CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

FILOSOFANDO MIUDINHO PELOS CAMINHOS DO PATRIMÔNIO AFRO-DIASPÓRICO: POR UMA ESCOLA ACOLHEDORA

Elenita da Costa Soares

Dissertação apresentada ao Programa/Curso de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Filosofia.

Orientador(a): Dr. Rafael Mello Barbosa
Coorientador(a): Dra Maria Cristina Giorgi

Rio de Janeiro

Abril/2023

FILOSOFANDO MIUDINHO PELOS CAMINHOS DO PATRIMÔNIO AFRO-DIASPÓRICO: POR UMA ESCOLA ACOLHEDORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Filosofia e Ensino.

Elenita da Costa Soares

Banca Examinadora:

_____

Professor Dr. Rafael Mello Barbosa (CEFET/RJ) – Orientador

_____

Professora. Dra. Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ) – Coorientadora

_____

Professor Dr. Leonardo Diniz do Couto (CEFET/RJ)

_____

Professor: Dr. Cláudio Vinícius Felix Medeiros (UFF)

Rio de Janeiro

Abril/2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

S676 Soares, Elenita da Costa
Filosofando miudinho pelos caminhos do patrimônio afrodiaspórico: por uma escola acolhedora / Elenita da Costa Soares. — 2023.
97f. + apêndice : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2023.
Bibliografia : f. 83-97
Orientador: Rafael Mello Barbosa
Coorientadora: Maria Cristina Giorgi

1. Artes na educação. 2. Samba – Rio de Janeiro (RJ). 3. Patrimônio cultural. 4. Arte – Estudo e ensino. I. Barbosa, Rafael de Mello (Orient.). II. Giorgi, Maria Cristina (Coorient.) III. Título.

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 507/04

RESUMO

A pesquisa tem como pressuposto tratar o patrimônio cultural afro-diaspórico como um recurso pedagógico nas propostas de fazer artístico e pensar filosófico nas escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro, com a finalidade de inserir o aluno no universo dessa matriz cultural. Centrar os estudantes em narrativas históricas e culturais nas quais os negros apareçam como agentes e não objetos.

Palavras-chave: Educação Decolonial; Ensino de Artes; Patrimônio Cultural de Matriz Negra; Protagonismo Negro; Samba Carioca.

ABSTRACT

The premise of the research is to treat the Afro-diasporic cultural heritage as a pedagogical resource in the proposals of artistic creation and philosophical thinking in the public schools of the city of Rio de Janeiro, with the purpose of inserting the student in the universe of this cultural matrix. Focus students on historical and cultural narratives in which black people appear as agents rather than objects.

Keywords**:** Arts teaching; Black Protagonism; Carioca Samba; Cultural Heritage of African Matrices; Decolonial Education.

SUMÁRIO

Introdução 8

1. Colonialidade.....15

1.1. Sobre colonialidade 16

1.2. Não existe modernidade sem colonialidade. 17

1.3. O Sujeito colonizado para Frantz Fanon 23

2. Colonização do imaginário.....25

2.1. Como a colonialidade atua no imaginário?.....25

2.2. O poder das narrativas 27

2.3. A escola a serviço da colonialidade 31

2.4. Currículos como mecanismos de controle social 35

3. Pensando nas práticas pedagógicas 42

3.1. Por uma prática escolar decolonial 42

3.2. Cuidar do ambiente também é uma prática decolonial.....46

3.3. Lei 10639/03 e os desafios por uma pedagogia antirracista.....49

3.4. (Re) Pensando na (re)construção do imaginário.....53

4. O patrimônio cultural 57

4.1. Territórios e identidades (subjetividades e diferenças) 58

4.1.1. Território.....58

4.1.2. Identidades (subjetividades; diferenças) 59

4.1.2.1. Identidades (dinâmicas; nacionais) 60

4.2. Patrimônio cultural como acolhimento.....62

4.3. Patrimônio cultural decolonial.....63

4.4. Educação patrimonial decolonial 67

5. O patrimônio cultural afro-diaspórico no ensino básico.....70

5.1. Sambas, escolas de samba e sambas-enredo 72

5.2. Samba nas aulas de artes.....75

Considerações Finais 80

Referências Bibliograficas.....83

Apêndice 98

Introdução

Este estudo decorre de um encantamento surgido pelas várias leituras e escutas das palavras do historiador Luiz Antonio Simas[1], que em suas pesquisas, faz uso dos saberes populares e das histórias sobre as ruas e bairros da cidade do Rio de Janeiro, como objeto de estudo.

Entre muitas "pedrinhas miudinhas" o historiador nos mostra a importância de atentar para os fazeres cotidianos como caminho para escutar e compreender as outras vozes (SIMAS, 2020, p.10).

Através destas escutas, Simas (2020) vai resgatando e organizando as peças do quebra-cabeça que contam a história da formação sociocultural desta cidade, definindo os sujeitos afro-diaspóricos e seus descendentes como protagonistas e elementos civilizadores. Sobreviventes das chibatas que gingando, jogando e rufando os tambores inventaram uma cultura nas frestas e que se tornou "*o que há de mais forte na cidade do Rio de Janeiro*" (SIMAS, 2020, p. 13).

Já eu, que aqui escrevo esta dissertação perambulando por histórias que nem sabia existirem, como professora do ensino básico encontrei na leitura desse historiador, o fio que me conduziu à construção de práticas pedagógicas, nas quais a cultura de matriz negra se tornou elemento continuo.

Seguindo o pensamento do historiador, que se baseia no legado cultural afro-diaspórico da cidade do Rio de Janeiro, como prova da existência de muitas negociações sociopolíticas implementadas pelos sujeitos negros, tenho procurado mostrar, aos alunos, como o perfil cultural e social dos cariocas incorporaram crenças, comportamento e a cultura trazida pelos negros de África, mesmo, indiretamente, pois ocorreram muitas interrelações culturais entre os grupos negros com outros grupos migratórios (de origem nordestina, italiana, cigana, entre outras) resultando em práticas culturais diversificadas.

.

[1] Luiz Antônio Simas é um escritor, professor no ensino médio e historiador, compositor brasileiro e babalaô no culto de Ifá. Mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisa os saberes populares das ruas da cidade do Rio de Janeiro, escreveu uma centena de livros entre eles o Dicionário da História Social do Samba, ganhador do prêmio Jabuti em 2016, em parceria com Ney Lopes. (SIMAS, 2020).

A meu ver, para abordar questões étnico-raciais da cidade do Rio de Janeiro, é importante conversar com os alunos sobre esses processos de formações culturais, mostrando que todos que ali nasceram ou residem, de algum modo, são produtos desses processos, os quais não deveriam ser qualificados como negativos, muito pelo contrário, pois são resultados da resistência social e das habilidades de adaptação diante dos infortúnios. Logo, desqualificar esses processos seria desqualificar a história da cidade e aqueles que ali residem.

Para que os alunos entendam tal processo, basta lembrá-los das praias cheias nas comemorações de final do ano, com o objetivo de fazer pedidos à Iemanjá, o hábito de pular 7 ondas, acender velas ou tomar um banho no mar para deixar ali "as coisas ruins" do ano anterior. Sem falar, nas muitas rodas de capoeira vistas pela cidade e dos pagodes nos bares e nos fundos dos quintais.

Gosto de conversar com meus alunos sobre o passado recente. Acho importante que eles saibam, por exemplo, que embora a Lei 10.639/03 tenha completado 20 anos em 2023, apenas nos últimos 10 anos eu, como professora do ensino público, pude presenciar a chegada de material didático em que a cultura e história dos povos africanos passaram a serem abordadas e cujas narrativas não representavam os negros, unicamente, como mão de obra "escrava", sujeitos apáticos e passivos, sem nenhuma representatividade; um elemento de existência inferior e com baixa capacidade cognitiva.

Há algum tempo já vinha tentando romper com o fazer artístico orientado pelo processo progressista e linear da arte ocidental e passei a priorizar obras de artistas brasileiros com temáticas da cultura popular. Os alunos passaram a expressar seu fazer artístico inspirados nos trabalhos de ceramistas, bordadeiras, rendeiras, bonequeiros, cordelistas e outros, promovendo bons resultados, já que eles se identificaram com o colorido dos desenhos e ficaram despreocupados com a representação de perspectivas e proporções.

Mas foi após as escavações do sítio arqueológico do Cais do Valongo[2], revelado com as obras do projeto Porto Maravilha, em 2011, a criação do Circuito da Herança

[2] O Sítio Arqueológico do Cais do Valongo, revelado em 2011, devido as escavações em localizado no bairro da Saúde (RJ) recebeu o título de Patrimônio Mundial e Sensível pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - em 2017. O local é o maior sítio de memória da Diáspora Africana fora da África, e remete a um dos mais graves crimes contra a humanidade: a escravização. (SÍTIO, 2018).

Africana[3] e a revitalização da Pequena África[4], que o protagonismo negro, na história da cidade, se disseminou através da mídia, e eu pude entender o quanto era importante disponibilizar aos alunos a produção cultural afro-diaspórica como prova desse protagonismo.

A partir de então, eu abracei o patrimônio cultural de matriz negra como meu aliado, a fim de preencher a lacuna que, naquele momento, existia no ensino sobre protagonismo negro.

Foi durante o processo de pesquisa que se deu meu encontro com as leituras do professor Luis Antônio Simas que me permitiram compreender a importancia que o patrimônio de matriz negra possui no processo de decolonização do imaginário dos alunos.

Atualmente, não é preciso garimpar muito, é fácil encontrar material bastante significativo sobre patrimônio de matriz negra circulando por meios digitais, organizações e eventos, publicações de periódicos, exposições e até materiais didáticos que passaram a ser produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura do Rio de Janeiro, através da agência de multimídia MultiRio, e disponibilizados na sua plataforma digital, em sua grande maioria artigos introdutórios sobre diversas expressões culturais, e eventos históricos, mas relacionados com a história da formação da sócio-política e cultural da cidade, permitindo, claramente, a compreensão de que esse patrimônio era prova da protagonismo negro na formação sociopolítica.

A princípio tomei como referência o material da SME na organização de um material teórico pessoal, sobre as manifestações culturais negras e seus atores existentes na cidade a partir do pós-abolição, bem como o registro do momento histórico que os contextualizavam, como fotos e vídeos do Rio antigo.

Esse material me possibilitou abordar, além do conjunto dos sítios arqueológicos (cais do Valongo e cemitério dos pretos novos), as quitandeiras, sambistas, espaços de

[3] O Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana foi criado em 29 de novembro de 2011 por Decreto Municipal nº 34.803 e se refere ao trecho do centro do Rio de Janeiro entre os bairros da Saúde e Gamboa onde estão localizados os sítios arqueológicos do Cemitério dos Pretos Novos e o Cais do Valongo. De acordo com o decreto engloba além dos sítios a Pedra do Sal, o Centro Cultural José Bonifácio, Jardins do Valongo, Largo do Depósito. (PORTO, RJ).

[4] A Pequena África compreende a região entre os bairros Gamboa e Saúde, a Praça Mauá e um pedaço de São Cristóvão. (NÚCLEO, 2023).

memória, as agremiações carnavalescas, trechos de desfiles de escolas de samba e seus respectivos sambas-enredos.

Durante a pandemia da covid 19, em 2020, tive a experiência de disponibilizar, nas aulas assíncronas, material sobre o patrimônio via google forms. Na época a resposta não foi muito satisfatória e poucos foram que retornaram as atividades, mas o material serviu como referência na continuidade de propostas como:

- Tia Ciata, o samba e as quituteiras

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe9eloQZB2SJ84lzD2JWWYzOz2R_VTqr4nc1BRMqAPESpNNVQ/viewform?usp=sf_link

- Tia Ciata e a Praça XI

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdENoHUJ28ZeRr4ikyMlNQWqqf4Aip3VoUmhLNHm337pHu9UQ/viewform?usp=sf_link

- A África que existe em mim e em você

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeGERoC2rHZ6mTPL-snsGNeJOoDJ7UsDVZllZ5uv9jsl53Dew/viewform?usp=sf_link

- Rio de Janeiro 456 anos de história

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScvWKltQkp2A0I2ZRjAxlnW9aOBtdIaHXXDw4DjhqgKllugrg/viewform?usp=sf_link

- Palavras que vieram do outro lado do Atlântico

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdsBnxuOAzv2vfQypvWUaiaIwqAHZic8QkF21rNLItSQO0nbA/viewform?usp=sf_link

Visto isso, o patrimônio de matriz africana, regulamentado pelo Estado, se tornou para mim, um material perfeito para apresentar ao aluno o protagonismo do negro na história cultural da nossa sociedade. Assim, a partir das minhas vivências nesse processo, apresento esta dissertação dividida em 5 capítulos abordando os caminhos trilhados.

No primeiro capítulo foi realizada uma breve introdução sobre o conceito de "colonialidade", em que pude dialogar com os pensadores Walter Mignolo e Anibal Quijano, além de outros que encontrei como relevantes no entendimento sobre como o sistema da "colonialidade" tem influenciado na formação das subjetividades dos sujeitos brasileiros, na construção de hierarquias raciais e sociais e nas práticas pedagógicas adotadas na Rede de Ensino Público.

Prossegui, no segundo capítulo, sobre a concepção da subalternização de sujeitos não brancos pela colonialidade, primeiro procurando fundamentações a respeito das estratégias usadas na construção do pensamento universal que estabeleceu a humanidade de caráter europeu-ocidental-branco como hierarquicamente superior, até a atualidade.

Esse processo, segundo os autores Maldonato-Torres e Walter Mignolo se tratou de uma manipulação do imaginário uma prática colonizadora que influenciou o pensamento pedagógico brasileiro ao priorizar a racionalidade, o utilitarismo, a domesticação, o controle dos corpos, a tecnologia, a hierarquização das disciplinas organizadas de forma segmentada e progressiva, além do modelo de civilidade ocidental europeia., em detrimento da corporeidade e da exclusão da cultura e dos saberes locais dos currículos escolares.

Procurando por vozes que reivindicassem por pedagogias libertadoras dessa racionalidade recorri, no terceiro capítulo, aos pensadores Paulo Freire e Miguel Arroyo, para abordar outras práticas pedagógicas que se preocupam em respeitar as diferentes vivências e demandas dos "outros sujeitos".

Esses autores possibilitam repensar em como nós, professores, temos ocupado o espaço de opressor quando reproduzimos, e consequentemente legitimamos, o pensamento e a forma de existir daqueles que nos oprimem, relegando ao silenciamento das nossas próprias histórias e de muitas outras, bem como de outros muitos sujeitos que compõem o território brasileiro. Eu mesma, como docente da rede pública de ensino básico do município do Rio de Janeiro, posso notar o tratamento raso, folclórico e estereotipado dado aos projetos escolares com temática afro-diaspórica, por exemplo.

Buscando analisar o porquê desse tratamento, recorri aos estudos sobre racismo estrutural do filósofo Silvio Almeida[5], que apontam o racismo como o "alicerce" ideológico sobre o qual foi construída a sociedade brasileira, logo, o racismo já está amalgamado em todos os processos operantes da sociedade, inclusive na formação profissional dos nossos docentes e dirigentes educacionais, o que explicaria o caráter reducionista dado à historicidade, às produções científicas, literárias e artísticas dos povos de África e outros.

[5] Silvio Luiz de Almeida é natural de São Paulo, advogado e filósofo, pós-doutor em Direito pela Universidade de São Paulo.

No capítulo 4 procuro promover uma discussão sobre o que é patrimônio, e como podemos torná-lo um recurso pedagógico decolonial. Procuro descaracterizar o conceito de patrimônio da imagem de elemento estagnante e doutrinador de cunho nacionalista, e lhe prover um caráter dinâmico, capaz de se transformar ao contato com outras culturas e outras leituras, tornando-se um território de acolhimento para identidades perdidas.

A dissertação se encerra no capítulo 5 apresentando fundamentos sobre a importancia da inserção do patrimônio cultural de matriz negra da cidade do Rio de Janeiro nas propostas pedagógicas das escolas de forma continuada, para que o protagonismo negro se torne presente no dia a dia do imaginário do aluno e não apenas em períodos específicos como no feriado da consciência negra ou em projetos étnico-raciais.

Deixo claro que a preocupação deste trabalho não visa uma educação patrimonial, com objetivos únicos de preservar sítios arquitetônicos apropriados pelo Estado e transformados em bens públicos. O que pretendo é tratar o patrimônio cultural de matriz negra como instrumento de resgate da história do protagonismo civilizatório dos afro-diaspóricos e seus descendentes.

Esse patrimônio representa a resistência da fé, dos saberes e da memória que os sujeitos diaspóricos trouxeram com eles de África e que seus descendentes negros, mesmo em meio a precariedade em que viviam (e ainda vivem), conseguiram preservar.

Por isso, não acredito no "engessamento" do patrimônio de matriz negra ao ser tombado pelo Estado, a exemplo é o samba carioca, pois mesmo com as tentativas varguistas e do Estado Novo para embranquecê-lo e torná-lo referência nacional de mestiçagem, embora tenham feito estragos, não conseguiram destituir a essência diaspórica africana.

Assim, o aterro da Praça Onze, o uso da imagem de Carmem Miranda cantando maxixe para representar o samba carioca, as marchinhas racistas de Lamartine Babo, a imposição de enredos de cunho heroico-histórico nacional e a obrigação das escolas de samba terem que carregar destaques de luxo em seus carros alegóricos cujas fantasias não acrescentavam em nada aos enredos, podem ter silenciado vozes, mas não destruíram o comprometimento com a memória cultural negra nessas comunidades.

Então acreditando no aspecto positivo quando o Estado reconhece a representatividade das manifestações culturais dos grupos subalternizados, finalizo a

pesquisa apresentando as propostas que foram realizadas nas aulas de artes, explorando as várias leituras possíveis, sejam artísticas, filosóficas, historiográficas, geográficas, sociológicas e linguísticas, de serem feitas dos sambas-enredo como recurso didático

1. Colonialidade

Este capítulo tem como objetivo discutir a formação e a dinâmica do processo da colonialidade como padrão de poder global, para que, no decorrer deste trabalho, seja possível contextualizar as consequências da construção do imaginário coletivo que excluiu a imagem de pessoas negras da representação como sujeitos sociopolíticos, bem como a exclusão de suas culturas e histórias dos currículos escolares da Rede de Ensino Público do Município do Rio de Janeiro.

