórias seguem pulsando sob o mesmo chão que habitamos.

LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

A Literatura Indígena Brasileira Contemporânea emerge, a partir da década de 1990, como território de enunciação e reconquista simbólica. Sua força não se restringe à produção artística ou à inserção de novos autores no cenário editorial, pois representa um movimento de retomada de vozes, narrativas e epistemologias que haviam sido silenciadas por séculos de colonialismo. Essa produção lite-

rária inaugura um espaço de diálogo entre mundos, uma plataforma de comunicação que articula o saber ancestral à palavra escrita, deslocando o eixo da representação para o da autorrepresentação.

Conforme sustenta Julie Dorrico (2018, p. 12), trata-se de uma literatura fundada no “protagonismo público, político e cultural enquanto núcleo de reafirmação como grupo-comunidade e, em consequência, de enfrentamento da situação de exclusão e violência vividas e sofridas”. Esse protagonismo transforma a escrita em território de insurgência, no qual cada texto se converte em instrumento de luta, em afirmação de dignidade e em reconfiguração de memórias coletivas. A literatura indígena, portanto, não se limita ao campo da estética, pois expressa um projeto de sobrevivência histórica, de continuidade cultural e de resistência espiritual.

Em suas páginas, a ancestralidade ganha forma, a oralidade se transfigura em grafia, e a palavra se torna espaço de encantamento e cura. As vozes indígenas que habitam esses textos não pedem autorização para existir: afirmam-se como presença viva, portadora de saberes, cosmovisões e modos de viver em harmonia com a terra, o corpo e o tempo. A literatura assume, assim, função pedagógica e política, instaurando novos modos de compreender o mundo e reeducando o olhar de leitores que, historicamente, foram formados por perspectivas eurocentradas e excludentes.

Os escritores indígenas contemporâneos — como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Graça Graúna, Ailton Krenak, Olívio Jekupé, Auritha Tabajara, Cristino Wapicha-

na, Yaguarê Yamã e Julie Dorrico — atuam como intelectuais orgânicos de suas comunidades. Suas obras inscrevem o território indígena no mapa da literatura brasileira, convocando a escola e a universidade a repensarem o currículo e o cânone literário. A palavra, ao mesmo tempo poética e política, cumpre o papel de recontar a história a partir do ponto de vista dos povos originários, desfazendo a narrativa colonial que reduziu o indígena à figura do passado ou do exótico.

Cada livro produzido nesse movimento carrega uma multiplicidade de tempos e linguagens. A escrita indígena nasce de uma temporalidade circular, em que o passado não é memória distante, mas presença viva que orienta o futuro. A oralidade, longe de ser substituída, encontra na escrita uma aliada, um modo de permanecer em diálogo com as novas gerações. A estética literária indígena, portanto, não se define pela imitação das formas ocidentais, e sim por uma reinvenção que integra canto, mito, ritual, pintura, sonho e território. A palavra escrita adquire corpo, gesto, som, textura, tornando-se um prolongamento da existência.

Essa literatura amplia os horizontes do que se compreende por “literário”. Ao fundir arte, política e espiritualidade, instaura uma pedagogia da relação, na qual o leitor é convocado a participar de um processo de descolonização do olhar. Cada narrativa revela o entrelaçamento entre memória e identidade, convidando à escuta de mundos que sempre estiveram presentes, ainda que marginalizados. A experiência de leitura torna-se, então, ato de reconciliação com a diversidade e exercício de reconhecimento do outro como parte integrante da própria humanidade.

A Literatura Indígena Brasileira Contemporânea configura-se, portanto, como território de resistência e de criação, lugar onde a palavra ganha densidade política e vitalidade existencial. Sua emergência no cenário literário representa um marco na história cultural do país, pois redefine o conceito de autoria e amplia a compreensão sobre o que significa ser brasileiro. Ao ocupar as prateleiras das escolas, das bibliotecas e das universidades, essa produção provoca uma transformação epistemológica profunda: convida à escuta sensível, à leitura descolonizada e à reconstrução da memória coletiva a partir da voz dos povos originários.

Assim, cada poema, cada narrativa e cada conto de autoria indígena afirmam que a literatura pode ser caminho de libertação, território de permanência e gesto de cura. O livro deixa de ser mero suporte textual e se converte em corpo vivo, em instrumento de continuidade cultural, em testemunho de que a palavra é semente, e a semente, quando plantada com respeito, floresce em consciência, resistência e vida.

APRENDER COM A TERRA: SABERES E CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Aprender, sob uma perspectiva indígena, é ato que nasce da terra e retorna a ela. Envolve o corpo, a escuta, o silêncio e o movimento do mundo. A aprendizagem, nesse horizonte, está entrelaçada à própria experiência de existir, e a escola, entendida como espaço coletivo de partilha, precisa aprender a reaprender. O saber não se limita a um conteúdo

acumulado em livros; ele respira no vento, corre nos rios, habita o gesto, o canto, a memória. O ato de aprender está profundamente vinculado à ancestralidade e ao território, porque é na convivência com a natureza e com a comunidade que se produz conhecimento.

Entre os povos indígenas, aprender é processo que não se encerra, pois a vida inteira se converte em caminho pedagógico. Cada amanhecer é aula, cada história é fonte, cada rito é possibilidade de iniciação no mistério da existência. Essa dimensão de continuidade aproxima-se daquilo que Ailton Krenak (2022) chama de futuro ancestral, ao afirmar que o tempo de aprender não se projeta para adiante, mas se realiza no instante em que a consciência reconhece sua pertença à vida. Aprender é uma forma de recordar o que já está dentro do ser, é atualização do que foi deixado pelos antigos como energia de saber.