Para tanto, optamos por recorrer às articulações conceituais sobre os estudos pós-coloniais da América Latina, em especial aquelas promovidas por Aníbal Quijano e Walter Mignolo, supondo que em meio a tantas vertentes de pensamentos sobre pós-colonialísmo, estudos subalternos e colonialidade, os escritos de ambos os autores são de fácil compreenção e esclarecem, com objetividade, o processo que estabeleceu a colonialidade na América Latina e no mundo.

Ao entender esse processo, o leitor poderá traçar uma relação com as práticas do sistema escolar que alimentam os padrões instituídos pelos princípios do "*tripé da colonialidade*[6] *do poder, do saber e do ser"* (BALLESTRIN, 2013, p. 100), que priorizam em seus currículos os saberes e os corpos dos sujeitos brancos-europeus como padrões a serem seguidos de civilidade. Explica-se, por exemplo, porque excluem o ensino do tupi-guarani e do banto-iorubá do ensino da língua, que continua sendo denominada de Língua Portuguesa em vez de Português-brasileiro.

Logo, entendendo o mecanismo da colonialidade será possível analisar e repensar as próprias práticas pedagógicas e como o pensamento decolonial pode colaborar para a solução de conflitos que tanto angustiam o cotidiano escolar dos professores, tais como a evasão escolar, a violência nas salas de aula, a falta de interesse dos estudantes pelos conteúdos e o chamado fracasso escolar.

---

[6] De acordo com Ballestrin a "colonialidade do poder" foi um conceito desenvolvido, originalmente, por Anibal Quijano, em 1989 (2013, p. 99), passando a ser relacionado com os conceitos "*colonialidade do saber e do ser*" surgidos para explicar o processo de hierarquização dos conhecimentos, dos indivíduos e povos pela colonialidade. Maldonado-Torres explica que o conceito de "colonialidade do ser" surgiu em reuniões de grupos de acadêmicos da América Latina., e foi na relação entre poder e conhecimento que se chegou ao conceito de ser (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 89).

1.1 Sobre colonialidade

O sociólogo peruano Anibal Quijano foi o primeiro pensador a utilizar o termo, quando introduziu o conceito em seu ensaio intitulado "Coloniality and modernity/rationality", publicado como capítulo na obra "Los conquistados 1492 y la población indígena de las Américas", em 1992, em português traduzido como "Colonialidade e modernidade/racionalidade". Ali, Quijano daria um novo sentido ao termo colonialismo[7] com o uso do termo colonialidade (MIGNOLO, 2017, p. 2).

De acordo com o trabalho de Anibal Quijano (1992), a colonialidade é o processo mais comum de dominação no mundo atual e que passou a atuar em todos os continentes, em todas as relações de poder (nas relações internacionais, locais, políticas, econômicas, sociais, culturais), nas mais diversas formas de exploração e dominação entre as pessoas (p. 420).

Está relacionado a concentração dos recursos do mundo (econômicos, tecnológicos etc.) nas mãos de uma pequena minoria, no início a europeia e mais tarde passando a beneficiar, também, os descendentes euro-norte-americanos e o Japão, além das suas respectivas classes dominantes internas; não mais através do colonialismo ou pacto colonial político/administrativo, mas pelo colonialismo cultural e epistemológico (QUIJANO, 1992, 416).

Quijano explica como a dominação cultural europeia foi sendo construída através do "*complexo cultural conhecido como racionalidade/modernidade europeia, o qual foi estabelecido como paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo*" (Ibid., p. 441).

De acordo com os autores, com os quais dialogamos, a colonialidade difere do colonialismo pois "n*ão se tratou da colonização das outras culturas, mas da colonização das mentes, do imaginário*[8] *dos dominados*" (MIGNOLO, 2005, p. 35).

---

[7] Neste parágrafo Mignolo traça a diferença entre colonialidade e colonialismo: "... o termo colonialismo(...) foi conceituado durante a Guerra Fria junto com o conceito de "descolonização" (e as lutas pela libertação na África e na Ásia). A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada" (MIGNOLO, 2017, p. 2)

[8] Walter Mignolo explica o "emprego do conceito de "imaginário" no sentido aplicado pelo intelectual e escritor martinicano Édouard Glissant (1997), como sendo a construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual etc.) se define a si mesma" (QUIJANO, 2005, p. 35).

Assim, o filósofo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2009) aponta que foi uma ilusão acreditar que a independência das colônias seria a descolonização do mundo, para ele o que se originou foi o mito pós-colonial, pois

> continuamos a viver sob a mesma 'matriz de poder colonial'. Com a descolonização jurídico-política saímos de um período de 'colonialismo global' para entrar num período de 'colonialidade global' (GROSFOGUEL, 2009, p. 390).

A estratégia da colonialidade foi excluir a representação do colonizado do seu próprio imaginário e em contrapartida construir o imaginário (repertório imagético) no qual apenas a história, cultura e fenótipo relacionados com o "colonizador" ou com a "elite colonial" são representados como referências de ser e estar no mundo.

Se no início o colonialismo reprimiu os conhecimentos dos colonizados, seus modos ser, de saber e estar, agora a estrutura da colonialidade[9] e da Matriz Colonial de Poder (MCP)[10], passou a impor padrões de ser, de saber e de estar, estipulando como superiores àqueles oriundos dos colonizadores, mantendo o controle social e cultural (QUIJANO, 1992, p. 438).

1.2 "Não existe modernidade sem colonialidade"

Esta é a afirmação de Walter Mignolo sobre a modernidade ser uma narrativa construída para celebrar as conquistas da civilização ocidental. Essas conquistas, por sua vez, escondem o "lado mais obscuro da modernidade", que é a colonialidade, ou seja, a modernidade passa a existir sustentada pela colonialidade. (MIGNOLO, 2017, p.2).

---

[9] A colonialidade, pode ser entendida como um padrão ou uma matriz colonial de poder que, com base na naturalização de determinadas hierarquias (territoriais, raciais, epistêmicas, culturais e de gênero), produz subalternidade (MIGNOLO, 2005, p. 35).

[10] "É a matriz colonial que tem administrado os atores e todos nós. Estamos todos na matriz, cada nó é interconectado com todos os demais(...) A MCP então opera em uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos e interconectados, que são atravessados por diferenças coloniais e imperiais e pela lógica subjacente que assegura essas conexões: a lógica da colonialidade (...) nós histórico-estruturais significam que nenhum é independente de qualquer outro, como qualquer nó é provavelmente relacionado de duas ou mais maneiras divergentes. (...)Assim, a matriz colonial é construída e opera sobre uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos, ligados pela "/" (barra) que divide e une a modernidade/colonialidade, as leis imperiais/ regras coloniais e o centro/as periferias, que são as consequências do pensamento linear global no fundamento do mundo moderno/colonial." (MIGNOLO, 2017, p. 10).

O filósofo argentino Enrique Dussel entende que a modernidade aparece quando a Europa se autopromoveu como centro de uma "História Mundial que ela mesma inaugura, criando a rebote uma periferia" (DUSSEL, 1993, 7), logo para ele, "o ano de 1492[11] é o ano de nascimento da modernidade" (Ibid., p. 8).

Mas foi com o pensamento iluminista do século XVIII que a Europa se tornou circunscrita como centro do mundo, ao instituir as epistemologias construídas pelo pensamento europeu como a "*autorrealização de Deus, da razão e da liberdade*" e atribuindo o norte da Europa Ocidental como o coração da Europa, e o portador do "Espírito do Desenvolvimento". (DUSSEL, 1993, p. 20, 22).

Assim, a Europa sacralizou o "poder imperial do Norte e do Centro sobre o Sul, a periferia e o antigo mundo colonial (...), definindo-se assim o eurocentrismo". (Ibid., p.22).

Para Mignolo a modernidade se estende até o século XXI passando por

> três fases cumulativas (e não sucessivas) (...) a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750, aproximadamente); a fase "coração da Europa" (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945- 2000). Desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia (MIGNOLO, 2017, p. 3-4),

.

onde "as zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial." (GROSFOGUEL, 2009, p. 390).

Em seu artigo "Colonialidade do poder, eurocentrismo na América Latina", de 2005, Quijano irá analisar essa dependência colonial propondo o conceito de "colonialidade do poder", mostrando como opera o sistema da colonialidade, através da construção de hierarquização e da subalternização dos sujeitos não brancos, e como o modo de produzir conhecimento a partir da modernidade passou a caracterizar o poder mundial que ficou conhecido como eurocentrismo:

> Neste caso refere-se à imposição de uma perspectiva de conhecimento mundial cuja sistematização foi elaborada de início na Europa Ocidental no século XVII, através do pensamento europeu burguês,

[11] 12 de outubro data em que marca o chamado "descobrimento das américas" por Cristóvão Colombo.

> tornando esta perspectiva referência nos países colonizados. (...), em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo. (QUIJANO, 2005, p. 11).

O eurocentrismo se tornou a força operante que move o estar no mundo. Diversos grupos sociais e indivíduos dos países de sistema capitalista têm como objetivos e fins atingir os ideais de humanidade e padrões socioculturais e econômicos definidos pelo sistema capitalista eurocentrado de civilidade.

Por esta razão, podemos entender quando Walter Mignolo afirma que

> o eurocentrismo é uma questão não de geografia, mas de epistemologia, (...)poderia ser encontrado e reproduzido nas colônias e ex-colônias, assim como em locais que não foram diretamente colonizados (rotas de dispersão). O eurocentrismo é, por exemplo, facilmente encontrado na Colômbia, no Chile ou na Argentina, na China ou na Índia. (MIGNOLO, 2017, p. 12).

Interessa-nos agora o conceito de diferença colonial desenvolvido por Walter Mignolo na sua obra "Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar", de 2003, que estabelece ser o

> o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados (...) A diferença colonial no/do mundo colonial/moderno é também o lugar onde se articulou o "ocidentalismo", como imaginário dominante do mundo colonial/moderno. Posteriormente o Orientalismo e, mais recentemente, os estudos de área, são aspectos complementares desse imaginário sobrepujante (MIGNOLO, 2003, p. 10).

Resumindo, os projetos globais são aqueles cujo colonizador tenta sobrepor aos outros saberes apagando, assim, os saberes locais. Os projetos globais podem ser ou não aceitos, adaptados ou integrados. Assim, é no espaço da "diferença colonial", que ocorrem as construções e reconstruções de narrativas, onde a colonialidade exerce poder, mas também é nesse espaço que a colonialidade pode ser combatida.

Seguindo o raciocínio de Mignolo (2003, p. 10) conflitos sociais podem ser gerados por desconfortos dos grupos subalternizados ao terem seus modos de vida conflitados com os modos de vida que os "projetos globais" inventam. Estes conflitos podem ser pensados como condutores dialógicos na promoção de pensamentos de fronteiras[12] ou no desenvolvimento de outros pensamentos como consequência desses conflitos. "*É o que ele chama de "pensamento liminar[13] (ou a "gnose liminar") que é uma consequência lógica da diferença colonial*" (Ibid., p. 10).

Segundo Mignolo, o ciclo de colonialidade vem perdendo poder devido às reivindicações geradas pelos pensamentos de fronteiras (pensamento liminar) desde o início do século XXI, a começar pelo Oriente, como são o caso dos países do bloco asiático como Japão e China em lutas pelo conhecimento, economia e política e pelos pensamentos da descolonialidade, que requer a desvinculação da Matriz Colonial de Poder (MCP) da modernidade ocidental a fim de construir futuros globais nos quais os seres humanos e o mundo natural não sejam mais explorados na busca incessante pela acumulação de riqueza (MIGNOLO, 2007, p. 12).

Logo, entendemos que os grupos de discussões decoloniais ou sobre pós-colonialidade, surgem nesses espaços da "diferença colonial", e almejam "*pensar a América Latina a partir da América Latina e com autores e teorias latino-americanas*" (NASCIMENTO, 2018, p. 82).

Como foi o caso do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)[14], coletivo formado em 1998 por seus dissidentes mais radicais do Grupo de Estudos Subalternos, por acharem que as discussões estavam sendo insuficientes para a perspectiva da América Latina, e mais centrados na discussão sobre os estudos do colonialismo asiático.

O grupo se organizou através de eventos, publicações, releituras histórias e argumentaram a necessidade de um rompimento radical com a dependência epistemológica pós-colonial, em um verdadeiro giro de 360º, ou "giro decolonial" (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

---

[12] Pensamento de Fronteira ou "Border Thinking", é como aparece na obra de Walter Mignolo "Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking", traduzido para o português como "Pensamento Liminar".

[13] "estar ou sentir entre" (MIGNOLO, 2003, p. 4)

[14] Projecto M/C se formou no ano de 1998 quando o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, com apoio da CLACSO, organizou em Caracas um evento em que foram convidados Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Arturo Escobar e Fernando Coronil (BALLESTRIN, 2013, p. 97).

O termo “giro decolonial” foi apresentado por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e passou a significar o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico aos modelos de inspiração eurocêntrica e contra a lógica da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2003 p. 105).

Para Luciana Ballestrin[15] o grupo M/C adotou o movimento de descobrimento e de revalorização das teorias e epistemologias do sul e que tem crescido em diversas áreas e universidades do mundo. Em seu artigo “América Latina e o Giro colonial”, no qual a autora constrói uma retrospectiva dos estudos pós-coloniais realizados nas antigas colônias da África e o Grupo de Estudos Subalternos de Ásia, com destaque para os autores Frantz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi, Edward Said e Gayatri Spivak, os quais teriam inspirado a formação de grupos na América Latina, entre eles o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, em 1992, nos Estados Unidos (BALLESTRIN, 2013, p. 104).

Luciana Ballestrin aponta que a crítica destes autores se refere não somente ao controle do imaginário do colonizado, mas também questionam a interferência por parte do intelectual europeu em querer intermediar a fala do colonizado.

A exemplo deste pensamento, o artigo “Pode o subalterno falar”, da escritora indiana Gayatri Chakravorty Spivak[16] faz uma crítica à intelectualidade e uma autocrítica aos seus próprios estudos subalternos, pois em suas reflexões entende que a voz dos subalternizados é silenciada, pois os espaços de discursos não lhes dão o direito de fala, somente os acolhem como objetos de discurso para que aqueles que possuem o direito de fala, elaborem narrativas e teorias, do lugar social privilegiado que eles ocupam, sobre o modo de existir dos subalternizados (SPIVAK, 2010, p. 12).

Spivak acredita que o termo subalterno não poderia servir de referência para qualquer sujeito marginalizado, mas somente para aquele cuja voz não pode ser ouvida e que seja pertencente às camadas excluídas dos mercados, da representação política e da possibilidade de se tornar membro da classe dominante (SPIVAK, 2010, p. 12), entre eles o colonizado. Os estudos de Anibal Quijano reforçam o pensamento de Spivak, ao apontar a concepção da ordem colonial europeia que

[15] Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Pelotas (Pelotas, RS).
[16] Gayatri Chakravorty Spivak, filósofa e professora da Columbia University.

> somente a cultura europeia ou ocidental é racional, pode conter "sujeitos ". As demais não são racionais. Não podem ser ou abrigar "sujeitos". Em consequência disso, as outras culturas (...) só podem ser objetos de conhecimento (QUIJANO, 1992, p. 421).

Fizeram acreditar que somente o pensamento desenvolvido pela filosofia ocidental carrega o verdadeiro conhecimento do mundo, do universo. Logo, somente os pensadores que detém esse pensamento são legitimados a falar pelo mundo, pelo universo. Os que não o possuem são subalternizados e impedidos de se tornarem sujeitos e referências de suas próprias histórias e vivências, pois estariam baseados em conjecturas locais e pessoais. Ramón Grosfoguel (2009) aponta que

> (...) na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A ego-política do conhecimento da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um 'Ego' não situado. O lugar epistémico étnico-racial/sexual/de género e o sujeito enunciador encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistémico étnico-racial/sexual/de género, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistémico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GROSFOGUEL, 2009, p. 382).

Esse processo se tornou tão natural que fez com que os próprios colonizados ou aqueles subalternizados introjetassem o sentimento de subalternização, e passassem a acreditar na legitimidade dos chamados saberes universais, a chamada colonialidade do saber (MIGNOLO, 2017).

1.3 O sujeito colonizado para Frantz Fanon

O psiquiatra martinicano Frantz Fanon[17] elaborou e escreveu ensaios, a partir de uma análise sociogênica, apontando como a violência do racismo, oriunda do sistema

[17]Frantz Omar Fanon formou-se em psiquiatria e filosofia na França, suas ideias sobre traumas psicossociais gerados pelo racismo/colonialismo estimularam obras influentes no pensamento político social, cultural e na filosofia. Mas foi nos anos 90, com a ascensão da filosofia da Diáspora Africana, que sua riqueza teórica obteve reconhecimento (FANON, 2008, p. 12).

colonialista, produziu sofrimentos psicossociais e corpóreos que acarretaram traumas e perturbações psíquicas, nas pessoas negras.

Em sua obra "Pele negras, máscaras brancas", Fanon coloca que a "alienação do negro não é apenas uma questão individual" (FANON, 2008, p. 28), mas um complexo provocado pelo processo de interiorização do sentimento de inferioridade em relação ao colonizador branco. O que leva ao desejar ser branco através do domínio da linguagem[18] ,33e aquisição da cultura dos colonizadores.

Para Fanon (2008), o colonizado, ou seja, aquele que sofre de um complexo de inferioridade cultural, procura o máximo que possível assimilar os valores culturais da metrópole, achando que assim poderá ser aceito pelo mundo civilizado e tratado como igual, pois "quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será" (FANON, 2008, p. 34) ou mais distante estará da imagem que o colonizador criou do colonizado.