Daniel Munduruku (2009) amplia essa visão ao dizer que educar é fazer sonhar. O aprendizado, em sua cosmologia, brota do interior da criança e se expande em direção ao coletivo. A escuta dos mais velhos, o convívio diário, o exemplo silencioso e o diálogo com o território constituem as matrizes do aprender. O sonho, nesse contexto, é linguagem sagrada: revela caminhos, reata laços e desperta o sentido de pertencimento. O conhecimento, portanto, não se adquire por imposição, e sim floresce como semente plantada pela convivência e pela experiência.

Nessa concepção, o educador ocupa o lugar de guardião do tempo e da palavra. Ensinar significa criar condições para que o outro se reconheça como parte de uma totalidade, compreendendo que a sabedoria não está apartada da

vida. O conhecimento indígena é teia que se sustenta na coletividade, e cada aprendizado individual tem valor quando retorna em benefício da comunidade. A aprendizagem se concretiza quando fortalece o bem viver, quando gera harmonia entre os seres humanos e os demais seres do cosmos.

Ao revisitar essa visão, percebe-se que a lógica indígena de aprendizagem rompe com o modelo ocidental centrado na fragmentação. O aprender ocidental costuma se construir sobre a separação entre razão e emoção, sujeito e natureza, teoria e prática. Já a educação indígena funda-se na integração entre o sensível e o racional, entre o visível e o invisível. O conhecimento não se define por hierarquias, e sim por interdependências. Tudo o que existe ensina: o canto dos pássaros, o silêncio das pedras, a sabedoria dos anciãos, o fluxo das águas.

Edson Kayapó (2019) aponta que a escola, ao reconhecer esse paradigma, pode transformar-se em território de cura e de reconstrução de sentidos. O aprendizado deixa de ser preparação para o futuro e passa a ser celebração do presente. A escuta dos povos originários revela que a educação não é instrumento de domesticação, e sim de libertação. Aprender, nessa perspectiva, implica recuperar o direito à imaginação, à sensibilidade e à comunhão com o mundo. A pedagogia indígena é feita de corpo inteiro: olhos que observam, mãos que fazem, ouvidos que acolhem, coração que sente.

Ao trazer essas reflexões para o diálogo com Brandão (1983), percebe-se uma confluência entre a filosofia indígena e a pedagogia popular latino-americana. O autor recorda a carta das Seis Nações, na qual os chefes indígenas agrade-

cem aos governantes de Virgínia e Maryland pela oferta de escolarizar seus jovens, recusando-a com a justificativa de que a educação dos brancos não servia à vida da floresta. Essa recusa não expressa rejeição ao saber, e sim defesa de uma pedagogia própria, orgânica, voltada para a formação integral do ser e para a permanência da cultura. Aprender, nesse contexto, é ato de autonomia e de preservação da dignidade.

Refletir sobre o aprender indígena significa compreender que toda forma de conhecimento nasce de uma ética do cuidado. Ensinar é gesto de afeto, e o aprendizado é reciprocidade. A lição não se encerra em diplomas ou certificados, pois se perpetua nas práticas cotidianas, na convivência e na memória compartilhada. Quando o professor escuta as vozes indígenas e reconhece a multiplicidade de suas cosmo-percepções, ele passa a entender que aprender é ato político e espiritual. A educação se torna ponte entre mundos, onde o diálogo entre saberes constrói horizontes de esperança.

O aprendizado indígena, portanto, não se organiza por conteúdos, mas por relações. Cada conhecimento está conectado a outro, como os galhos de uma árvore que se alimentam da mesma raiz. O sentido de aprender reside na possibilidade de renovar a vida coletiva, de fortalecer a identidade e de preservar a harmonia entre os seres. Escutar os rios, observar os ventos, conversar com os anciãos e celebrar o ciclo da terra são gestos educativos que expressam a mais profunda forma de sabedoria.

Em tempos de crises civilizatórias, essa concepção de aprendizagem se apresenta como antídoto para a fragmentação contemporânea. A pedagogia indígena convida a hu-

manidade a reaprender a escutar. Aprender, nesse sentido, é um ato de reconexão com a existência, uma forma de devolver à vida sua dimensão sagrada. Cada lição recebida no encontro com os povos originários renova a certeza de que a educação só cumpre sua função quando ensina a viver em relação, em respeito e em comunhão com todos os seres que habitam a Terra.

LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: FERRAMENTA DE DIÁLOGO E POTENCIALIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA

Ao encontrar Quiquito⁴³ na rua, vindo ou não da escola, lançava a pergunta certa, cheia de graça e ironia, mas carregada de valorização, respeito e reconhecimento: “Quiquito, quem descobriu o Brasil?” Ele respondia, sem titubear: “Pão com manteiga.”

O riso solto se materializava sem esforço. Hoje, entendo que ali morava uma crítica sutil e perspicaz disfarçada de brincadeira. O “pão com manteiga”, a resposta que aguardava confiante, era um modo de dizer que nem tudo o que nos é ensinado deve ser engolido sem questionamento. Ensino valioso para a análise da história oficial brasileira, muitas vezes, perpetuada pela omissão de vozes e trajetórias que, invariavelmente, produziram distorções profundas na consciência nacional acerca dos povos indígenas.