Isso implica pensar na forma como as identidades são formadas, assunto que retornaremos no capítulo 4, mas por enquanto ficaremos com a leitura de Stuart Hall (2006), que analisa a identidade do sujeito por uma concepção sociológica, cuja perspectiva, segundo ele, prevê que a identidade é formada pela "interação com outras pessoas" que são importantes para o sujeito e a projeção de si próprio (do sujeito) nas identidades representadas por essas outras pessoas, internalizando seus significados e valores. (HALL, 2006, p. 11).

Acompanhando o pensamento de Hall é possível entender as consequências dos discursos promovidos pelo sistema da colonialidade ao eleger determinada identidade como normal e "*atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa*. (SILVA, 2000, p. 83), a hierarquização de identidades em superiores ou inferiores, e a exclusão da representatividade de determinadas identidades de lugares de poder.

Retornando ao pensamento de Fanon, se torna mais fácil compreender a atitude de seus compatriotas, que passaram a se projetar naquelas identidades que estavam no

[18] Fanon explana sobre o desejo dos estudantes negros das ex-colônias francesas, se esforçarem para falar o francês mais próximo do francês nativa da França: "o negro antilhado será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa" (FANON, 2018, p. 34).

topo da hierarquia social, econômica, cultural, geográfica, genética, étnica, racial e outras tantas que o sistema da colonialidade/modernidade inventou.

Partindo do princípio que nas sociedades ocidentais impera idealização do sujeito branco, o que ocorreu foi que os sujeitos não brancos, no caso, os afrodescendentes, acreditassem na tal hierarquização de "raça" passando eles mesmos a reproduzirem esse discurso hierarquizante e a acreditarem que era preciso corresponder às expectativas do padrão dominante, ou seja, tornar-se branco, ou "culturalmente branco" e assim, ignorar sua origem afro-diaspórica.

2. Colonização do imaginário

Baseando-nos no pensamento de Walter Mignolo abordaremos como tem sido o processo de manipulação do imaginário pelo sistema de colonialidade, induzindo o colonizado ou o dominado a pensar, a agir e a ser como o colonizador ou o dominante, no caso o europeu branco[19].

Mignolo parte do conceito de imaginário apresentado pelo poeta martinicano Édouard Glissant[20] como sendo "a construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a si mesma", para mostrar e fazer entender a construção do imaginário pelo sistema-mundo moderno colonial (MIGNOLO, 2003, p. 35).

Desta forma, abriremos um diálogo com outros autores sobre a construção de um imaginário colonizado pela modernidade.

2.1 Como a colonialidade atua no imaginário?

Quando os sujeitos que nascem nos territórios submetidos à colonialidade permitem ter suas mentes invadidas por conceitos, epistemologias, juízos de valores e de gosto oriundos da Europa ocidental e passam, inclusive, a adotá-los como referências de conduta moral relegando os saberes de seu território ao segundo plano, isso significa que o sistema de colonialidade conseguiu manipular o imaginário desses sujeitos.

De acordo com Walter Mignolo, a estratégia do sistema de colonialidade é promover uma hierarquização de corpos, sob o aspecto étnico-racial, resultando na subalternização de sujeitos, culturas, histórias e saberes locais (2005, p.35).

Grosfoguel (2009) compartilha do mesmo pensamento, afirmando que a raça é o principal marcador da hierarquização nas relações de poder da modernidade,

---

[19] "Durante o intervalo de tempo entre 1500 e 2000, três fases cumulativas (e não sucessivas) da modernidade são discerníveis: a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750, aproximadamente); a fase "coração da Europa" (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945- 2000). Desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia" (MIGNOLO, 2017, p.4).

[20] "'Glissant" se refere à história enquanto vivência constituidora do sentimento de pertencimento de um povo ao lugar em que se encontra. Desta forma, há um conjunto de questões presente ao longo de sua literatura: a ausência de uma relação coletiva dos martinicanos com o seu entorno, definida pelo autor como despossessão da própria história e do espaço" (PINTO; BERNARDES, 2019, p.641).

exemplificando que mesmo em outras relações sociais como nas relações de sexos, em que os patriarcados europeus promoveram a inferiorização das mulheres em relação aos homens, os homens não europeus são sempre considerados inferiores frente às mulheres europeias, ou seja, a ideia de raça organiza uma hierarquização, seja étnica, sexual, cultural ou econômica, e é o princípio organizador da divisão internacional do trabalho e do sistema patriarcal global (GROSFOGUEL, 2009, p. 387).

Anibal Quijano (2005) analisa que a

> classificação racial da população (…), desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo (QUIJANO, 2005, p. 120).

Acompanhando as reflexões de Quijano e Mignolo, pode-se dizer que a colonialidade ou Matriz Colonial de Poder (MCP) trata de um sistema de manipulação psicossocial global, que envolve outros sistemas de manipulação psicossociais (machismo, racismo, sexismo, homofobismo, classismo etc.) e que através deles atua, criando subjetividades classificadas e hierarquizadas pela MCP em superiores e inferiores de acordo com os padrões do sistema capitalista/eurocêntrico de qualidade.

As vidas daqueles que o sistema modernidade/colonialidade hierarquizou como inferiores: mulheres, não brancos, não possuidores de terras ou instrumentos de produção são as vidas passíveis de luto, parafraseando a escritora Judith Butler[21] em seu trabalho "Quadros de Guerra" em que trabalha com o conceito, para o Estado a vida de algumas pessoas não são importantes, pela precariedade em que vivem seus corpos, são vidas que se matáveis e que a sociedade ignora, sem nenhum lamento ou sentimento de culpa:

> "Certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras." (BUTTLER, 2019, p.13).

[21] Judith Butler é uma filósofa estadunidense, professora da Universidade de Berkeley (U.S.A). Em seu livro Quadros de Guerra a autora reúne 6 ensaios e dialoga sobre a precariedade de determinados corpos em uma Guerra original e as tantas outras guerras vividas no cotidiano. (BUTLHER, 2019)

Se pensarmos que a MCP atua em todos os espaços simbólicos e territoriais de poder, todos os sujeitos, de alguma forma, podem ter suas vidas consideradas precárias, desde que lhes sejam atribuídas alguma subjetividade que as subalternizem, seja por classe, raça, gênero ou etnia. E o mais irônico é que o veículo utilizado para disseminar esses padrões hierarquizantes que o sistema da colonialidade constrói, são os próprios sujeitos ao reproduzirem, socialmente, essas subjetividades.

Ou seja, o sistema da colonialidade é alimentado constantemente pelo próprio sujeito subalternizado que tem sua identidade colonizada,

> assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente." (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131 apud OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 4).

. Dessa forma, legitima-se o projeto de expansão cultural capitalista, resultando em identidades mundiais subalternizadas e com complexos coloniais (colonialidade do ser), epistemologias europeias legitimadas em detrimento das demais (colonialidade do saber), além da acumulação de riquezas e poder pelos países centro devido ao neocolonialismo.

2.2 O poder das narrativas

O desinteresse em promover estudos sobre os povos africanos e excluí-los do papel de sujeito tanto da produção intelectual, como do processo histórico da sociedade brasileira, atribuindo-lhes apenas à posição de objeto, como seres escravizados cujo único legado foram expressões e manifestações culturais de origem ritualistas, como as danças e ritmos musicais, sugere a intenção de construir uma sociedade que ao desconhecer todo seu processo histórico, se torna alheia ao projeto político-econômico de subalternidade que lhe foi reservado pela colonialidade.

A questão de exclusão histórica, em que os sujeitos externos à categoria de sujeito europeu, foram excluídos ontologicamente da Modernidade, segundo Enrique Dussel

(1992) pode ser encontrada no historicismo do alemão Friedrich Hegel em sua obra Filosofia da História[22], na qual pontuou que a história da civilização humana era universal, movida pelo princípio da razão e da dialética de contradições, um processo evolutivo tendo como propósito o aperfeiçoamento da humanidade.

Assim sendo, a história começaria no Oriente e alcançaria a maturidade racional na Europa (DUSSEL, 1992, p.20) mais especificamente pelo Império Germânico, pois para Hegel "só as nações germânicas, no cristianismo, tomaram consciência de que o homem é livre como homem" (HEGEL, 2008, p.24).

Dussel aponta que Hegel dividiu o espaço em Velho Mundo e Novo Mundo, definindo que esse último só passaria ter história a partir do "descobrimento" pelos europeus e eliminou a África do processo da história universal da humanidade, pois entre eles não existiria "liberdade de consciência" (DUSSEL,1992, p.18, 22).

Para a modernidade, independente do tempo,

> sejam séculos ou milênios, os períodos pelos quais passaram os povos antes que a história fosse escrita talvez estivessem cheios de revoluções, migrações ou transformações absurdas, mas não possuem uma história objetiva, porque não apresentam uma história subjetiva, não têm registros de história. Esses registros faltam, (...) porque jamais poderiam ter existido. Somente em um Estado com a consciência das leis existem ações claras (....). (HEGEL, 2001, p. 113).

Assim, a narrativa contada sobre os povos africanos relatam canibalismo, feiticismo, primitivismo e passividade, foram ocultadas as negociações comerciais ocorridas durante o tráfico de almas, com participação ativa de dirigentes africanos, pois aqueles reinos, lamentavelmente, já praticavam vários tipos de relações comerciais, entre elas a venda de mão de obra escrava desde o século XV, como aparece na obra do historiador John Thornton, "África e africanos na formação do mundo atlântico" (2004), citando documentação sobre a qualidade dos produtos do Reino do Congo,

---

[22] Título original: *Vorlesungen über die Geschichte der Phi*. Cuja primeira edição data de 1833. Publicado em espanhol sobre o título *lecciones sobre la filosofia de la história.* Na obra o filosofo alemão Geog Wilhelm Friedrich Hegel "elabora um capítulo intitulado 'Fundamento geográfico sobre história universal', onde afirma que "que as regiões frígidas e as tórridas não são o solo propício para povos históricos (...) Nas regiões de condições extremadas o homem não é capaz de alcançar a livre atuação. O frio e o calor são forças por demais poderosas para permitir que o espírito construa para si um universo. (...) Por isso o verdadeiro palco da história universal é a zona temperada, ou melhor, o Norte dessa região, porque é ali que a terra apresenta um aspecto continental." (HEGEL, 2008, p. 73-74).

> onde produziam “tecidos de palmeiras, com a superfície como veludo e os desenhos como cetim aveludado, são tão bonitos que não existe trabalho mais bem feito na Itália.” (THORNTON, 2004, p. 98).

A obra de Alberto da Costa e Silva, “A Manilha e o Libambo”, também faz referência à capacidade que os reinos africanos possuíam de se autoproverem:

> De que os tecidos, as lâminas de ferro e aço, a contaria e os utensílios de cobre manufaturados no continente africano eram de alta qualidade e gozavam de estima entre os consumidores dão prova o empenho com que, primeiro, os portugueses e, depois, os demais europeus procuraram subtrair aos locais a sua comercialização e a diligência que puseram em imitar esses produtos.(…) O ferro fundido e o aço produzidos em muitas partes da África eram iguais ou superiores em resistência e durabilidade às barras fornecidas pelos europeus (SILVA, 2011, p. 314).

Em “Tecnologia Africana na Formação Brasileira” Henrique Cunha faz um levantamento de várias tecnologias que foram trazidas para o Brasil pelos africanos nos diversos ciclos econômicos. Ele cita que produtos tropicais como açúcar e café, não eram conhecidos na Europa até 1400, e suas culturas eram complexas, envolvendo muitas etapas de plantio, que se tornaram conhecidas no ocidente através da mão de obra africana escravizada, como o plantio do café, uma planta etíope. (CUNHA JR, 2010, p. 22)

Mas esses aspectos históricos não foram narrados pela modernidade. Narrativas pseudocientíficas construídas pelo sistema colonizador, durante o século das luzes buscou retirar a humanidade daqueles nascidos em África. Para os filósofos iluminados como Hegel,

> a principal característica dos negros é que sua consciência não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com sua própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência. (...) O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. (…) Neles, nada evoca a ideia de caráter humano. (...) Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato, inexistentes. (...) Com isso, deixamos a África. Não vamos abordá-la posteriormente, pois ela não faz parte da história mundial; não tem nenhum movimento ou desenvolvimento para mostrar (HEGEL, 1995, p. 84-88 apud ARROYO, p. 218).

Como aponta o filósofo Valmir Pereira (2019) esses discursos podem ser explicados devido ao processo de esgotamento dos ciclos de exploração das colônias das Américas, quando os olhos gananciosos da modernidade europeia se voltaram para as colônias africanas como estratégia de expansão do capitalismo na sua fase imperialista.

Se durante os séculos XV ao XVIII o domínio focou na América com pautas ideológicas religiosas cristãs, no início no século XIX entrava em cena o Iluminismo com o discurso da modernidade, em ambos os processos expansionistas era preciso argumentar com uma ideologia que justificasse toda a violência e brutalidade da escravidão e da colonização para que a etnia branca continuasse dominando e se beneficiando economicamente. Os ilustrados filósofos e cientistas, por exemplo,

> elaboraram a justificativa que os brancos europeus precisavam. Assim, pode-se ler em David Hume (1711-1776) sobre os negros: Eu estou em condições de suspeitar de serem os negros naturalmente inferiores aos brancos. Praticamente não houve nações civilizadas de tal compleição, nem mesmo qualquer indivíduo de destaque, seja em ações seja em investigação teórica. Não há artesãos engenhosos entre eles, não há artes, não há ciências (PEREIRA, 2019, p. 350).

Pesquisando, encontramos no filósofo francês François-Marie Arouet Voltaire, outro autor iluminista, em sua obra *Tratado da Metafísica* a seguinte referência a "bestialidade" dos negros:

> (…), desembarco às margens do oceano, no país da Cafraria, e começo a procurar um homem. Vejo macacos, elefantes e negros. Todos parecem ter algum lampejo de uma razão imperfeita. Uns e outros possuem uma linguagem que não compreendo e todas as suas ações parecem igualmente relacionarem-se com um certo fim. Se julgasse as coisas pelo primeiro efeito que me causam, inclinar-me-ia a crer, inicialmente, que de todos esses seres o elefante é o animal racional. Contudo, para nada decidir levianamente tomo filhotes dessas várias bestas. Examino um filhote de negro de seis meses, um elefantezinho, um macaquinho, um leãozinho, um cachorrinho. Vejo, sem poder duvidar, que esses jovens animais possuem incomparavelmente mais força e destreza, mais ideias, mais paixões, mais memória do que o negrinho e que exprimem muito mais, sensivelmente, todos os seus desejos do que ele. Entretanto, ao cabo de certo tempo, o negrinho possui tantas ideias quanto todos eles. Chego mesmo a perceber que os animais negros possuem entre si uma linguagem bem mais articulada e variada do que a dos outros animais (VOLTAIRE, p. 62-63).

Assim, foram muitas narrativas durante séculos na construção da representação social do afro-diaspórico e de seus descendentes, como sujeitos inferiores nos aspectos genético, psíquico, cognitivo, moral e espiritual. E dessa forma se tornou possível justificar a subalternização de seus territórios e corpos.

E para que essas narrativas passassem a fazer parte do pensamento social coletivo, foram necessários veículos de disseminação dessas ideias, entendemos que a escola foi usada como um desses veículos.

2.3 A escola a serviço da colonialidade

O caráter excludente de corpos e saberes dos currículos escolares brasileiros, desde a monarquia, acabou por estabelecer a ideia de um Estado com história única, submetendo o processo de formação econômica e política do Brasil à continuidade linear da história da Europa Ocidental, de onde provinham saberes e fatos realmente relevantes de serem abordadas nos bancos escolares, enquanto, os saberes oriundos dos povos chamados periféricos seriam produtos de crendices e pensamentos abstratos de nenhuma valia intelectual.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais foi

> "nas últimas décadas do século XIX, mesmo antes do advento da República, que começaram a surgir críticas à redução da História a uma classificação cronológica de dinastias ou a um catálogo de fatos notáveis dos dois Reinados. No discurso republicano, inspirado em ideias positivistas, a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização" (BRASIL, 1998, p.20-21).

O pensamento positivista[23] passou a circular entre os republicanos militares,

[23]Positivismo foi fundamentado por Augusto Comte na segunda metade do século XIX, em que compreende que o pensamento humano passa por 3 estágios históricos: o teológico, o metafísico e o positivo, a chamada "Lei dos Três Estados de Evolução do Espírito Humano". Para Comte o espírito humano percorre desde explicações divinas, em seu estado teológico até alcançar o estado positivo ou o estado científico quando as explicações abstratas são substituídas pela razão baseada na observação (ISKANDAR, 2002, p.2). O positivismo acompanhou a organização técnico-industrial da sociedade moderna, e se caracterizou no século XIX na confiança pela industrialização, no progresso capitalista, na valorização do método científico e se alastrou por diversas outro partes do mundo, inclusive o Brasil, cujas ideias eram trazidas pelos jovens de elite que estudavam nas escolas europeias, mas que segundo

através de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, fundador da Sociedade Positivista do Brasil, que "via a monarquia, (...), no estágio teológico, enquanto a república era considerada a forma de Estado da terceira fase, a fase positivista" (JURT, 2012, p. 488).

As ideias do positivismo culminaram com a Proclamação da República, em 1889, e na elaboração da Constituição de 1891, incorporando o lema do positivismo, "Ordem e Progresso", na confecção da bandeira da república brasileira (REZENDE, 2001, p. 155), bem como, foram os princípios positivistas que orientaram a política educacional brasileira no período da primeira República (1889) até 1930 (OLIVEIRA, 2010, p.10).

Embora o ensino ainda priorizasse os saberes de origem europeia, o regime republicano de cunho nacionalista se ocupou em desenvolver nas escolas, práticas e rituais como festas e desfiles cívicos, eventos comemorativos e celebrações de culto aos símbolos da Pátria, para se criar um sentimento de nacionalidade brasileira.