43 In memoriam. Florisvaldo Alves Aragão (11/05/1931- 01/07/2007), pedreiro.

A luta dos povos originários por “seus direitos, principalmente pelo reconhecimento de suas identidades étnicas, culturais, econômicas e sociais” (BERGAMASCHI; ZEN; XAVIER, 2012, p. 50) tem provocado a busca por soluções, especialmente a adoção de políticas públicas.

Entre estas cabe destaque a Lei 11.645/2008, que segundo o professor José Ribamar Bessa Freire (2019, p. 124), “Embora os termos da lei sejam genéricos, seu objetivo é corrigir a desinformação e o preconceito contra essas populações, no caso as indígenas, que foram minorizadas, [...]. É uma forma de o Estado reconhecer o problema e propor alternativas de mudança.”

A lei e os saberes mobilizados em sua efetivação atuam no combate ao racismo, na conquista da justiça social e no trabalho efetivo da temática indígena no ambiente escolar.

Mediante ao exposto, o ensino de História tem lugar privilegiado, considerando-se que o mesmo, segundo estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais, “tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo” (1997, p. 26). Nesse sentido, a literatura indígena pode contribuir para o enfrentamento da invisibilização da temática indígena na escola, através de um diálogo com as cosmovisões, escrituras e experiências indígenas por meio de sua autoria literária.

Oportunizando não somente os docentes e o alunado, mas a comunidade escolar como um todo, a conhecer e dialogar sobre outras verdades históricas e o olhar sobre o outro. Potencializando os objetivos propostos para o ensino de

história, através da experiência leitora, que se bem desenvolvida, forja leitores competentes e o exercício da interculturalidade no ambiente escolar não indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como solo simbólico as aulas de História que ganham potencialidade ao permitir que vozes historicamente silenciadas e marginalizadas se revelem como sujeitos históricos ativos na construção da trajetória do Brasil, apresentando novas perspectivas e reconfigurando o modo de compreender o passado, este ensaio buscou evidenciar a importância da Literatura Indígena Brasileira Contemporânea como ferramenta pedagógica e como território de enunciação no campo educativo.

A presença dessa literatura no currículo escolar amplia horizontes, desloca certezas e faz florescer a escuta sensível diante da pluralidade de modos de existir. Ao aproximar o estudante das narrativas e cosmovisões dos povos originários, a escola renova seu compromisso com a memória coletiva e com a construção de saberes pautados em respeito, solidariedade e justiça social.

A leitura de obras de autoria indígena fortalece a percepção de que a história é feita de muitas vozes, tempos e caminhos. Em cada texto literário, pulsa a memória viva de um povo que continua a ensinar que aprender é viver em relação, que educar é gesto de cura e que o conhecimento se faz inteiro quando compartilhado. A inserção dessa literatu-

ra nas práticas pedagógicas transforma o espaço escolar em território de diálogo, reencantamento e decolonização do olhar.

A Literatura Indígena Brasileira Contemporânea, quando acolhida na escola, reafirma o valor da ancestralidade, inspira a responsabilidade ética diante da diversidade e instaura uma pedagogia da vida em comunhão. Em seu encontro com o ensino de História, ressurge a possibilidade de uma educação comprometida com a dignidade, com a diferença e com a beleza de existir em coletividade. Assim, o ato de ler e de ensinar se converte em caminho de libertação e esperança, uma travessia onde cada palavra se torna semente de futuro, enraizada na terra da memória e regada pela força dos ancestrais.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria (org.). **Ensino de História: aprender história por meio da literatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luísa. **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, 20).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

DORRICO, Julie. **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Fi, 2018.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Apud SOUZA, Fátima Rosane Silveira. A Lei 11.645/2008: a formação de professores como convite para acessar nossa ancestralidade indígena. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA LATINA**, 3., 2019, Brasília. Anais [...]. Brasília, DF: COIMI, 2019. p. 124.

GRAÚNA, Graça. **Literatura indígena**: espaço de (re) construção, resistência e protagonismo na produção cultural brasileira. Rio de Janeiro: SESC, 2019.

JACOBÉ, Livia Penedo. **Às duras penas**: o índio na literatura e a literatura indígena. São Carlos: EdUFSCar, 2021.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra de mil povos**: história do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KAYAPÓ, Edson. A Lei n. 11.645/2008 e o ensino da história indígena no Brasil: desafios e possibilidades. In: SILVA, Rosângela; MENDES, Luiz (orgs.). **Educação e diversidade**: perspectivas interculturais. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 37–58.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MACHADO, Vanda; OLIVEIRA, Bárbara Stela Filgueiras de. **Memória africana e espaços de território: possibilidades de implementação da Lei 10.639/03**. Salvador: EDUFBA, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970–1990)**. São Paulo: Paulinas, 2009.

POTIGUARA, Eliane. **A questão indígena brasileira: uma luta pela sobrevivência**. Brasília, DF: MEC, 2015.

SILVA, Carlos Humberto da. **Educação antirracista e afroturismo: uma ferramenta de conhecimento do patrimônio negro**. São Paulo: Pallas, 2023.

SOUZA, Fátima Rosane Silveira. A Lei 11.645/2008: a formação de professores como convite para acessar nossa ancestralidade indígena. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA LATINA**, 3., 2019, Brasília. Anais [...]. Brasília, DF: COIMI, 2019.

DADOS DA AUTORA

Vatuze Conceição Servilha

Mestranda do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com pesquisa voltada às interfaces entre educação, cultura e memória. É especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pelo Instituto Federal Baiano (IF Baiano Campus Governador Mangabeira). Cursa também a Especialização em Educação Inclusiva e Especial pela Faculdade Boockplay (em andamento). Licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB Campus V). Atua como professora de História e Iniciação Científica no Colégio Santo Antônio.