Nos anos 30 do século XX, "*permanecia a identidade do Brasil com a civilização europeia e enfatizava-se, contraditoriamente, a população brasileira como mestiça*" (BRASIL, 1998, p.22). incorporando a tese da democracia racial, cujo povo brasileiro seria formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros. Uma sociedade multirracial de convivência sem conflitos.

Entende-se que embora os historiadores com ideais positivistas tenham se preocupado em reestruturar a História do Brasil e resgatar a memória sob o ponto de vista dos brasileiros, não se preocuparam em visibilizar a história dos povos originários da América e dos povos africanos, visto o tratamento irrelevante e superficial dado a essas culturas, atribuindo-lhes um caráter simplório e local, omitindo a existência dos ativos comerciais, das relações econômicas, das negociações sócio-políticas e das produções epistemológicas que esses povos praticavam.

Atualmente, sabemos, por exemplo, que a resistência negra foi intensa e mesmo no período do sistema econômico escravagista, os negros impuseram pressões, através de fugas, de rebeliões e da formação de quilombos, mesmo estando à margem da sociedade.

Ao estudar todo esse processo de resistência entendemos que o fato histórico conhecido como "abolição da escravatura" foi resultado do protagonismo negro que

---

Oliveira, não souberam traduzir plenamente os fundamentos do positivismo de Comte (OLIVEIRA, 2010, p.9).

denunciou, lutou, reagiu e reivindicou pela extinção dessa prática econômica, e não um ato benevolente do Governo Imperial.

As reinvindicações dos negros pela representatividade como atores das suas próprias histórias e da história do Brasil culminou em 2003 com a Lei 10639, mas tarde alterada pela Lei 11645 de 2008 a qual instituiu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas nos currículos escolares, com a intenção de combater o racismo na sociedade brasileira. Os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam que

> historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas. (BRASIL, 1997b, p. 20).

Concluímos que se a escola deseja tornar representativa as vozes de todos que fazem parte de sua comunidade, ela precisa adotar uma prática pedagógica em que os grupos subalternizados estejam representados positivamente na rotina escolar, pois segundo os PCNs na pluralidade "*vive-se, ensina-se e aprende-se (...) que sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece*". (BRASIL, 1997b, p. 42). Então não será uma atividade ou um projeto de temática negra durante um dia ou uma semana que irá transformar o pensamento dos alunos, se nos demais dias letivos do ano o imagético negro ainda estiver associado à existências de menor valor, inferiores aos demais grupos étnico-raciais.

Enquanto houver uma criança na escola envergonhada de sua negritude ou sendo assediada com palavras depreciativas quanto a sua cor de pele, cabelo, fenótipo, devemos repensar na eficácia de projetos pedagógicos que não estão conseguindo descontruir a representação subalternizada do negro no imaginário da criança.

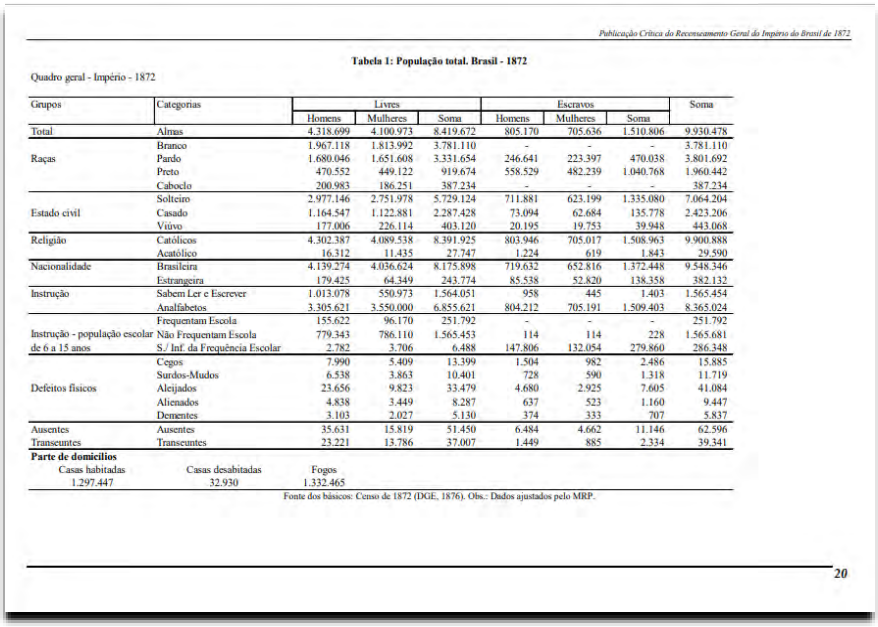
É comum nós docentes encontrarmos nos desenhos infantis a representação de imagens de pessoas coloridas pelo chamado lápis "cor de pele", uma tonalidade rosa salmão que se aproxima do tom da pessoa de etnia-racial branca, isso porque os desenhos são sinalizadores do imaginário, pois quando a criança desenha usa o repertório de

imagens que compõe sua memória, adquiridas através das relações sociais, mas também, pelos meios de comunicação. Assim quando a criança, que vive sob o controle da matriz de poder, ao ligar a televisão ou folhear uma revista ela vê, em sua maioria, pessoas brancas, logo serão essas pessoas que ela irá reproduzir graficamente quando quiser representar um ser humano em uma posição de poder, pois são as pessoas brancas que se tornaram representativas dessa camada da humanidade.

Atualmente, é possível entender que as histórias de todos os povos e etnias estão conectadas umas às outras devido as diversas relações "*ao longo dos 200 mil anos da humanidade moderna (homo sapiens)*" (NATIONAL, 2022). Então qual o sentido de excluir histórias?

Não é possível ignorar, por exemplo, que aproximadamente 5 milhões de africanos de diversas etnias foram destinados ao Brasil, e destes, "*quase um milhão de africanos desembarcaram na cidade do Rio de Janeiro somente entre os anos de 1779 e 1830*" (FUNDAÇÃO PALMARES), e que de acordo com os dados do censo de 1872, primeiro em que pessoas escravizadas foram contadas, contabilizou uma maioria de 58% da população se declarando preta ou parda, de um total de 9.930.478 habitantes (figura 1) (PAIVA, 2012, p. 20).

Figura 1



Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872

Tabela 1: População total. Brasil - 1872

Quadro geral - Império - 1872

Grupos	Categorias	Livres			Escravos			Soma
		Homens	Mulheres	Soma	Homens	Mulheres	Soma	
Total	Almas	4.318.699	4.100.973	8.419.672	805.170	705.636	1.510.806	9.930.478
Raças	Branco	1.967.118	1.813.992	3.781.110	-	-	-	3.781.110
	Pardo	1.680.046	1.651.608	3.331.654	246.641	223.397	470.038	3.801.692
	Preto	470.552	449.122	919.674	558.529	482.239	1.040.768	1.960.442
	Caboclo	200.983	186.251	387.234	-	-	-	387.234
Estado civil	Solteiro	2.977.146	2.751.978	5.729.124	711.881	623.199	1.335.080	7.064.204
	Casado	1.164.547	1.122.881	2.287.428	73.094	62.684	135.778	2.423.206
	Viúvo	177.006	226.114	403.120	20.195	19.753	39.948	443.068
Religião	Católicos	4.302.387	4.089.538	8.391.925	803.946	705.017	1.508.963	9.900.888
	Acatólico	16.312	11.435	27.747	1.224	619	1.843	29.590
Nacionalidade	Brasileira	4.139.274	4.036.624	8.175.898	719.632	652.816	1.372.448	9.548.346
	Estrangeira	179.425	64.349	243.774	85.538	52.820	138.358	382.132
Instrução	Sabem Ler e Escrever	1.013.078	550.973	1.564.051	958	445	1.403	1.565.454
	Analfabetos	3.305.621	3.550.000	6.855.621	804.212	705.191	1.509.403	8.365.024
	Frequentam Escola	155.622	96.170	251.792	-	-	-	251.792
Instrução - população escolar de 6 a 15 anos	Não Frequentam Escola	779.343	786.110	1.565.453	114	114	228	1.565.681
	S./ Inf. da Frequência Escolar	2.782	3.706	6.488	147.806	132.054	279.860	286.348
Defeitos físicos	Cegos	7.990	5.409	13.399	1.504	982	2.486	15.885
	Surdos-Mudos	6.538	3.863	10.401	728	590	1.318	11.719
	Aleijados	23.656	9.823	33.479	4.680	2.925	7.605	41.084
	Alienados	4.838	3.449	8.287	637	523	1.160	9.447
	Dementes	3.103	2.027	5.130	374	333	707	5.837
Ausentes	Ausentes	35.631	15.819	51.450	6.484	4.662	11.146	62.596
Transeuntes	Transeuntes	23.221	13.786	37.007	1.449	885	2.334	39.341

Parte de domicilios

Casas habitadas	Casas desabitadas	Fogos
1.297.447	32.930	1.332.465

Fonte dos básicos: Censo de 1872 (DGE, 1876). Obs.: Dados ajustados pelo MRP.

20

Fonte: (PAIVA, 2012, p. 20)

O gráfico ilustra a representatividade em números da população descendente dos povos africanos desde o Brasil imperial. Logo, nos parece evidente a necessidade de narrar a história dos povos africanos, assim como são narradas as histórias dos povos colonizadores, visto que, se chegaram ao território brasileiro, portugueses, ingleses, holandeses trazendo saberes, também chegaram os haussãs, os jejês, benguelas, minas, congos, angolas, monjolos e, moçambicanos, trazendo práticas culturais, religiosas, filosóficas e tecnológicas.

2.4 Currículos como mecanismos de controle social

'Currículo é poder', é assim que, segundo o artigo "Uma Reflexão Pertinente sobre a Teoria Crítica do Currículo" o teórico da educação e professor americano Michael Apple analisa o currículo, para ele a construção curricular é uma estratégia viável e garantida de reproduzir arranjos sociais, em uma sociedade cujas relações são conflituosas, esse pensamento é compartilhado pelo filósofo francês Louis Althusser que analisa o currículo como mecanismo para a perpetuação de estruturas dominantes do capitalismo; Althusser alerta sobre a elaboração de currículos para reprimir e convencer uma população desde a infância que certas estruturas são benéficas e desejáveis a todos (PAES; MONTEIRO, s.d., p. 2).

O professor Tomaz Tadeu da Silva (2007) ilustra que por volta de 1960 surgiram as primeiras críticas sobre como estavam estruturados os currículos, cujo objetivo fim era tornar os educandos adaptados ao sistema. Por isso, para ele o importante não é a definição terminológica do que é currículo, mas a sua abordagem histórica e como o currículo se processa em diferentes momentos, tendo sido utilizado como um aparelho ideológico a serviço dos interesses do sistema dominante e a escola servindo de espaço-território onde o currículo direciona as pessoas das classes não dominantes (subalternas)," *à submissão e à obediência*" (SILVA, 2007, p. 220).

Michel Apple (2008) entende que o currículo está envolvido em uma relação social de poder, pois "*enquanto ele é construído ele também constrói*" (APPLE, 2008, p. 40), assim ao planejar um currículo o sistema tem como propósito conduzir os educandos a pensarem e agirem segundo padrões estabelecidos de civilidade, delimitando papéis sociais a serem desempenhados por eles e pelos grupos a que eles pertencem, bem como,

quais serão incluídos ou excluídos de qualquer forma de representação (APPLE, 2008, p. 41).

O pensamento de Apple aponta a participação da escola no processo em que a Europa Ocidental se tornou referência de civilidade e desenvolvimento. Ao orientar seus estudantes sob uma perspectiva eurocentrada de estar no mundo a escola juntamente com veículos de comunicação locais permitiram que histórias, experiências e produtos culturais terminassem

> articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia, (...) em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (...) que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo (QUIJANO, 2005, p. 121).

O modelo europeu ocidental de civilidade direcionou as práticas pedagógicas e os currículos escolares no Brasil até os anos 1980, quando da redemocratização do país, após os militares deixarem o governo tomado pelo golpe de 1964,

> reformas foram introduzidas pelos governos estaduais na tentativa de alinhar a educação escolar ao período de liberdade que o país vivenciava. Minas Gerais e São Paulo foram precursores dessas reformas, introduzindo em suas propostas os princípios construtivistas, aqueles que valorizam o saber do aprendiz para o ensino escolar, orientando-o para um aprendizado sempre em construção (GADOTTI, 2003 apud ALMEIDA, 2018, p. 72).

Quando as tecnologias de comunicação se tornaram canais de informação e formação cultural, começaram a forçar por mudanças nos currículos escolares quanto ao desenvolvimento nos estudantes de atitudes intelectuais e críticas a respeito da sua condição de sujeito e agente da história.

Entendemos que os debates pelas mudanças curriculares se tornaram mais intensos, não com o propósito de inserir os excluídos e subalternizados nos espaços de produção de poder, muito menos para desestabilizar o binômio capitalismo/colonialidade, mas para reverter o cenário de fracasso escolar, no que se refere à evasão e reprovação escolar.

De acordo com um estudo/documento produzido pela Unicef, em 2021, apontou que a reprovação, a distorção idade-série e o abandono escolar seriam os pilares que sustentam o fracasso escolar no Brasil, que por sua vez estão relacionados, entre outros, com as práticas didáticas e curriculares incapazes de articular os conhecimentos que teriam verdadeiro sentido aos educandos.

> Em 2019, os efeitos da cultura do fracasso escolar atingiram milhões de estudantes: 2.115.872 crianças e adolescentes foram reprovados(as) nas públicas municipais e estaduais e 623.187 abandonaram a escola. Mais de 6 milhões de estudantes estão em atraso escolar de dois ou mais anos (distorção idade-série). Esses números, além de expressarem os resultados de um ano letivo comum, revelam que o modo como se dá a inclusão e inserção das novas gerações, por meio da escolarização, expõe desafios que não parecem incomodar a sociedade brasileira (UNICEF, 2021, p. 27).

Daí a pressão por uma reformulação curricular atendendo as demandas daqueles que Miguel Arroyo denominou de "Outros Sujeitos" pela reconstrução da história que os segregou como sujeitos (ARROYO, 2021, p. 12).

Em 1997 foram apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)[24], para o Ensino Fundamental. Um documento com 10 volumes elaborado em 6 áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Além de mais 3 volumes apresentando temas transversais integrando questões sociais: Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde.

A proposta dos PCNs é orientar as práticas pedagógicas dos professores e garantir acesso a todos os jovens que vivem no território brasileiro, seja no litoral ou na zona rural, com pouca infraestrutura ou condições socioeconômicas desfavoráveis; os conhecimentos necessários para a formação do ensino fundamental, de forma que garanta um referencial comum para a formação escolar no Brasil, mas sem provocar qualquer uniformização que descaracterize e desvalorize as peculiaridades culturais e regionais (BRASIL, 1997a, p.27- 28).

[24]O documento pretendia oferecer a proposta ministerial para a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas formulem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades, tendo como objetivo do ensino de 1ª a 8ª série a formação para uma cidadania democrática. A edição PCNs pode ser acessada através do Portal do MEC na versão online e subdividida por assunto.

Em seu volume sobre o tema transversal que trata da pluralidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que convivem no território brasileiro, o documento considera

> ser essa pluralidade a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano (BRASIL, 1997b, p. 19).

Analisando as orientações curriculares da prefeitura do Rio é possível encontrar resquícios do positivismo e do racionalismo, ao hierarquizar e priorizar determinadas disciplinas, estabelecendo que o domínio desses signos são o foco principal do ensino/aprendizado escolar (Figura 2), a exemplo a prova Brasil[25], cuja avaliação é unicamente sobre português e matemática.

Figura 2

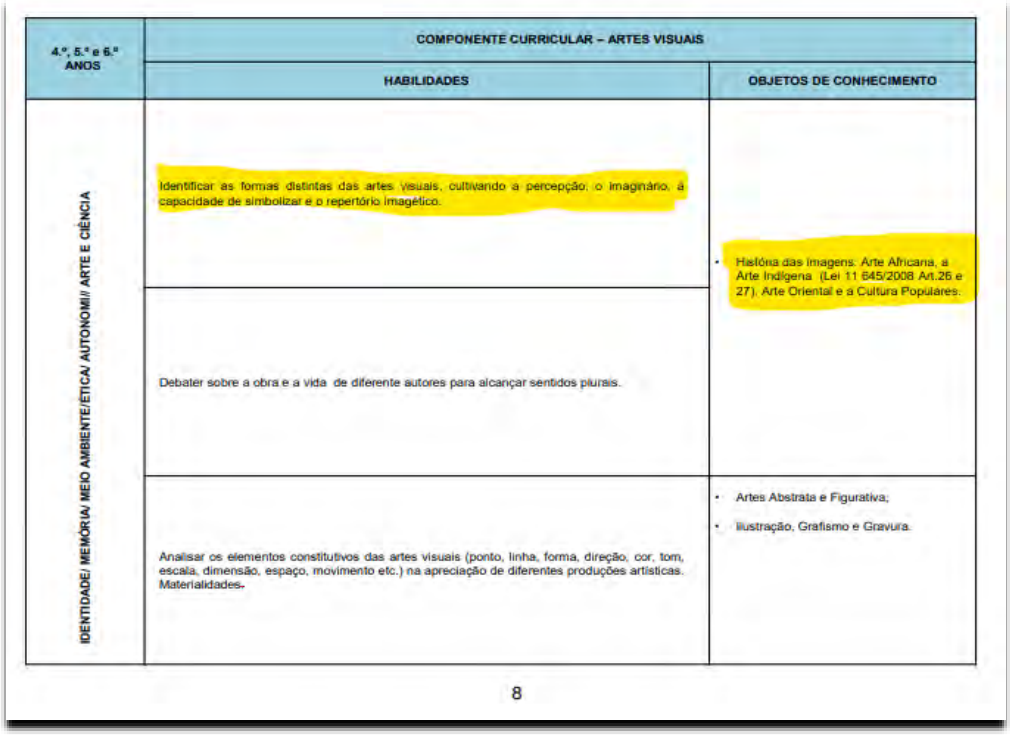


Fonte: (PREFEITURA, 2022b)

[25]A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados aplicados na quarta e oitavas séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. (BRASIL, MEC).