AFROFUTURISMO CONTRACOLONIAL: (DES)ORGANIZANDO TEMPORALIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Yuri Crisostomo Fonseca

O afrofuturismo é um movimento político e cultural que constrói um debate filosófico contradizente à narrativa hegemônica sobre a correlação entre temporalidades, tecnologia e ancestralidade. Desorganizando a contraprodutente e histórica linearidade evolucionista do século XIX, coloca-se enquanto sobreposição afro-diaspórica ao discurso eurocêntrico sobre cosmogonia e cosmologia. (Dery, 1994; Eshun, 2003; Dias, Rodrigues, 2021; Freitas, Messias, 2018; Ain-Zaila, 2019; Pinheiro, 2021; Rangel, 2016).

Reconstruindo a fragmentação responsável por distribuir a história negra entre as ruínas de um passado estéril, brinca com os conceitos de ficção e de identidade enquanto em um tom imperativo demarca a existência de pessoas negras no futuro. Enquanto movimento ironicamente ‘multidimensional’, dificilmente se encontra uma definição abrangente o suficiente para o afrofuturismo. Dentre incon-

táveis aspectos do movimento que podem ser evidenciados, a maior parte dos autores trazem o aspecto literário e portanto ficcional; outros o tecnológico e portanto científico; enquanto um significativo quantitativo aborda o aspecto filosófico das temporalidades, portanto político.

Como todo movimento político, o afrofuturismo traz aspectos que devem ser evidenciados por abrirem ou contribuírem de maneira pertinente com determinada discussão. Além disso, pensar na identidade negra enquanto manifestação que se associa a produção de ciência e tecnologia a partir de uma estética própria é desafiar aquilo que a história única construiu ao longo do tempo.

Se abordarmos o debate sobre o diálogo do movimento com o contracolonialismo, entendemos que seus aspectos podem confluir com o debate, a partir do entendimento de que o mesmo pensa a historicidade das coisas numa perspectiva não-linear, trazendo em consideração que o tempo não é simplesmente uma binária sucessão em escala evolutiva, como se pudéssemos partir do passado (menor evoluído), para o futuro (imaginável estado de aperfeiçoamento).

A partir do pensamento de Nego Bispo (2023), pode-se entender que o movimento contracolonial dialoga com o afrofuturismo quando pensa em perspectivas confluentes e ‘contracosmofóbicas’ de interpretar a história. Para melhor ilustrar, trago aqui três aspectos contracoloniais do movimento afrofuturista. Evidentemente, muito mais que três aspectos podem ser destacados, mas por enquanto vamos trabalhar apenas com esses:

1. Todas as articulações criadas pelo afrofuturismo, deliberadamente ou nas entrelinhas versam sobre as proble-

máticas e insurgências de um tempo que se lança ao horizonte sem olhar para trás, como parte de um desenvolvimento mobilizador na escala do insípido darwinismo social que pensa as sociedades mais desenvolvidas como “aquelas que destacam os elementos europeus e/ou ocidentais”. O sul é uma perspectiva assim como o passado, mas enquanto mais velho, não é surpreendente que nossas matrizes nos tragam sempre de volta às raízes do Iroko. Confundindo a linearidade, digo que no futuro retornei, mas agora é depois e ontem é agora. Assim como diz o ditado yorubá “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje.”. Como Exu é um Orixá que na cosmovisão yorubá “desorganiza organizando” e esse é o primeiro aspecto do movimento.

Ora, o passado não deixou de acontecer, porque ele não tem fim. Cada vez se torna mais velho, mas não morre. (Santos, 2023). A roda não tem fim, por isso é a manifestação africana do nosso Ser, a continuidade que rompe as tabelas e escalas que a antropologia europeia impôs, assim africanizando o Tempo. “Na minha terra gira o sol, também gira a lua, mas que Tempo é esse, meu Deus?”, entoa-se para o nkisi “Kitembu”, no Candomblé da tradição Congo-Angola.

2. O segundo aspecto é a interligação com o lugar, admitindo o Ser não enquanto deliberação antropocêntrica, mas sim como a parte de um todo, embaraçado e *‘embaraçável’* pelos diálogos espaço-temporais. A possibilidade de existência no futuro objetivo não é traduzida por um devir fantasmagórico e/ou pessimista, mas administrável por nossas próprias ferramentas. Não se fala de utopia, mas sim da esperança prática que a brecha entre realidade e ficção acende.

3. O terceiro aspecto é a narrativa, uma vez que o mesmo desafia as padronizações impostas por uma gnose européia, que ao binariamente decepar as dissidências, se colocam no contra-argumento do afrofuturismo - crioulo e portanto complexo em suas abordagens, não se entregando ao luxo do paradoxo, mas do quase paradoxo. Enquanto movimento afro-diaspórico, admite as hibridizações ao dialogar com elementos provenientes de matrizes culturais de raízes distintas, assim construindo uma narrativa reconciliadora e não essencialista, ressignificando-se enquanto “significando-se”, tal como as confluências dos rios.

Sobre o terceiro aspecto, uma crítica comum de se escutar dentro da própria comunidade negra a respeito dos movimentos que mobilizam a identidade é a de existência dos elementos ditos ocidentais e isso é fruto da compreensão essencialista que historicamente fundamenta o discurso dominante. Desejam que a África (continental e diaspórica) seja “pura”, porque o colonialismo os ensinou que na escala evolutiva das coisas, o que é puro é melhor, mas essa é uma lógica proveniente da compreensão individualista de mundo. O discurso da pureza é um suicídio para o negro da afro-diáspora, porque essa realidade não é unilateral, como nenhuma outra de fato é.

Por outro lado, é importante compreender que esse “desconforto” quanto ao hibridismo advém de um histórico de violências seculares, vivenciadas em diferentes dimensões e aspectos pela escravidão. Através da educação resolvemos tamanho paradigma e transformamos em frutos a consequência das contradições inerentes ao movimento. Quando se pensa em ensinar história da diáspora, nem tudo

que parece, é. De que maneira o que era apenas do outro, também passou a ser nosso? Algumas violências foram resignificadas, algumas não foram violências, enquanto outras nunca deixaram de ser.

De toda forma, como um movimento que desorganiza para reorganizar e estabelece diálogos entre tradição e modernidade, está suscetível a aparentes contradições. No entanto, essas são contradições ontológicas. Sobre as interrogações mais pertinentes, Micaella Schmitz Pinheiro vem dizer que:

Afrofuturismo é isso, esse tensionamento de tempo, agenciamento entre cultura e cronologia, historicamente historicizado, colocado em cronologia e em uma espécie de relação de infantilidade, uma história de formação, de organização (no sentido de organismo humano mesmo), crescendo e amadurecendo. Cronos se torna precário porque o afrofuturismo o bagunça. Nesse momento, surge o tempo Aion. Porém, esse tempo, ou essa “bagunça” não duram muito tempo, pois o esforço de historicizar o afrofuturismo retorna. Assim sendo, como um vírus, o afrofuturismo bagunça o tempo do organismo, remontando, recriando. Porém, ele não o desfaz por completo, pois há sempre um retorno ao regime de tempo cronológico, identitário, imóvel. Com isso, é possível perceber que, na verdade, não há como permanecer parado ou em um único regime de tempo. Há movimento, há conexões entre o tempo Aion e o tempo Cronos. O tempo é diluído, fluido. Por mais

que o afrofuturismo perpassa por Aion, ele acaba retornando para Cronos. Pois ocorre uma tentativa no presente de fazer com que as pessoas negras possuam uma representação. O afrofuturismo especula o futuro, por meio da ficção, mas essa especulação é para tentar restituir uma “ordem” no agora. (Pinheiro, 2021, p. 158).

Sendo assim, uma vez que fora filosoficamente e politicamente apresentado tanto a partir do próprio ponto de vista, quanto em seu diálogo com a prática contracolonial, considero importante trazer o aparente ponto de partida desse movimento, para que então possamos compreender como formalmente e informalmente ecoou pelas décadas e nas diásporas, mais especificamente estadunidense e brasileira.

BREVE HISTÓRIA DO AFROFUTURISMO

O termo “afrofuturismo” foi cunhado pelo crítico cultural branco-estadunidense Mark Dery, que em seu ensaio intitulado “Black to the Future”, de 1994, entrevistou os autores/a Samuel R. Delany, Greg Tate e Tricia Rose para que respectivamente falassem dos seus escritos na literatura afro-estadunidense. Cada qual trabalhando com um diferente aspecto do movimento. Samuel Delany traz uma abordagem que versa sobre o sentir-se como alienígena, em terras estranhas o qual fomos trazidos no contexto da escravização; Greg Tate levanta um diálogo sobre leitores e

escritores negros na ficção científica e Tricia Rose traz um discurso sobre as confluências entre cultura hip-hop, tecnologia e negritude. (Dery, 1994).

É importante destacar que a existência não-formal do afrofuturismo antecede o discurso sobre a existência do mesmo, já que obras que atualmente podem ser consideradas afrofuturistas existem desde o ano de 1920, com “The Comet”, de Du Bois e perpassam por 1974, com a obra “Space is the place”, do jazzista “Sun Ra”, que afirmava não ser deste planeta, assim como toda a raça negra.

No campo da música tivemos também as produções de Afrika Bambaata, nome incontestável no hall dos mais importantes para a cultura hip-hop, destacando-se sua produção denominada “Planet Rock”, com sintetizadores e técnicas que nos remetem a um ambiente espacial e futurista. Avançando para 1983, encontramos a pintura cyberpunk e distópica “Molasses”, de Jean — Michel Basquiat, que mostra um robô bêbado acompanhando dois outros indivíduos sendo presos por uma máquina. Em seguida, tivemos muito mais obras afrofuturistas, indicando que esse movimento tinha certa potencialidade. Lisa Yaszek dividiu o movimento em três etapas: 1850-1960 — Afrofuturismo nos Estados Unidos, 1960 — Atual — Afrofuturismo nos Estados Unidos — com características outras, mais diversificadas e explicitamente politizadas —, e Afrofuturismo global — 1980 — Atual (Yaszek, 2012).

Nesse último momento, o qual o Brasil se encaixa, tivemos notáveis produções como as de Fábio Kabral, autor dos livros “O caçador cibernético da rua 13 (2017)” e “A cientista guerreira do facão furioso” (2019); as produções artísticas

de Zaika dos Santos, a pedagoga Lu Ain-Zaila, que lançou em 2019 o livro “Sankofia: breves histórias sobre afrofuturismo” e a pesquisadora Kênia Freitas, com suas notáveis produções sobre as consequências do movimento.