Quanto ao ensino da cultura africana e indígena, o currículo carioca para Artes Visuais estabelece orientações para que sejam abordadas, como objetos de conhecimento, as artes africana e indígena, de acordo com a Lei 11645/08[26], mas não é ofertado ao professor conteúdo ou estratégias para que ele possa orientar seu planejamento, o como é possível ver nas orientações curriculares para o ensino de Artes Visuais do município do Rio de Janeiro (Figuras: 3; 4; 5), o que resulta em que cada docente tome a iniciativa de pesquisar sobre o tema.

Figura 3



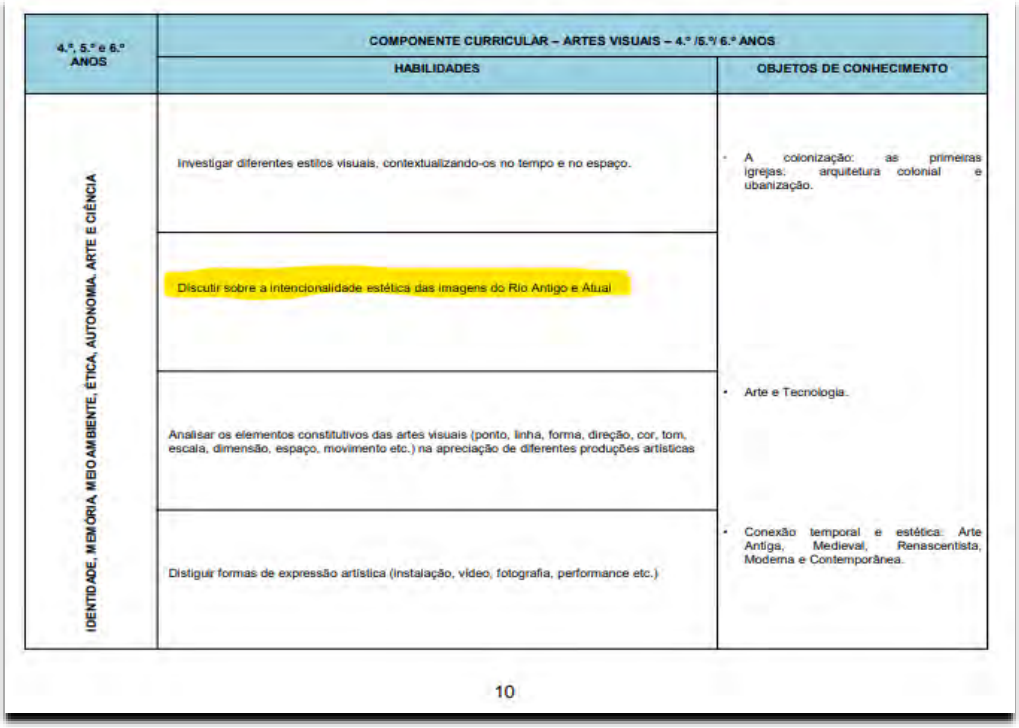
4.º, 5.º e 6.º ANOS	COMPONENTE CURRICULAR – ARTES VISUAIS	
	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
IDENTIDADE/ MEMÓRIA/ MEIO AMBIENTE/ÉTICA/ AUTONOMIA/ ARTE E CIÊNCIA	Identificar as formas distintas das artes visuais, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	• História das Imagens: Arte Africana, a Arte Indígena (Lei 11.645/2008 Art.26 e 27), Arte Oriental e a Cultura Populares.
	Debater sobre a obra e a vida de diferente autores para alcançar sentidos plurais.	
	Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas. Materialidades.	• Artes Abstrata e Figurativa; • Ilustração, Grafismo e Gravura.

8

Fonte: (PREFEITURA, 2020, p. 8)

[26] Sancionada em 10/03/2008, esta Lei "altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". (BRASIL, 2008)

Figura 4

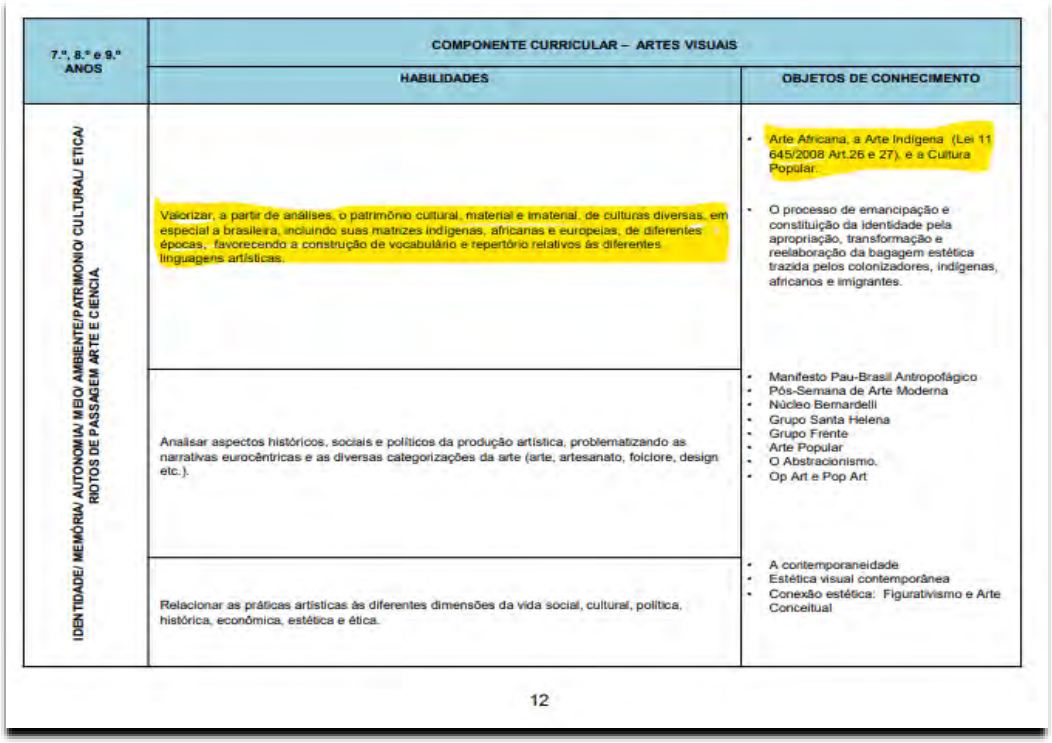


4.º, 5.º e 6.º ANOS	COMPONENTE CURRICULAR – ARTES VISUAIS – 4.º /5.º/ 6.º ANOS	
	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
IDENTIDADE, MEMÓRIA, MEIO AMBIENTE, ÉTICA, AUTONOMIA, ARTE E CIÊNCIA	Investigar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.	• A colonização: as primeiras igrejas: arquitetura colonial e ubanização.
	Discutir sobre a intencionalidade estética das imagens do Rio Antigo e Atual	
	Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas	• Arte e Tecnologia.
	Distiguir formas de expressão artística (instalação, vídeo, fotografia, performance etc.)	• Conexão temporal e estética: Arte Antiga, Medieval, Renascentista, Moderna e Contemporânea.

10

Fonte: (PREFEITURA, 2020, p. 10)

Figura 5



7.º, 8.º e 9.º ANOS	COMPONENTE CURRICULAR – ARTES VISUAIS	
	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
IDENTIDADE/ MEMÓRIA/ AUTONOMIA/ MEIO AMBIENTE/PATRIMONIO CULTURAL/ ETICA/ RIOTOS DE PASSAGEM ARTE E CIENCIA	Valorizar, a partir de análises, o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	• Arte Africana, a Arte Indígena (Lei 11 645/2008 Art.26 e 27), e a Cultura Popular. • O processo de emancipação e constituição da identidade pela apropriação, transformação e reelaboração da bagagem estética trazida pelos colonizadores, indígenas, africanos e imigrantes.
	Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).	• Manifesto Pau-Brasil Antropofágico • Pós-Semana de Arte Moderna • Núcleo Bernardelli • Grupo Santa Helena • Grupo Frente • Arte Popular • O Abstracionismo. • Op Art e Pop Art
	Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	• A coritemporaneidade • Estética visual contemporânea • Conexão estética: Figurativismo e Arte Conceitual

12

Fonte: (PREFEITURA, 2020, p. 12)

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Arte, os objetivos de conhecimento a serem abordados no contexto da multiculturalidade são descritos como

> As manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (BRASIL, 2018, p. 193).

Dessa forma, em consonância com a ideia de que os estudantes são atores sociais capazes de se apropriar de conhecimentos e recriá-los, é preciso repensar o fazer artístico, na escola considerando as singularidades dos saberes, das vivências e das formas de ser e estar no mundo dos alunos.

Para potencializar a experiência de fazer artes cabe à escola e ao professor criar espaços de expressão e oferecer repertórios culturais, históricos, filosóficos e imagéticos, que possam representar, respeitar e acolher essa diversidade.

3. PENSANDO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo esperamos propiciar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas ainda comprometidas com padrões colonizadores de conduta e como é possível reconstruí-las para atender a realidade e o contexto das escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro.

Pois assim como foram construídos paradigmas eurocentrados que silenciaram vozes e homogeneizaram formas de existir por meio de currículos e metodologias subalternizadas, também podemos desenvolver pedagogias que nos ensinem a respeitar as histórias, as culturas, as crenças, os sujeitos e todos os territórios que compartilham um país cujo território geográfico é continental e habitado por uma infinidade, ricamente diversificada de seres da flora, da fauna animal e humana, chamado Brasil.

3. 1 Por uma prática escolar decolonial

Muitos são os desafios que envolvem a busca por pedagógicas que possam desenvolver na sociedade brasileira pensamentos e práticas civilizatórias que considere os diversos territórios, as diversas maneiras e formas de ser e de estar no mundo existentes no território geográfico brasileiro.

Um desafio é conseguir com que as instituições de superiores de ensino e formação de professores, no Brasil, passem a considerar como legítimo a nossa historicidade local, os nossos estudos locais e nossos projetos locais.

Decolonizar a academia para que se tornem formadoras de sujeitos capazes de explicar suas próprias histórias.

Existe uma dependência epistemológica acadêmica que parece ser alimentada por um contrato ideológico que proíbe romper com o pacto colonial intelectual, fazendo com que milhares de estudantes precisem recorrer aos argumentos produzidos na metrópole das ideias para legitimar ou explicar suas pesquisas sobre seus próprios territórios e suas próprias histórias.

Segundo Mignolo, tal processo caracterizou-se pela implantação

> (...) de maneira lenta e gradual, ao longo de centenas de anos, que o conhecimento do velho continente sempre foi superior aos demais. E

> somente tal conhecimento permitia a formação de hipóteses válidas – uma vez que muitas informações produzidas fora do eixo do poder eram desconsideradas, ou simplesmente compradas e reescritas aos moldes do conhecimento colonizador. Atos como esses contribuem para uma perda de informação catatônica para o mundo, visto que o que ocorre é um grande processo de homogeneização, não permitindo a pluriversalidade da produção científica (MIGNOLO, 2004).

Valmir Pereira (2019), por sua vez, aborda a necessidade de romper com a Bolha Filosófica[27] de epistemologia eurocentrada que tem servido de referência para o sistema educacional em nações periféricas e promovido a doutrinação dos sujeitos de modo a pensarem que os saberes oriundos dessa bolha são hegemônicos e inquestionáveis.

Diante disso, a escola, seus profissionais e a comunidade têm um grande desafio conseguir pensar a formação do educando tendo como base suas relações sociopolíticas e econômicas e sua inserção crítica e reflexiva na sociedade. É imprescindível compreender que nossa sociedade é um território que foi e continua sendo construído por diálogos, negociações e conflitos entre múltiplas memórias oriundas de variados grupos identitários.

Seguindo o pensamento acima podemos nos remeter à concepção interacionista do pensador russo Vygotsky[28] que compreende o ser humano como um ser histórico, formado através de trocas recíprocas entre os indivíduos e o meio, cada um influenciando o outro simultaneamente. (REGO, 1995, p. 95).

Segundo os estudos da professora Regina Rego (1995), Vygotsky rejeita as teses dicotômicas (inatas ou adquiridas) produzidas tanto pela concepção nativista[29], quanto

---

[27] A ideia de Bolha Filosófica a qual o autor se refere é o uso exclusivo de textos e autores canônicos oriundos do pensamento europeu como referências únicas nas pesquisas acadêmicas. Para o autor este é um processo de colonização da mente do nativo, criando redes e obstáculos para que não haja rompimentos e nenhuma difusão de outras epistemologias. Considerando que se todas as áreas do conhecimento têm um fundamento na filosofia grega, e que a estrutura da educação básica à universitária foi e permanece organizada a partir desses princípios e autores, (...) a Europa se converteu em uma bolha impenetrável por outras formas de pensar e de ser no mundo. Para quem está dentro dessa bolha, e só conhece essa forma de filosofar, (...), começa a acreditar que só existem esses filósofos, pois são os mesmos para todos, independentemente da nação em que se mora, vive e estuda. (...) assim garante ao eurocentrismo branco a hegemonia intelectual e o controle do capital, pois em cada espaço da bolha se reproduz o pensamento como se estivesse exatamente na Europa (PEREIRA, Valdir, 2019, p. 353-354).

[28] O psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934)

[29] "Nativista ou inativista concepção baseada no racionalismo de René Descartes, "surge da ideia de que as potencialidades, em cada ser humano, são fatores hereditários e dependem apenas de estímulos para amadurecerem e se manifestarem, excluindo as interações socioculturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da criança. Nessa perspectiva os conteúdos e procedimentos didáticos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. Esse

pela concepção ambientalista[30] de desenvolvimento humano, pois para ele a individualidade do sujeito não é inata, mas constitui-se através da relações constantes entre o organismo e o meio, seja histórico e cultural, portanto, o sujeito deve ser visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. (REGO, 1995, p. 93)

Catherine Walsh, em seu livro "Pedagogias decoloniais: Práticas insurgentes para resistir, (re)existir e (re)viver", de 2013, optou por suprimir o "s" para distinguir com o "des", que no caso em castelhano (e em português) poderia se entender somente como desfazer ou reverter o colonial, como se fosse possível que seus padrões deixassem de existir Walsh quis então, com um jogo linguístico, mostrar que decolonialidade significa um processo de luta contínua no qual lugares de construções alternativos podem ser identificados e incentivados (WALSH, 2013, p. 24 - 25).

A autora articula o pensamento de Frantz Fanon com a pedagogia de Paulo Freire. Para ela as concepções pedagógicas humanizadoras de Paulo Freire completa a análise política sobre a opressão colonial da ordem racial por Frantz Fanon[31].

No primeiro capítulo de sua obra Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire (2020a) aponta que é muito difícil construir uma consciência crítica sobre a condição social que um sujeito ocupa em uma sociedade opressora, se ele estiver adaptado a ela. Dessa forma, este sujeito oprimido pode, em vez de tentar lutar contra a violência dos opressores, se tornar um opressor de um outro oprimido (FREIRE, 2020a, p. 40-47).

O sujeito se aliena de sua situação, pois estando sob o jugo de um ideal de humanidade, no caso a do opressor, o sujeito oprimido aspira se parecer com ele, pois este é visto como "ser superior" (FREIRE, 2020a, p. 68).

---

paradigma limita o papel da escola, visto que o desempenho do aluno é fruto de suas capacidades inatas" (REGO, 1995, p. 86-87).

[30]Ambientalista ou behaviorista, concepção inspiradas no positivismo de Augusto Compte, a qual "privilegia a experiência como fonte de conhecimento. O aluno é um "receptáculo vazio" e a escola tem o papel de preparar moral e intelectualmente o aluno para assumir sua posição na sociedade. o ensino é centrado no professor, que monta programas a partir de uma progressão de grau de complexidade da matéria (definidos a partir de seu referencial). Cabe a ele direcionar. punir, treinar. vigiar. organizar conteúdos e meios eficientes que garantam o ensino e a aprendizagem. (...) por reforços positivos (elogios. Recompensas) ou negativos (notas baixas. castigos etc.)." (REGO, 1995, p. 88 – 90).

[31]Telmo. WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 585-590, jul./dez. 2015 587 Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5167476.pdf)

´Segundo estudos do psiquiatra e filósofo martinicano Frantz Fanon (2006) jovens oriundos da classe média de Martinica (uma possessão francesa), após passarem uma temporada estudando na França, retornavam depreciando a própria cultura local com a qual não queriam mais se identificar. (FANON, 2008, p. 39).

Assim, Fanon concluiu que o trauma colonial pelo qual os jovens negros martinicanos passavam era tão nefasto que ocasionou a perda de identidade, pois eles próprios só se entendiam como sujeitos estando próximos à ideia que eles internalizaram de civilidade, a França. Logo, almejavam estar o mais próximo possível da cultura e hábitos franceses. (FANON, 2008, p. 34).

Por esse prisma, é possível fazer uma analogia entre um jovem martinicano e um professor formado; orientado por valores civilizatórios ocidentais que também se referenciam na civilidade e na cultura europeia.

A práxis, cuja formação acadêmica e pedagógica é carregada de pensamentos eurocentrados, academicistas e hierarquizantes, irá replicar esses pensamentos como verdades absolutas, e para garantir que os alunos os aprendam (ou decorem), farão uso de notas, conceitos, avaliações e reprovações.

Cabe ao professor rejeitar as práticas preconceituosas e refletir sobre o seu estar no mundo. Freire (2020b) considera que “se aliena aquele que estando no mundo, se adapta e não tem consciência do papel a ele reservado neste mundo” (FREIRE, 2020b, p. 20).

Para o sujeito alienado o estar no mundo se reduz a apenas estar, sem maiores preocupações do espaço que ocupa em seu território, o indivíduo alienado se torna um ser a-histórico, vivendo imerso perpetuamente no presente, uma realidade a qual ele não consegue sair e muito menos transformá-la (FREIRE, 2020b, p. 20).