Também destaca-se o evento “Festival Afrofuturismo”, existente desde 2017 na cidade de Salvador-BA, que reúne pesquisadores, artistas e apreciadores da cultura para dialogar, tensionar e criar possibilidades de afro-existências no atual e provável cenário proto-distópico. Esse evento dialoga com o Vale do Dendê, — referência que surge do Vale do Silício — é uma instituição negra que busca promover a criatividade e inovação no cenário empresarial tecnológico, sobretudo no estado da Bahia. Dentre as diferentes diásporas, cada uma imprimindo suas características ao afrofuturismo, o movimento continua com a potencialidade de uma importante ferramenta antirracista, que busca tensionar as perspectivas hegemônicas. Mesmo lentamente, tem ganhado força no Brasil não somente a partir de alguns trabalhos escritos e defendidos nos últimos anos, mas de textos escritos e vídeos produzidos por autoras/es literários que abordam o movimento.

DIÁSPORA KRIOL: PARA ONDE RETORNAMOS?

Dentro de um marasmo aparentemente organizável, poderíamos nos perguntar o que significa desenvolvimento em um mundo dito “pós-colonial” dentro de uma lógica que capitalizou a mão de obra africana diaspórica nos séculos XVII e XVIII através de drogas americanas como o açúcar, tabaco, algodão e café. (Miller, 1997) e atualiza esse

movimento através do racismo algorítmico do século XXI (Silva, 2020). O colonialismo foi a máquina propulsora da burguesia, que produziu discursos iniciáticos ao processo de descivilização e embrutecimento tanto do colonizado quanto do colonizador, como argumentou Aimé Césaire em “Discurso sobre o colonialismo” (1950).

[...] a colonização desumaniza, repito, mesmo o homem mais civilizado; que a acção colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa consciência se habitua a ver no outro o animal, se exercita a tratá-lo como animal, tende objectivamente a transformar-se, ele próprio, em animal. (Césaire, 1950, p. 23-24).

Segundo Krenak (2022), o futuro não existe, nós apenas o imaginamos. Porque imaginamos? Porque temos memória. Nesse jogo competitivo o qual estamos imersos, vence quem pensa nas melhores possibilidades de investimento da bolsa de valores, quem sabe o que “vai viralizar”. Pelo devir negro do mundo somos assombrados, nos tornando caracteres, códigos de programação manipuláveis em planilhas e bancos de dados. (Mbembe, 2018). Em tempos de inteligência artificial, a interrogação sobre “o que vem depois?” deixou de ser o elefante na sala, porque o capitalismo urge e opera a passos largos. Quando se dominam os recursos da matéria prima, a dilacerante e irônica antropomorfia que nos remete à morte da roda, ou seja, a cosmofofia, a

continuidade do tempo é afrontada. (Krenak, 2022; Santos, 2023).

Os processos históricos que perpassam a identidade dos *krios* descritos por Sylvie Kandé no seu texto “Os Krios de Serra Leoa”, nos demonstram que a identidade não é proveniente de dupla identidade, mas crioula em si. No texto, a autora traz uma narrativa dos acontecimentos que “costuraram” o pertencimento histórico e cultural dessas pessoas. Por isso, o passado é crioulo na diáspora afro-atlântica, uma vez que transcende a compreensão progressiva do tempo enquanto funde as ditas “dimensões temporais” — o ancestral não foi embora, porque este é o fundamento do que é cultuado pelo negros no Candomblé do Brasil; cubanos na prática da Santeria, norte-americanos com os cânticos Spirituals; haitianos com o Vodou, como trazido por Rachel Harding em 2016 e até mesmo os rastafari, na Jamaica. Se tudo que vivenciamos é resultado daquilo que foi vivenciado, o tempo não caminha em outra direção senão a do passado, pois esse é o qual nos orienta

Mesmo se buscarmos na Bíblia, segundo a interpretação rastafari encontramos a contra-narrativa do colonialismo. Veja, o ocidente é a Babilônia, enquanto a África, mais especificamente a Etiópia, de onde descende Haile Selassie (Tafari Makonnen) seria a terra prometida. Caminha-se em direção ao que passou.

Em 1977, o músico Bob Marley cantou “*Exodus, movement of Jah people*”, em tradução livre “Exodus, movimento do povo de Jah”, fazendo alusão à vinda e ao retorno em uma única articulação. Sobre isso, Paul Gilroy afirmou que

“[...] foi o Êxodo que forneceu o primeiro recurso semântico na elaboração da identidade e historicidade escravas e um sentido distintivo de tempo.” (Gilroy, 2001, p. 386). Na mesma página, completa:

A condição do exílio, separação forçada da terra natal fornece um segundo tema de ligação, embora a cultura política negra não procure distinguir entre duas diferentes formas — desejosas e hesitantes — ou entre a servidão forçada e as formas mais estáveis da comunidade que se desenvolviam fora de uma terra natal ancestral, particularmente quando um povo transplantado perdia seu desejo de retornar para lá. (Gilroy, 2001, p. 386)

AFROFUTURISMO E ENSINO DE HISTÓRIA: POSSÍVEIS CONFLUÊNCIAS

Fela Kuti, importante músico nigeriano e criador do gênero musical afrobeat, cantou em 1975 que “*Water get no enemy*” em meio à turbulências do seu país. Em tradução “A água não tem inimigo”, porque não divide, mas reúne, “conflui”.

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluncia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente — a gente rende. — Nego Bispo, 2023.

Ora, pedagogicamente e historicamente a escola tem sido um aparelho ideológico do Estado, naturalmente imprimindo, portanto, uma lógica de dominação viável a quem detém o “poder”. Dessa forma, utilizando o sistema educacional que nos condicionou, para que possamos modificar o sistema educacional é sair do derradeiro paradoxo para o qual fomos sequestrados. Podemos fazer isso de muitas formas, no entanto irei aqui evidenciar duas ações pedagógicas que podem contribuir com o ensino de história da diáspora negra, viável ao processo contracolonial.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEGUNDO BÁRBARA OLIVEIRA E VANDA MACHADO

Segundo as autoras, é importante que nas atribuições da Lei 10.639/03 na educação básica sejam colocadas em prática Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com a finalidade em contribuir com a formação política dos discentes sobre o continente africano e sua sexta região.

No entanto, para que isso ocorra é necessário que exista um diálogo produtivo entre as secretarias e as gestões das escolas. África e suas diásporas não podem apenas ser lembradas nos meses de maio e de novembro — meses que, embora simbolizem conquistas da população negra, evidenciam unicamente as resistências as dominações raciais. Urgentes tornam-se as formações de professores que tratem

da questão do negro no Brasil não somente a partir das suas lutas, mas também a partir de suas construções, contribuições e afetos, pois a história da África não pode começar a ser contada a partir do século XVI.

Novas perspectivas sobre o tratamento do assunto precisam ser suscitadas e disponibilizadas a abordagens pedagógicas que tratem o África e suas diásporas com as devidas proporções no percurso da história do mundo. (Oliveira, Machado, 2024). Relembrar aos educadores que foi esquecido, para que acessando a memória inscrita na nossa história possam também ensinar.

PROJETO IRÊ AYÓ

- A MINHA HISTÓRIA É A HISTÓRIA DO MUNDO

O projeto político pedagógico idealizado pela pesquisadora Vanda Machado na Escola Eugênia Anna dos Santos, no Ilê Axé Opo Afonjá traz a perspectiva daquilo que se escuta e se vivência dentro da comunidade de terreiro, destacando os “itans” enquanto importantes guias de valores existenciais, políticos e éticos a partir do que foi vivenciado pelos Orixás, protagonistas dessas histórias (Machado, 2024). Inicia-se pela oralidade, importante manifestação de axé, segundo uma leitura mais atenciosa aos griôs citados por Hampate Bâ em seu texto “A tradição viva”. (Bâ, 2010).

Quando uma criança escuta histórias sobre os desafios, decisões e interpretações de mundo das manifestações da natureza que são compreendidas enquanto familiares antes mesmo de adentrar o espaço escolar, concepções de vivên-

cia em comunidade; respeito aos mais velhos; cuidado com a saúde e respeito à natureza — entendendo a natureza enquanto si mesma —, são trabalhadas nas crianças a partir de uma única disciplina.

Ao se fazer uma leitura crítica dos acontecimentos contados, não apenas a história cumpre seu papel objetivo, como político. Em casos de possível perseguição ideológica, não é necessário tornar evidente o que está acontecendo, mas entrelinhas a mandinga se faz. A mesma metodologia pode ser aplicada com a troca dos nomes dos integrantes das histórias ou outras histórias.

A partir das histórias vivenciadas por outras pessoas negras é possível entender invenções, guerras, revoluções e contra-revoluções. Como contar a Revolta dos Malês a partir do que foi vivenciado por um Malê? Como contar a Independência da Bahia a partir do que foi lutado pelos Caboclos? A Invasão do Brasil a partir do que foi vivenciado pelos tupinambás? As guerras de independência da Guiné-Bissau e Cabo-Verde a partir do que foi vivenciado pelos balantas e mandjacos? Essas perguntas podem ser respondidas na prática afrofuturista de professores e professoras, utilizando o passado, presente e futuro em um movimento único.

CONCLUSÃO

A partir das histórias vivenciadas por outras pessoas negras é possível entender invenções, guerras, revoluções e contra-revoluções. Como contar a Revolta dos Malês a

partir do que foi vivenciado por um Malê? Como contar a Independência da Bahia a partir do que foi lutado pelos Caboclos? A Invasão do Brasil a partir do que foi vivenciado pelos tupinambás? As guerras de independência da Guiné-Bissau e Cabo-Verde a partir do que foi vivenciado pelos balantas e mandjacos? Essas perguntas podem ser respondidas na prática afrofuturista de professores e professoras, utilizando o passado, presente e futuro em um movimento único, pedagogicamente ‘desorganizável’ e portanto provocativo à tendência linear de contar o tempo histórico.

REFERÊNCIAS

AIN-ZAILA, Lu. *Arquétios afrofuturistas: as novas geografias da presença afrodiaspórica por negr@s na ficção especulativa*. Salvador: VI Simpósio Internacional Lavis 2019. 2019.

BÂ, Amadou Hampâté et al. *A tradição viva*. História Geral da África, v. 1, p. 167–212, 2010.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo* [1950]. São Paulo: Veneta, 2020. Tradução de Claudio Willer. Ilustrações de Marcelo D’Saete.

DERY, Mark. “*Black to the future: interviews with Samuel R. Delany, Greg Tate and Tricia Rose*”. Flame wars. The

discourse of cyberculture. Durham and London: Duke University Press, 1994.

ESHUN, Kodwo. *Further considerations of Afrofuturism*. CR: The New Centennial Review, v. 3, n. 2, p. 287-302, 2003.