Por isso, Paulo Freire (2020a) não acredita em uma pedagogia libertadora praticada por opressores ou por seus hospedeiros, pois carregaria consigo interesses individualistas que nada mais são que instrumentos de desumanização. Logo, para que uma pedagogia libertadora seja aplicada é necessário que o professor desperte sua consciência crítica sobre a sociedade (FREIRE, 2020a, p. 56).

De fato, a escola e os professores que se preocupam em libertar os seus alunos da alienação e da manipulação política e cultural deveriam ter como tarefa, além de estimular a capacidade cognitiva dos alunos, desenvolver condições que permitissem a eles refletir,

cada qual, sobre sua existência e as diversas relações sociais e políticas existentes que direta ou indiretamente os envolvem.

3.2 Praticar o cuidado com o ambiente também é um ato decolonial

Uma das questões essenciais que deveria permear a formação do aluno como sujeito crítico seria pensar sobre o ambiente em que ele está presente e que o cerca. Pensar que esses espaços fazem parte do seu viver e que cuidar deles significa cuidar do seu próprio bem viver. Esse entender estar no mundo deveria estar incorporado nos hábitos e atitudes dos alunos e professores em seus cotidianos, e não ser pensado somente nos projetos do Dia do Meio Ambiente, do Dia da Água ou no Dia da Árvore.

Se observarmos a relação do aluno com o espaço escolar, os atos de destruição do material escolar e a falta de asseio com o espaço, configuram muito mais do que transtornos sociofamiliares externos à escola, ao nosso ver, representa o sentimento de não pertencimento com o território escolar, bem como, o desinteresse pelas atividades por ele ofertadas e a dificuldade dos alunos em acompanhar as metodologias pedagógicas adotadas pela instituição, tudo isso são consequências daquilo que denuncia Walter Mignolo (2007) o fato da modernidade/colonialidade ter subestimado a existência dos outros seres em função da economia de acumulação. Coisificando pessoas e a natureza, como um todo:

> A “natureza” – amplamente concebida – se transformou em “recursos naturais”, enquanto a “natureza” – como substantivo concreto que nomeia o mundo físico e não humano – se tornou no Novo Mundo a base para o cultivo de açúcar, tabaco, algodão etc. Em outras palavras, o conceito passou a se referir à fonte dos recursos naturais (o carvão, o óleo, o gás) que abasteciam as máquinas da Revolução Industrial. Ou seja, a “natureza” se tornou repositório para a materialidade objetivada, neutralizada e basicamente inerte que existia para a realização das metas econômicas dos “mestres” dos materiais. O legado dessa transformação permanece atualmente, em nossa presunção de que a “natureza” é o fornecedor de “recursos naturais” para a sobrevivência diária: a água como mercadoria engarrafada (MIGNOLO, 2007, p. 7).

Seguindo as narrativas construídas pela matriz colonial do poder (MCP), a natureza e o ambiente, em todos seus aspectos, se tornaram territórios a serem dominados como demonstração de poder e explorados visando o acúmulo de moeda de troca ou lucro.

A exploração, o descaso e o mau trato são sinais de que o ser humano diante de uma suposta superioridade racional que ele pensa ter, reduz a existência do outro, deixando-o viver em agonia, incluindo o meio ambiente.

Logo, desconstruir o imaginário que coloca as diversas formas de existência em uma cadeia hierárquica, a qual acaba por justificar práticas e atos destrutivos contra outros corpos ou territórios, seja uma mesa ou uma caneta, já pode ser o caminho para promover o respeito, tal almejado, pela diversidade na atualidade.

Assim, no que tange ao ambiente escolar, promover condutas e regras de respeito ao ambiente como: preservar o material escolar de uso coletivo, não riscar paredes e mobiliários, fazer a ponta do lápis na cesta de lixo e não desperdiçar comida ou a água do bebedouro, são hábitos e pensamentos que deveriam ser priorizados, em vez de focar unicamente no aprendizado de conteúdos que muitas vezes ocultam pensamentos e doutrinas hierarquizantes, como por exemplo, achar que cuidar do espaço físico da escola é uma ação designada unicamente ao "moço ou à moça da limpeza".

A escola deve pensar que o educando precisa se desenvolver em meio a uma relação social de respeito entre ele e o seu território, bem como, com os outros territórios e com os outros sujeitos que ocupam esses outros territórios.

É através de uma relação de respeito que Miguel Arroyo pensa ser possível desenvolver práticas pedagógicas capazes de transformar as sociedades colonizadas:

> (…) todos os 'Outros Sujeitos' devem se encontrar nas relações de poder para que a produção e a eficácia das práticas pedagógicas nas escolas se atualizem, mas que esse processo só ocorre quando as pedagogias tratam esses Outros como sujeitos políticos, sociais e existenciais, e não mais como subalternizados, como fazem as pedagogias dominantes ao tentarem convencê-los autenticá-los como incultos e inferiores. (...) a subalternização produz conhecimentos, indagações radicais, leituras dos extermínios de que foram e são vítimas, os excluídos sociais (...) promovendo a tomada de consciência política, e a exigência do recontar da história que os segregou como sujeitos, bem como, o reconhecimento de suas próprias histórias (ARROYO, 2021, p. 14).

Aproveitando para incluir no conceito de 'Outros Sujeitos' os animais não humanos, que há séculos tem sua existência coisificada e transformada em força motriz, veículos de cargas, cobaias de laboratórios, segurança, acompanhantes e alimentos.

Se em um passado muito próximo a sociedade achava normal um sujeito negro escravizado ser amarrado e chicoteado, atualmente, a sociedade continua se mantendo insensível diante do extermínio de animais silvestres, do abandono de animais domésticos ou do sacrifício de animais vivos em abatedouros.

Ou seja, é legitimo escravizar animais não humanos pois são recursos, coisa que o humano pode usar para se beneficiar, daí entende-se a estratégia que o sistema escravista fez, retirou a humanidade do sujeito negro, deixando-o somente com status de animal.

Animalizar pessoas comparando-as a burro, a vaca, cachorro ou macaco, com o intuito de desqualificá-la ainda é uma prática muito comum nos dias de hoje, com o intuito de inferiorizar alguém, como se ser animal não humano fosse depreciativo.

Em maio de 2015 a Nova Zelândia e a França modificou sua legislação e reconheceram, judicialmente, os animais não humanos como sencientes (sen=sensível +ciente=consciente), capazes de vivenciar sentimentos de dor, angústia, amor, alegria etc., e com direitos jurídicos de proteção à vida reconhecidos.

Em 2017 Portugal acompanhou a França e Nova Zelândia e outorgou a Lei 08/10017 de 3 de março de 2017 (LEI, 2019).

No Brasil a tentativa de revogar o status de bens móveis em que se encontram os animais não humanos no Código Civil, está tramitando desde 2018 o Projeto de Lei 27/20018.

Embora o Projeto tenha sido aprovado pelo Senado Federal em 07 de agosto de 2019 voltou à Câmara Federal devido a uma emenda feita pelos então senadores Rodrigo Cunha (PSDB-AL), Major Olímpio (PSL-SP) e Otto Alencar (PSD-BA) que excluem da Lei os animais não humanos considerados produtivos para os setores de manifestações culturais, como as vaquejadas e a atividade agropecuária. (ANDA,2022).

Assim como fora no passado, para os escravizados serem reconhecidos como seres livres, não menos importantes do que qualquer outro ser do ecossistema, é necessário atribuir aos animais os mesmos direitos dados aos humanos. O que ainda é inconcebível em economias que, primitivamente, se sustentam da exploração do trabalho animal (tração animal) e da exportação de carne bovina e de leite. Reconhecer que eles não são coisas, faria fechar zoológicos, aquários, parques ou, fazer refletir sobre o direito de nos alimentarmos deles. (ANDA, 2022)

3.3 Lei 10639/03 e desafios por uma pedagogia antirracista

Homens e mulheres negros incluídos na lista dos que tiveram suas vidas reduzidas a "coisas", tiveram suas histórias excluídas do processo histórico e civilizador da sociedade brasileira, inclusive de suas próprias histórias de conquistas, delegando ao "altruísmo" de sujeitos brancos a decretação de leis abolicionistas, leis antirracistas ou ações de política afirmativas.

Há décadas que coletivos do movimento negro reivindicavam por políticas educacionais que incluíssem a história de África e dos afrodescendentes no Brasil, bem como a cultura afro-brasileira nos currículos escolares, o que culminou com a sanção em 9 de janeiro de 2003, da Lei 10.639, tornando esse ensino obrigatório no ensino oficial da Rede de Ensino (BRASIL, 2003).

De fato, como no verso

> "Não veio do céu
> Nem das mãos de Isabel
> A liberdade é um dragão no mar de Aracati"
> (DOMÊNICO, Deivid. História de ninar gente grande, Estação Primeira da Mangueira, 2020)

a história oficial que destaca (ou destacava) a princesa Isabel como responsável pela abolição da escravatura, dando pouca (ou nenhuma) ênfase nos diversos atos de insurreições, como a Greve dos Jangadeiros[32] sob a liderança de homens negros como José Luíz Napoleão e Francisco José do Nascimento que promoveram a abolição da escravidão no estado do Ceará 4 anos antes da Lei Áurea, em 1884 (FERREIRA, 2021, s. p.), deveria ser revista.

Para orientar o cumprimento da Lei 10.639/03, foi instituído, através da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

[32] A Greve dos Jangadeiros, foi "o episódio que ocorreu nos dias 27, 29 e 30 de janeiro e 30 de março de 1881, no porto de Fortaleza, Ceará, sob a liderança de José Luíz Napoleão e Francisco José do Nascimento mais tarde conhecido como "Dragão do Mar", ambos nascidos em Canoa Quebrada, no município de Aracati (CE). Essa greve foi uma insurgência contra o embarque de escravizados da região do Ceará para o Rio de Janeiro, ao culminou na abolição da escravidão no Ceará em 25 de março de 1884, e teve grande influência na abolição da escravidão no Brasil, em 1888 (FERREIRA, 2021, s. p.).

com o objetivo de promover atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos conscientes da sociedade multicultural e pluriétnica em que vivem.

De acordo com o artigo 3º desta Resolução:

> (...) todo esse processo deve ser desenvolvido por meio de conteúdos e competências a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, que criarão condições materiais e financeiras, provendo às escolas, aos professores e aos alunos, material bibliográfico e outros didáticos necessários para a educação; cabendo às coordenações pedagógicas promoverem o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2004).

Diante da leitura das Diretrizes, pensamos como as instituições de ensino e seus profissionais poderiam desenvolver práticas pedagógicas e projetos educacionais que atendessem com eficiência as demandas de uma educação antirracista, uma vez que as Instituições educacionais e seus profissionais docentes estão inseridos em uma sociedade construída e mantida pelo sistema estruturado pelo racismo, em que são construídos, permanentemente discursos racializados para inferiorizar negros e negras, privilegiando pessoas brancas, conforme aponta o filósofo e advogado Silvio de Almeida em seu trabalho sobre racismo estrutural (ALMEIDA, 2018)[33] .

Não é à toa que, 19 anos após a decretação da Lei 10639/03, continuamos a discutir as dificuldades para implementá-la. A começar pela formação dos professores que além de, em suas graduações, não terem tido contato com disciplinas específicas sobre história da África e suas epistemologias, filosofias e artes, permanecem sob o imaginário que legitima os saberes e a estética europeia como superiores e sublimes.

A questão da formação de professores que permanece pautada por um currículo acadêmico que prioriza a história da Europa e referências bibliográficas europeias é analisada por Valmir Pereira (2019) ao colocar que a Universidade é o centro difusor da colonialidade que fez do mundo a extensão do pensamento europeu. E é das Universidades dos vários cantos do mundo que saem profissionais de vários cantos do

[33] Silvio de Almeida aponta que "o racismo é uma decorrência da própria estrutura social (...) com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social (....) Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção" (ALMEIDA, 2018, p. 50).

mundo pensando, agindo como se fossem brancos europeus e difundindo princípios de uma epistemologia que não é a deles, e participando do "assassinato" de todas as outras formas de conhecimento diferentes da branca europeia, inclusive de suas próprias, consubstanciando o chamado epistemicídio (PEREIRA, 2019, p. 347).

A pertinência da questão ganha centralidade ao se tratar da formação de professores doutores que ao concluírem suas formações passam a formar gerações de docentes da educação básica que garantirão a reprodução e a perpetuação do pensamento colonizador (Id., ibid., p. 354).

Assim, será possível pensar que professores que carregam valores construídos pelo sistema opressor, possam desenvolver projetos étnico-raciais?

Como exigir que um professor construa positivamente identidades não brancas se eles não acreditam nessa positividade? Como um professor pode praticar uma pedagogia realmente libertadora se ele mesmo não aceita nada que não seja oriundo de uma cultura branca? Como exigir que um professor isento de empatia pelas causas das minorias trabalhe a autoestima de um aluno negro, ou que aborde o protagonismo negro, se ele não reconhece essa legitimidade, se para ele a cultura de matriz africana está associada a mau gosto e à "macumba"?

O professor Antônio Novoa (1992), em seu longo estudo sobre a formação de professores, afirma que o docente não se constitui de um acúmulo de habilidades e competências, mas evolui biograficamente, já que antes de ser um profissional, o professor é uma pessoa, um ser social como todos os outros (NOVOA, 1992, p. 9), e em se tratando de um professor pertencente ao grupo subalternizado do hemisfério sul, sofreu o processo de violência psicológica da colonialidade, transformando-se em um repressor de si próprio. E como diz Ramón Grosfoguel, é necessário distinguir o lugar epistêmico do lugar social,

> pois o fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistémico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes (GROSFOGUEL, 2009, p. 382).

Desta forma, nos remetemos, novamente, a Paulo Freire (2020a) sobre a importância de se praticar uma pedagogia libertadora, pois na medida em que os agentes,

no caso os professores, se descubram “hospedeiros do opressor” (FREIRE, 2020a, p.43), poderão desenvolver práticas libertadoras.

É possível pensar que muitos fracassos escolares têm como origem a escola ignorar o sistema de colonialidade e adotar as mesmas práticas pedagógicas utilizadas em escolas cujo público é formado por crianças que se encontram em um patamar mais favorável socioeconômico.

A escola pública tem como realidade um público plural, com muitas demandas, apresentando diferentes graus de necessidades devido a precariedade econômica em que vivem. Entende-se, assim, que o processo e o tempo de aprendizagem também serão diversificados.

Logo, o sistema pedagógico seriado, que legitima saberes e avalia a competência humana da criança de acordo com a absorção desses saberes, segue a mesma estratégia de hierarquização da colonialidade, subalternizando conhecimentos e reprimindo identidades com práticas pedagógicas homogeneizantes. Para Miguel Arroyo sem destruir essas perversas pedagogias de subalternização não será possível avançar nos processos de aprendizagem (ARROYO, 2021, p. 13).

Para Arroyo (2021) a formação educacional ao molde tradicional são tentativas de homogeneizar, civilizar e ao mesmo tempo inferiorizar corpos e saberes daqueles que são excluídos do sistema de poder/saber e que compõem os chamados coletivos sociais, de gênero, de raça, etnia, camponeses, quilombolas e trabalhadores empobrecidos.

Esses coletivos trazem histórias e identidades as quais foram e são construídas no contexto de dominação e subalternização, constituindo, assim, pedagogias próprias que devem ser levadas em conta quando nas práticas de educação desses coletivos populares: “*Quando os Sujeitos da ação educativa são Outros, as concepções pedagógicas que orientam as práticas da educação escolar ou popular são obrigadas a serem Outras*” (ARROYO, 2021, p. 10-14).

Mas sejamos otimistas. Segundo o próprio Valmir Pereira (2019), tem sido possível mudar essa realidade da formação docente, devido a ocupação do espaço acadêmico por outros sujeitos como indígenas, negros e mulheres está aos poucos transformando a academia branca em um espaço de diversidade étnica, levando a organização de eventos em que se discutem outras epistemologias não eurocentradas. E embora, a difusão dessas epistemologias ainda alcance um público pequeno, tem sido

uma etapa de rompimento da bolha filosófica, pois aos poucos, mais e mais sujeitos irão despertar para uma realidade em que é possível abordar assuntos por outras perspectivas e outros autores, além dos já tradicionais brancos-europeus, e que representem a pluralidade étnica, cultural e social de um território (PEREIRA, 2019, p. 357).

3.4 (Re)pensando a (re)construção do imaginário

O grande desafio da Lei 10.639/03 é, exatamente, desconstruir o imaginário em que o negro simboliza uma existência inferior, cuja origem africana remonta sociedades a-históricas, tendo sua língua reduzida a dialetos, o fazer artístico a artefatos ou artesanatos, a religiosidade à feitiçaria, fundamentação ideológica à pensamento, enfim, sociedades desprovidas de civilidade.

Embora muitos debates estejam ocorrendo para que se construa um repertório narrativo que represente a pluralidade étnico-racial do país, devido aos modelos que ainda são veiculados nas mídias, marcadamente, calcados na cultura do branqueamento, ainda persiste a conduta de meninos e meninas afrodescendentes a se acharem feios, frente à ideia de beleza e a resistirem a se retratarem com suas características físicas reais, através do desenho e da palavra falada.

Atualmente, nos últimos 3 anos, durante as minhas propostas de atividades didáticas pude observar uma mudança significativa na representação das imagens que crianças negras fazem de si mesmas.

Abaixo apresentamos algumas reproduções dos trabalhos gráficos dos alunos do quinto ano, sobre o tema autorrepresentação. É possível evidenciar o volume dos lábios mais acentuados e o tratamento crespo dado aos cabelos.

Nota-se também, a atração, das alunas, por alguns penteados chamados “black power” femininos (Figurass. 6; 7) os quais têm sido veículados pela mídia, através de cantoras, atrizes e modelos negras, como as atrizes Iza, Érica Jacuzi, Sheron Menezes, Mariana Nunes, Jessica Cores, Roberta Santiago, Jeniffer Nacimento, Jéssica Ellen, Erica Januza, Taís Araújo, Ludmilla. Demonstrando a influência midiática nas narrativas estéticas.