FREITAS, K; MESSIAS, J. *O futuro será negro ou não será: Afrofuturismo versus Afropessimismo - as distopias do presente*. Imagofagia, n. 17, p. 402-424, 2018.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo; Rio de Janeiro: Editora 34; Universidade Cândido Mendes (Centro de Estudos Afro-Asiáticos), 2012. 2. ed. 427 p. ISBN 978-8573261967.

HARDING, Rachel E. *Você tem direito à árvore da vida: spirituals afro-americanas e religiões da diáspora*. In: REIS, Isabel; ROCHA, Solange Pereira da (orgs.). *Diáspora Africana nas Américas*. Minas Gerais: Fino Traço, 2016. (Coleção Uniafro/MEC).

KANDÉ, Sylvie. *Os Krio de Serra Leoa: raízes errantes*. In: UNESCO; MOTA SOARES, Verónica (org.). *História Geral da África: Novos Volumes IX, X & XI – A África e as suas diásporas no mundo*. Brasília: UNESCO / Secad-MEC / UFSCar, 2023. v. X, cap. 34, p. 10.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MACHADO, V. *Projeto irê ayó: mitos afro-brasileiros e vivências educacionais*. *Letramento Socioambiental*, v. 2, n. 5, p. 287–298, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14219423>.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018. 320 p.

MILLER, Joseph C. *O Atlântico escravista: açúcar, escravos e engenhos*. Afro-Ásia, Salvador, n. 19-20, 1997. DOI: <https://doi.org/10.9771/aa.v0i19-20.20946>.

OLIVEIRA, B. S. F.; MACHADO, V. *Memória africana e espaços de terreno: possibilidades de implementação da Lei nº 10.639/03*. *Letramento Socioambiental*, v. 2, n. 5, p. 115–136, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14218505>.

PINHEIRO, Micaella Schmitz. Regime de tempo no afrofuturismo a partir dos quadrinhos do Pantera Negra. *Revista Memorare*, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 141-159, jul. 2021. ISSN 2358-0593. Disponível em: https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupeg/article/view/10676/5763. Acesso em: 06 jan. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.19177/memorare.v8e12021141-159>.

RANGEL, Edson. Afrofuturismo e questões políticas do negro na ficção científica. *Revista de Audiovisual Sala 206*, n. 5, 2016.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SILVA, Tarcízio. *Racismo Algorítmico em Plataformas Digitais: microagressões e discriminação em código*. Comunidades, algoritmos e ativismos digitais: olhares afrodiáspóricos, p. 121-135, 2020.

YASZEK, Lisa. *Raça na ficção científica: o caso do afrofuturismo*. Tradução de Petê Rissatti, 2012.

DADOS DO AUTOR

Yuri Crisostomo Fonseca

Mestrando em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Graduando em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês - São Francisco do Conde - BA. Graduado em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades pela mesma Universidade. Foi integrante do projeto “Epistemologias e pensamento negro no Brasil: Interrogações para a infância, a criança negra e a Educação Infantil”. Foi integrante do projeto “As mulheres nas políticas públicas para a economia solidária: uma perspectiva comparada”. Foi integrante do projeto “Afro-brasileiras e africanas desafiando a brecha digital”, 2019/2020. Foi integrante do projeto “Latitudes Africanas: Mídias Sociais e Publicações Alternativas - 2022”.

Foi integrante do projeto - “Produção de recursos didáticos em meio digital para implementação da Lei n. 10.639/03”. É membro dos grupos de pesquisa Nyemba - Processos sociais, memórias e narrativas Brasil/África (UNILAB) e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Recôncavo da Bahia.

DADOS DOS ORGANIZADORES



José Mário Bispo Gonçalves Júnior

Professor Substituto do Departamento de Educação da UEFS. Mestrando em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira, Gestão Escolar e Educação de Jovens e Adultos. Licenciado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atuou como coordenador e supervisor da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Irará (BA) e como professor na Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados da Região de Irará (EFAMI). Atualmente, é diretor do Movimento Cultural Viva Irará e compõe a coordenação colegiada do Fórum de EJA da Região de Irará.



Taiane Souza dos Santos

Naiane Jesus Pinto, Quilombola, Doutoranda em Antropologia pelo PPGA(UFBA), Mestra em Ciências Sociais (UFRB), Licenciada em Ciências Sociais (UNILAB) Membro da Associação de Quilombolas do Quilombo Dom João em São Francisco do Conde-BA. Educadora Comunitária, Especialista em Estados e Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais(UFBA), Pesquisadora do Instituto Rainhas do Mar.



Yuri Crisostomo Fonseca

Mestrando em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Graduando em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês - São Francisco do Conde - BA. Graduado em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades pela mesma Universidade. Foi integrante do projeto “Epistemologias e pensamento negro no Brasil: Interrogações para a infância, a criança negra e a Educação Infantil”. Foi integrante do projeto “As mulheres nas políticas públicas para a economia solidária: uma perspectiva comparada”. Foi integrante do projeto “Afro-brasileiras e africanas desafiando a brecha digital”, 2019/2020. Foi integrante do projeto “Latitudes Africanas: Mídias Sociais e Publicações Alternativas - 2022”. Foi integrante do projeto - “Produção de recursos didáticos em meio digital para implementação da Lei n. 10.639/03”.

É membro dos grupos de pesquisa Nyemba - Processos sociais, memórias e narrativas Brasil/África (UNILAB) e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Recôncavo da Bahia.

E-BOOK

DESOBEDIÊNCIAS EPISTÊMICAS
DEBATES SOBRE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Este livro foi composto no formato 15,0 x 21,0 cm, fonte
Minion Pro (texto principal e títulos).
Em novembro de 2025