Figura 6 – autorretrato



Fonte: Própria

Figura 7 – autorretrato



Fonte: Própria

A adoção do papel Kraft contribui, em muito, a representatividade da pele negra, a criança se sente mais à vontade com o ocre natural do papel liberando-a da

responsabilidade de dosar a tonalidade. Exemplo da figura 8, em que a aluna portadora de vitiligo conseguiu representar-se com mais fluidez do que se fosse em um suporte de papel de cor branca.

Figura 8 – autorretrato da aluna



Fonte: Própria

As mudanças das representações imagéticas, em que o elemento humano não branco aparece representado nas produções dos alunos, tem sido significativa nas 2 unidades escolares que fazem parte desta pesquisa localizadas no bairro do Catete e Flamengo, não apenas quanto a autorrepresentação, mas também nas escolhas de imagens não brancas como referência para suas composições gráficas.

Ambas as escolas têm se preocupado em desenvolver projetos pedagógicos que envolvam o protagonismo negro, priorizando a temática africana e personagens negros na escolha de livros paradidáticos infantis.

Embora esteja sendo lenta pode-se dizer que existe uma mudança na construção do imaginário das crianças que frequentam ambas as escolas cujos professores estão comprometidos com as pautas étnico-raciais.

A própria Secretaria Municipal de educação (SME) da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro passou a inserir imagens gráficas representativas da diversidade étnico-racial no material pedagógico que produz, e que circula na rede de ensino (Figura 9).

Figura 9



Fonte: (PREFEITURA, 2020a, p. 2)

O resultado da representatividade do sujeito negro circulando pelos diversos veículos de comunicação, em lugares e situações de igualdade com os demais grupos étnico-raciais tem, realmente, provocado efeitos no imaginário dos estudantes. Demonstrando o ganho social quando existe o investimento em políticas antirracistas.

4. O PATRIMÔNIO CULTURAL

Será apresentado neste capítulo a possibilidade do uso do legado cultural e histórico originário da diáspora negra na cidade do Rio de Janeiro, como proposta metodológica visando atender a lei 10639/03.

Em consideração a demanda por recursos que possam ajudar professores a estruturarem suas práticas cotidianas com ações antirracistas e, ao mesmo tempo, tornar possível a introdução do estudo sobre o protagonismo negro nos currículos escolares, utilizando fontes documentais e o próprio acervo cultural desta cidade.

Foi pensado que ao fazer uso pedagógico de um material agenciado por órgãos oficiais, como os sambas enredos, por exemplo, seria possível evitar conflitos ideológicos, muito comuns de ocorrer ao tratar da cultura de matriz africana na escola, visto que o pensamento social associa esses saberes à religiosidade afro-brasileira a qual está sujeita a atos de intolerância religiosa.

Assim a presença de um som de um tambor, um texto escrito fazendo uso de palavras de origem ioruba, ou a citação de personagens da mitologia africana, inseridos nos materiais, eliminaria a esperada pergunta por parte do aluno: "É macumba?"

Além do que, as propostas também estariam respaldadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê o contato com patrimônio no processo das aprendizagens e competências a serem desenvolvidas no ensino das Artes em que o aluno deve

> pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira -, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. (BRASIL, 2018, p. 200).

O contato com a diversidade cultural existente nos diversos territórios geopolíticos que fazem parte do Brasil, permitiria os estudantes se entenderem como atores na preservação, disseminação (re) construção desta produção cultural que é representativa de sua memória afetiva e de sua identidade.

4.1 Territórios e identidades (subjetividades e diferenças)

Neste tópico, busca-se esclarecer o que foi entendido por território, identidade, subjetividades e diferenças.

4.1.1 Território

De acordo com a pesquisa etimológica, a origem do termo território vem do latim territorium e está relacionada com o espaço delimitado por fronteiras. Geograficamente falando, os territórios abrangem não apenas aqueles de ocupação humana, mas a todos ocupados pelos diversos biomas e espécies sejam da flora, animal ou mineral: território aquático, território dos corais, território dos tubarões etc.

De acordo com vários conceitos encontrados entendemos que os espaços territoriais se estruturam a partir de uma relação de poder com fronteiras físicas ou imaginárias, e tem um uma significação polissêmica pois assumem aspectos políticos, administrativos, econômicos, jurídicos, regionais, sociais, culturais e religiosos.

Ao longo do tempo, o território recebe uma roupagem ideológica, abrangendo as reivindicações e lutas dos diversos grupos em disputa por pautas socioculturais.

Essa abordagem pode ser mais bem compreendida nos estudos sobre territórios do geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert como sendo o território uma dimensão espacial material, mas também, um espaço apropriado, em um contexto imaterial, na produção de identidade, subjetividade e simbolismos. Assim, o território pode assumir um caráter político-jurídico, econômico e/ou um caráter cultural, enquanto apropriação simbólica da identificação com o espaço (FUINI, 2017, p. 20).

O território concebido como espaço demarca materialmente identidades, sendo compreendido a partir das relações de poder:

> "No mundo compartimentado da geografia, a unidade política é o território. Seja o conjunto do território nacional de um Estado, seja o conjunto das terras agrupadas em uma unidade que depende de uma autoridade comum e desfruta de um regime dado, o território é um compartimento do espaço politicamente distinto daqueles que o rodeiam. Quer se trate de um Estado soberano ou de um país dependente, o território define a existência física desta entidade jurídica, administrativa e política. [...] O fato fundamental da geografia

> política é o cercamento do mundo." (GOTTMANN, 1952, p. 213. apud. CATAIA, 2015, p. 116).

Os territórios, segundo Rogério Haesbaert, são espaços de referência para a construção de uma identidade. E uma maneira de classificar quem é o outro: aquele que fica do outro lado da fronteira (HAESBAERT, 2022).

4.1.2 Identidades (subjetividades e diferenças)

A partir do conceito de território é possível estabelecer a importância do território na formação da identidade e constatar a pluralidade de ambos os conceitos, uma vez que são muitas subjetividades que nos são impostas, identidades que assumimos e muitos territórios que habitamos.

Por exemplo: Eu me classifico um ser humano, eu me vejo como uma mulher, eu me concebo negra, eu me posiciono como católica, faço parte da classe de professores e eu habito o espaço geográfico da cidade do Rio de Janeiro, logo, são várias subjetividades e vários territórios que eu ocupo e que irão contribuir na formação da minha identidade.

Segundo Kathrn Woodward (2000) identidade e subjetividade se sobrepõem, visto que as identidades são construídas com base em subjetividades, que nada mais são que um "conjunto de significados construídos pelos discursos" (p. 56).

Por sua vez, para que os discursos se tornem eficazes se faz necessário recrutar sujeitos que se sujeitem a eles. Logo, as posições que os sujeitos assumem e com a quais se identificam (p. 56), teriam sido forjadas por subjetividades criadas por discursos.

Segundo Kathrn Woodward (2000) o corpo é um dos locais que estabelece as fronteiras de quem somos (p. 15) e a "*cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis*" (p. 19).

Acompanhando o pensamento da autora as identidades são relativas e construídas de acordo com as reivindicações e renegociações produzidas em momentos específicos de tempo e espaço, os processos históricos que sustentavam certas identidades entraram em colapso e novas identidades estão sendo forjadas. (WOODWARD, 2000, p. 39).

Atualmente o sujeito pode ser masculino quanto ao sexo e feminino quanto ao gênero, ser classificado como branco em um território pelo seu fenótipo e pode ser considerado negro em outro território, pela sua ancestralidade.

Segundo Woodward (2000) para que exista ou se caracterize uma identidade é necessário existir uma outra identidade, que lhe imponha diferenças ao serem comparadas, e torne marcante os aspectos que as caracterizam, a partir daqueles que as diferenciam: se não existisse a identidade branca, não existiria a identidade negra e vice-versa, se não existisse a identidade masculina, não existiria a identidade feminina. Logo,

> as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. (...) a identidade depende da diferença. (...) Um sistema classificatório aplica um princípio a uma população de forma tal que seja capaz de dividi-la em pelo menos dois grupos – nós e eles; eu/outro. (WOODWARD, 2000, p. 40).

A identidade também está submetida as subjetividades que o outro cria sobre nós, dessa forma podemos correr o risco de termos nossas identidades comprometidas e deturpadas pelo olhar que o outro sujeito, que está do outro lado da "fronteira territorial" (território nos seus diversos sentidos, geográfico, social, cultural etc.) constrói sobre nós, a partir de conceitos pré-concebidos (pré-conceitos). e, por mais irônico que pareça ser, acabamos por internalizar esses preconceitos e concebê-los como verdades.

Um bom exemplo é o discurso clichê que o próprio brasileiro produz de si mesmo: "brasileiro deixa tudo para depois" ou que "brasileiro fala muito alto", e que muitos brasileiros reproduzem como verdadeiros.

4.1.2.1 Identidades (dinâmicas; nacionais)

As identidades também podem estar em constante movimento: quando um sujeito do sexo feminino se torna masculino após uma cirurgia de gênero, ou por outras identidades que ele irá construindo: uma dupla cidadania, um título de bacharelado, um matrimônio concebido ou desfeito que o tornará casado ou divorciado.

Por esse motivo o Estado-nação construído com a ideia de um país concebido com uma identidade nacional comum e homogênea, não se sustenta mais. Essa ideia criada na modernidade com o objetivo de instituir uma identidade à população que partilhasse de valores e objetivos comuns a todos, pressupondo à inexistência de demandas diferentes provenientes dos vários grupos étnicos que compunham os territórios nacionais.

Daí a criação de símbolos nacionais visando forjar um sentimento de pertencimento em torno deles: uma língua nacional comum, estabelecimento de uma continuidade histórica com os ancestrais (no caso do Brasil com os europeus), construção de heróis nacionais, valoração de monumentos culturais, lugares e paisagens simbólicas, ter um hino e uma bandeira. "*A intenção é fazer com que os cidadãos adotem símbolos e reconheçam sua identidade política através deles*" (JURT, 2012, p. 471).

Podemos pensar, ter sido essa a intenção ao "inventarem" um "Brasil mulato inzoneiro, (...) lindo e trigueiro", como diz nos versos de "*Aquarela do Brasil"*, música composta por Ary Barroso, em 1939 (BARROSO, 1939) para fortalecer a ideia de que todos os brasileiros compartilhavam de uma mesma identidade cultural composta pela mistura de 3 raças.

A quem escute a canção e acredite no imaginário de um caldeirão onde os ingredientes culturais e étnicos foram misturados resultando em um sopão mestiço que representaria a cultura e o povo brasileiro.

Ainda hoje, negros de pele clara, ainda insistem em uma identidade mulata e acreditam não sofrerem discriminação racial por não se acharem pretos.

Mas quando paramos e nos concentramos em observar as células sociais que formam a sociedade brasileira, percebemos que existem muitos modos diferentes de viver no Brasil, e o que ocorreu (e ainda ocorre) foi um conturbado processo envolvendo diálogos, trocas e conflitos entre as diversas culturas e etnias e não um processo de aglutinação no qual teria resultado uma cultura única, harmônica, compartilhada por todos os brasileiros.

Refletindo sobre as relações que continuam ocorrendo entre a diversidade étnico-cultural no Brasil, entendemos que são negociações que só podem ocorrer de maneira harmoniosa e respeitosa, quando cada sujeito ou território conhece as histórias e vivências dos outros sujeitos e territórios. É uma questão de afetividade.

Então como pensar na intercomunicação de diversos territórios? Como tornar suas fronteiras um espaço social amistoso, de convívio cultural produtivo?

Primeiro devemos pensar que todo território é ocupado por sujeitos ativos na construção de suas histórias e de seus territórios e que o fazer história é um processo que constantemente constrói e reconstrói memórias.

Logo, as memórias são recursos que produzem legados históricos e patrimoniais, no que se refere a trajetória de vivências, saberes e cultura que determinado território e seus sujeitos percorreram.

Podemos, então, pensar que o patrimônio cultural não é algo do qual nos apropriamos, mas representa a história vivida de determinados territórios e sujeitos.

4.2 O Patrimônio cultural como acolhimento

Para pensarmos o patrimônio cultural como um território que acolhe identidades, primeiro foi necessário romper o conceito de patrimônio com o sentido relacionado "ao que é meu de direito".

Durante o percurso foi possível compreender que patrimônio não se reduz a um bem herdado, doado, acumulado, tombado ou tutelado do Estado, dotado unicamente de valor financeiro, artístico ou histórico.

Foi a partir de uma reflexão filosófica e sociológica do patrimônio cultural de origem afro-diaspórica, que passamos a acreditar ser esse patrimônio a razão da sobrevivência dos sujeitos negros na sociedade racista brasileira.

Reconhecemos que a produção cultural de matriz africana no Brasil, não foi o resultado apenas do resgate da memória afro-diaspórica, mas resultado do ato de resistência ao aniquilamento, ao descaso social.

Entendemos que foram nos coletivos de afrodescendentes como os quilombos, as irmandades, os terreiros de candomblé, as rodas de capoeira e as agremiações recreativas das escolas de samba, que os negros encontraram "abrigo e acolhimento" e adquiriram força para resistir.

São lugares que guardaram e guardam memórias e saberes de antepassados em comuns. Lugares possíveis de se escutar histórias sobre a vivência de pessoas iguais a si e encontrar afeto vindo das vozes e das mãos pretas de tias, tios, avós e avôs; onde sujeitos negros não têm seus corpos inibidos e nem suas vozes reprimidas, onde podem cantar sua fé, tocar seu tambor e gingar seus corpos. Espaços prazerosos potencializadores de identidades, onde possibilitou-se reinventar a cosmovisão africana, "*tornando-se capaz de recuperar e ressignificar memórias comunitárias, reconstruindo formas de sociabilidade e práticas de saber*" (RUFINO, 2016, p. 11).

Nesses coletivos não existe o “Outro” ou o “Si Mesmo”, existe o “Igual”, todos conectados pela corporeidade, pela dança, pela música que geram energia e alimentam o pertencimento aos saberes ancestrais. O negro acolhido no abrigo negro aprende a caminhar pelas beiradas, a entrar pelas frestas, a gingar por entre as várias tentativas de exclusão da colonialidade.

Desta forma podemos retirar os negros afro-diaspóricos e seus descendentes do contexto passivo e inexpressivo historicamente construído e lhes devolver a humanidade que lhes foi retirada e o protagonismo que lhes foi negado.

As produções dos negros da diáspora são instrumentos de luta decolonial.

4.3 Patrimônio cultural decolonial

Na realidade, a nossa Carta Magna atual já apresenta um tratamento com conjunturas bastante decoloniais, no que tange ao patrimônio cultural, deixando de tratá-lo como um bem tutelado pelo Estado ou apenas como representante da colonização da coroa portuguesa, como foi o caso da arquitetura colonial e dos personagens portugueses elevados à heróis nacionais em estatuárias de bronze.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 125º estabeleceu que o Estado passasse a proteger as manifestações culturais dos vários grupos que participassem da formação civilizatória nacional, assim, no seu artigo 126º passou a delinear o conceito, a abrangência e a responsabilidade a respeito do que trata ser patrimônio cultural (BRASIL, p. 127, 1988)[34] que passou a ser concebido como as diversas “*formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver*” (BRASIL, p. 127, 1988) característicos de um grupo ou de um povo.

Dessa forma, a constituição conferiu ao patrimônio um dinamismo próprio, concedendo-lhe um caráter participativo e permitindo-lhe assumir o papel de testemunho das relações do homem com a natureza e com a sociedade, ao reconhecer como patrimônio cultural todo aquele de natureza material e imaterial o qual possa representar

[34] A Constituição Federal de 1988 estabelece no seu Título VIII, Capítulo III, Seção II, artigo 215, parágrafo 1ª proteção por parte do Estado “das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” e artigo 216 disserta que “ constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória (...)” cabendo ao poder público promover sua proteção.

> à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, podendo ser formas; de expressão, os modos de criar, fazer e viver; criações científicas, artísticas e tecnológicas; obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. E de acordo com o parágrafo **5º** Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (BRASIL, 1988).

Resumindo, de acordo com o trecho dos artigos 125 e 126 acima, o patrimônio passou a ser visto, pela Constituição, como o modo de ser e estar no mundo de um sujeito ou um grupo social, respeitando a pluralidade de saberes e vivências existentes no território brasileiro.

O caráter plural do patrimônio cultural, também aparece na Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, aprovada em 17 de outubro de 2003 na 32ª Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em Paris, cuja preocupação é conservar o patrimônio cultural imaterial das diversas comunidades, tendo em vista o perigo do seu desaparecimento diante da globalização (UNESCO, 2003, p. 3).

A Convenção entende a importancia de preservar a diversidade cultural da humanidade e define como patrimônio cultural imaterial aquele,

> transmitido de geração em geração, e constantemente recriado pelas comunidades e grupos envolvidos de acordo com seu ambiente, sua interação com a natureza e sua história, e lhes proporciona um senso de identidade e continuidade (UNESCO, 2003, p. 4).

Incluindo aí, as tradições, as práticas sociais, os rituais, as festividades, as expressões orais e artísticas, os saberes e as práticas e os idiomas (UNESCO, 2003, p. 5).

Verificamos que o conceito de patrimônio foi sendo ressignificado conforme as transformações e demandas originárias das relações de poder, a ideia de um conceito histórico e artístico nacional ao patrimônio, por exemplo, segundo Maria Cecília Fonseca (2017), partiu dos Estados modernos que com base em critérios pré-determinados passaram a eleger alguns bens públicos para serem protegidos devido a capacidade simbólica de representar a nação, "*tendo como objetivo reforçar uma identidade coletiva,*

a educação e a formação de cidadãos" (FONSECA, 2017, p. 17), pois no final do século XVIII, tinham a História (fatos e acontecimento) como parâmetro para identificar o tempo e o espaço e a Arte se tornara a representação material do tempo e do espaço (FONSECA, 2018, p. 35).

Compreende-se, então, que a estratégia de hierarquização de corpos e saberes, como forma de controle que caracterizou a modernidade/capitalista, também serviu para hierarquizar o tempo, logo, para os modernos ocidentais, só merecia destaque um tempo, um fato ou um momento em que esteja intrínseco o sentido de poder.

Assim o nó (fatos acontecimentos) em que se encontram uma relação de poder, o tempo e o espaço (em que a relação de poder ocorreu) é merecedor de um valor, ou seja, o valor histórico. E o objeto que representa o nó, seja visual, musical ou literário, recebe o valor artístico.

A modernidade não consegue ler o tempo e o espaço em seu todo, passou-se a fragmentá-los atribuindo valores a cada fragmento[35].

Ou seja, a minha existência (o eu) é fragmentada, e os fragmentos (espaço-tempo) da minha história, ou existência, em que não ocorreram uma relação de poder (seja ganho ou perda), não são merecedores de valor (valor histórico), se tornaram "um tempo perdido" na contagem evolucionista linear de tempo do mundo ocidental moderno.

Essa percepção se baseia nos critérios de avaliação hierarquizantes da modernidade/capitalista, em que o valor do tempo é medido pelo que ele constitui de representativo de poder [36].

Daí a atribuição de valor histórico ao patrimônio que simboliza um fragmento de espaço-tempo em que ocorreu alguma relação de constituição de poder, representativa para o Estado, seja municipal, estadual ou federal, exemplo o Forte de Copacabana fundado em 1914 é considerado patrimônio histórico e cultural federal pelo Instituto do

---

[35]"Para os ocidentais, o tempo é uma variável contínua, uma dimensão que tem realidade própria, independente dos fatos, de tal modo que são os fatos que se justapõem à escala do tempo. (...) Nessa escala ocidental do tempo, os acontecimentos são enfileirados uns após outros, em sequências que permitem organizá-los como anteriores e posteriores, uns como causa e outros como consequência, construindo-se uma cadeia de correlações e causações que conhecemos como história. Entre nós, o relógio e o calendário permitem contar o tempo transcorrido entre dois eventos, (...) assim, todos os fatos relevantes são datados, isto é, descritos num calendário sequencial escalonado em intervalos iguais (século, ano, mês, dia, hora) "(PANDI, 2001, p. 8 - 9).

[36] Uma instituição é qualquer mecanismo que seja estável e amplamente aceito dentro de uma cultura para a realização de objetivos sociais, econômicos e políticos. O termo se aplica a conceitos amplos e variados, como "a família", "o livre mercado", "direito comum", "religião" e "o estado" (MCELROY, 2012 apud SANTANA, 2021, p. 1).

Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde em março de 2011 por fazer referência ao "episódio do Movimento Tenentista conhecido como "Revolta dos 18 do Forte" (IPHAN).

A representatividade simbólica de um fato histórico também pode ser de interesse universal, como o Cais do Valongo que depois de ter suas ruínas localizadas e "desenterradas" por ocasião das escavações arqueológicas ocorridas em 2011, durante o projeto Porto Maravilha, se tornou Patrimônio Mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

> "reconhecimento do seu valor universal excepcional, como memória da violência contra a Humanidade representada pela escravidão, e de resistência, liberdade e herança, fortalecendo as responsabilidades históricas, não só do Estado brasileiro, como de todos os países membros da Unesco. É, ainda, o reconhecimento da inestimável contribuição dos africanos e seus descendentes à formação e desenvolvimento cultural, econômico e social do Brasil e do continente americano" (GELEDES, 2017)

.

Já em relação ao valor artístico de um bem podemos pensar na distinção que fazemos entre cultura erudita e cultura popular, enquanto a primeira está sujeita a conceitos filosóficos e técnicos, a segunda perpassa o tempo, o espaço e valor histórico.

O artista popular não frequenta uma escola de belas artes para ser doutrinado com determinadas técnicas que foram definas como de excelência, sua arte não é representativa de um momento de poder em um determinado tempo, mas representa a memória e os saberes que vão sendo adquiridos durante toda a sua vivência.

Vejamos, também, o exemplo do samba, não são as composições especificas A ou B consideradas patrimônios, mas o samba em si, como gênero musical. Ele é considerado um patrimônio da cultura negra, porque carrega as memórias desde as danças de roda e cultos religiosos de seus antepassados, além das relações históricas e sociais, conflitos políticos e acordos culturais que envolveram esse saber-fazer artístico.

No Brasil a preocupação com a preservação e tombamento de bens patrimoniais, foi encarregada ao Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), criado pelo governo do presidente Getúlio Vargas em 1937 (TOLENTINO, 2018, p. 44), cuja orientação foi entregue a um grupo de intelectuais da época, o qual se baseou em critérios

históricos e artísticos de padrões europeus, para formular os parâmetros sobre quais bens culturais poderiam constituir o patrimônio cultural brasileiro.

Tanto, que segundo a historiadora Márcia Chuva, à época, a questão surgida foi se era possível dialogar ou não com as diversidades culturais existentes no Brasil e valorizá-las como elemento constitutivo da identidade nacional, pois para alguns desses intelectuais a regionalidade era um sinal de atraso cultural (CHUVA, 2003, p. 314), enfatizando-se, assim, a temática sobre o conjunto arquitetônico de ordem religiosa.

Foi em 1975 com a criação do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), com o designer Aloísio Magalhães à frente, que oficialmente, voltou-se a preocupação para com os bens culturais de raízes populares (FONSECA, 2017, p. 161) e a valorização da diversidade cultural,

> O CNRC não lidava com os conceitos de arte e de história, sobre os quais se fundamentava a ação do IPHAN, mas com categorias apresentadas como "novas", no sentido de reelaboradas, como a de bem cultural, de memória, de continuidade etc. (FONSECA, 2017, p. 167).

O CNRN avaliou como bens culturais aqueles também produzidos pelos grupos populares e regionais não pelo seu valor histórico ou artístico, mas pela relação que os envolvem ao contexto socioeconômico da região (FONSECA,1017, p. 172).

Atualmente, entendemos patrimônio como um construto de crenças, saberes e fazeres obtidos a partir das vivências e memórias, assim, todos nós carregamos um patrimônio cultural individual formado pelas histórias que ouvimos, pelas leituras que fazemos, habilidades que desenvolvemos e conhecimentos que compartilhamos, tudo faz parte do nosso patrimônio cultural ou intelectual e esse patrimônio nos representa criando um sentimento de pertencimento.

4.4 Educação Patrimonial Decolonial

Embora esta pesquisa não trate sobre educação patrimonial, achamos valido abrir um tópico para apresentar essa proposta curricular de educação, partindo do suposto que escolhemos fazer uso do patrimônio para tratar a cultura negra nas aulas de Artes, o que nos fez se apropriar dessa metodologia.

O projeto de Educação Patrimonial foi desenvolvido seguindo como proposta uma metodologia sistematizada apresentada no Guia Básico de Educação Patrimonial do SPHA (HORTA et al., 1999).

A educação patrimonial, segundo o Guia Básico da Educação Patrimonial, é um instrumento de "alfabetização cultural" que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do universo sociocultural e histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira (HORTA, 1999, p. 5).

A geógrafa Simone Scifoni aponta que cada vez mais o patrimônio está presente nos meios de comunicação e nos programas educativos, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que desde os anos 1990 o adotaram como tema transversal (SCIFONI, 2017, p. 3). Atentemos que neste documento, não se restringe a noção de patrimônio apenas aos bens tombados e com os valores estéticos e formais, mas inclui tudo que faz parte da memória social, afetiva e simbólica. A autora aponta uma Educação Patrimonial a partir da concepção libertadora de Paulo Freire, segundo a qual o patrimônio é concebido pela comunidade como sujeito do processo (SCIFONI, 2012, p. 31-32).

E como seria uma Educação Patrimonial decolonial para romper com o imaginário de patrimônio cultural marcado "por imagens de fortalezas militares, Casas de Câmara e Cadeia, igrejas católicas, fazendas e engenhos, denotando que os personagens da memória nacional são as elites políticas, militares, religiosas e econômicas" (SCIFONI, 2012, p. 34).

Desta forma, em se tratando de um território geo-histórico tão múltiplo como é o Brasil, é provável que se observe efeitos positivos caso a população pudesse se reconhecer e se enxergar no patrimônio e na memória oficial.

Sabemos não ser possível atender todas as representatividades existentes no território brasileiro como merecem, e embora a cultura plural se apresente em nosso dia a dia, muitos dos grupos que a ela estão relacionados não aparecem nos espaços de compartilhamento como nas escolas urbanas, por exemplo. Vejamos o caso de indígenas os quais não são representativos em número nas salas de aulas das escolas públicas, mas cuja cultura e história estão em contínua comunicação com a formação da língua,

costumes e comportamentos brasileiros, e que devem ser abordadas de acordo com a Lei 11645/08.

Levar o conhecimento para que todos pudessem saber sobre os vários diálogos, negociações e conflitos que ocorreram entre as múltiplas culturas e das quais nasceram tantos territórios socioculturais no Brasil, parece ser o grande mérito da educação patrimonial, para tanto, é preciso, no entanto, reformular as práticas didáticas, a grade curricular, preparar os professores, reelaborar os materiais didáticos e aproximar a escola das comunidades.

Uma educação patrimonial com viés decolonial, então, pode ser uma metodologia capaz de promover a consciência sobre a heterogeneidade da sociedade brasileira, eliminando o direcionamento homogeneizador que caracteriza a educação escolar.

5. Patrimônio afro-diaspórico no ensino básico

Moço não se esqueça que o negro
também construiu,
as riquezas do nosso Brasil
(Cem anos de Liberdade, realidade ou ilusão,
Estação Primeira de Mangueira, 1988)

A motivação aqui se deu por conta da nossa percepção ao que se refere ao baixo nível de pertencimento dos alunos em relação ao patrimônio de origem afrodescendente. Pensando em ajudar no entendimento a respeito que esse patrimônio é prova de que os sujeitos afro-diaspóricos não foram pessoas desprovidas de atitudes políticas, ou ingênuas e passivas e que se permitiram escravizar.

Neste sentido, é importante disponibilizar aos alunos o acesso aos documentos históricos que relatam as fugas de escravos, instalações de quilombos, revoltas, protestos e organizações de escravizados e libertos pelo fim do sistema escravocrata, além é claro, ao legado imaterial que se encontra na memória e nos registros oficiais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Dessa forma, a escola pode redefinir seu papel como agente disseminador da história e cultura de África e daqueles que de lá vieram, bem como estimular os alunos em sua pluralidade étnico-racial, a se entenderem como sujeitos e produtores de saberes, possibilitando nortear ações para uma educação que resgate a memória e construa outro imaginário representativo de humanidade, além daquele construído pelo sistema da colonialidade eurocentrada.

Começamos a partir das várias pesquisas realizadas pelo historiador Luis Antônio Simas que, como ele mesmo diz, busca através das culturas de ruas e esquinas da cidade do Rio de Janeiro, entender as dinâmicas que ocorreram no processo civilizatório dessa cidade, destacando as relações de poder processadas pelos sujeitos afro-diaspóricos e seus descendentes, mesmo em meio a precariedade em que viviam (SIMAS, 2015, s/p.).

O autor usa os termos reconstrução e reinvenção ao tratar a capacidade de negociação que homens e mulheres negros precisaram ter para que sobrevivessem as tentativas de exclusão que o pós-abolição lhes impôs. Foi através de laços comunitários

e a criação de redes de sociabilidade, como as associações, terreiros, rodas de capoeiras e irmandades, que conseguiram redimensionar, no território do Rio de Janeiro, um pedaço de África (SIMAS, 2015, s/p.).

Com base nessa reflexão acreditamos ser possível trabalhar uma educação democrática "explorando" como recurso didático os diversos patrimônios representativos da pluralidade étnico, racial, cultural, histórica e religiosa existente no Brasil, se tornando um instrumento educacional com poder de decolonizar o imaginário dos estudantes da rede de ensino fundamental e assim, possam transitar por diversos saberes, vivências, histórias e sujeitos.

O patrimônio cultural de matriz negra da cidade do Rio de Janeiro, se torna dessa forma, inclusive, um instrumento antirracista, pois trata da presença e do protagonismo negro nas diversas localidades dessa cidade, a começar pelo patrimônio cultural material encontrado no sítio arqueológico do Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana (Fig. 10), localizado no centro da cidade, em que fazem parte o Largo de São Francisco da Prainha, a Pedra do Sal, Cais do Valongo e da Imperatriz, os Jardins Suspensos do Valongo, o Cemitério dos Pretos Novos, a Praça do Depósito e o Centro Cultural José Bonifácio ou Museu da História e Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB).

Figura 10 Circuito da Celebração da Herança Africana, Rio de Janeiro



Fonte: Circuito da Celebração da Herança Africana. Porto Maravilha Rio de Janeiro. Prefeitura do Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2012. Disponivel em:< portomaravilha.com.br/noticiasdetalhe/4097-circuito-da-celebracao-da-heranca-africana>. Acesso em: 30 de outubro de 2022.

Não confundir o Circuito de Celebração da Herança Africana, com o território da Pequena África, que se estende até imediações do bairro de São Cristóvão, embora o território do Circuito faça parte do território da Pequena África, ele representa uma parte da memória afro-diaspórica no Rio de Janeiro, pois o território da chamada Pequena África abrange uma extensa produção cultural ocorrida desde o Cais do Porto, abrangendo a Praça Tiradentes e a extinta Praça Onze de Junho, aterrada nos anos 40, pelo governo Getúlio Vargas, para dar passagem a uma avenida com seu nome, a Avenida Presidente Vargas. Atualmente, a única lembrança de sua existência, é a estação de metrô Praça Onze, localizada na região conhecida como Cidade Nova.

Era na região que circundava a Praça XI de Junho, que se localizava a Casa de Tia onde se promoviam os encontros musicais e a presença de artistas como Pixinguinha, Donga, João da Baiana, Heitor dos Prazeres, Ismael Silva, Sinhô e muitos outros (PORTO).

É unanime entre os pesquisadores que na cidade do Rio de Janeiro existiam e existem muitas Pequenas Áfricas, redutos de matrizes negras que participaram e ainda participam, ativamente, da formação da cultura do samba carioca, entre elas as comunidades do Estácio, de Oswaldo Cruz, da Mangueira, da Tijuca, de onde surgiram as escolas de samba de mesmo nome e junto com elas os sambas-enredo.

Existe uma riqueza de material com o qual se pode abordar períodos históricos, questões político-sociais e padrões estéticos, como os que existem nas composições dos sambistas e nas danças afro-brasileiras.

Todos esses territórios nos oferecem um extenso patrimônio cultural imaterial, com o qual podemos trabalhar se embalando pela corporeidade e a musicalidade das rodas de capoeira, do jongo, do maxixe, do choro, do samba e dos sambas de enredo, esses últimos recheados de pesquisas para conhecermos fatos históricos, biografias, literatura, mitologias e reflexões políticas.

5.1 Escolas de samba e sambas-enredo

Segundo Helena Theodoro as escolas de samba

> refletem a concepção das comunidades-terreiro de candomblé que recria um território de origem (...), onde harmoniza todos os orixás, (...) Assim

> pensando, se constata que as escolas de samba são negras, independentemente do enredo que apresentem, pois são movidas pelos tambores das baterias que tocam no ritmo dos orixás (THEODORO, 2021).

A primeira escola de samba carioca, surgiu no bairro do Estácio, em 1928, chamada Deixa Falar que mais tarde recebeu o nome homônimo do bairro Grêmio Recreativo Escola de Samba Estácio de Sá. Com o tempo outras se formaram: a Estação Primeira da Mangueira e a Vai como pode (futura Portela), chegando a enumerar 19 escolas de samba, em 1932, quando ocorreu o primeiro desfile dessas agremiações carnavalescas, organizado pelo então jornalista Mario Filho na antiga Praça Onze (MARTINS, 2020, s. p.).

As escolas de samba se formaram dos "ranchos carnavalescos[37]", espécies de blocos carnavalescos em que existiam as figuras de um rei e uma rainha, devido a influência das procissões religiosas do dia dos Reis. Também possuíam a presença de um mestre sala e porta-estandarte. de apresentação. O desfile era um cortejo ao som de um marcha-rancho, ritmo pausado acompanhado por uma pequena orquestra de instrumentos de corda e sopro, como violão, cavaquinho, flauta e clarinete. (DINIZ, 2006, p. 97).

De acordo com André Diniz (2006), não foi um processo evolutivo de brincar os entrudos, ranchos, corsos, grandes sociedades, blocos ou as escolas de samba, todos são fenômenos de massa que surgiam se inspirando uns nos outros e de acordo com as demandas dos grupos sociais, como as

> escolas de samba muito se inspiraram nas sociedades, em seus carros alegóricos com personagens históricos, na organização em alas, nas letras críticas, na riqueza das fantasias (...)" (DINIZ, 2006, p. 97).

Já os sambas-enredo surgiram quando as escolas de samba incorporaram o samba em seus desfiles (LEITÃO, 2016), com ritmo mais cadenciado. A ideia foi do músico Ismael Silva, sambista do morro do Estácio. A intenção era que os participantes dos ranchos carnavalescos fossem evoluindo durante o desfile (MARTINS, 2020, s. p.).

[37]Os ranchos sofreram influência da cultura nordestina incorporando características das procissões religiosas de origem negra" (DINIZ, 2006, p. 97), "posicionaram-se como intermediários entre os grupos "de elite" e os grupos "destituídos de educação e civilidade", (...) com lugar para os cronistas, os comerciantes, a polícia, os músicos, os artesãos, as tias baianas, além das camadas populares dos bairros e subúrbios" (GONÇALVES, 2006, p. 73)

Diniz enfatiza que existia uma diferença entre os sambistas dos subúrbios e daqueles da Cidade Nova, pois estes últimos tocavam choro, maxixe, tango e polcas utilizando instrumentos de corda e sopro, enquanto os negros que ocupavam os morros e as áreas rurais, eram migrantes das fazendas de café do Vale do Paraíba, praticantes do culto das religiões rurais e do jongo cujo ritmo era a batucada. (DINIZ, 2006, p. 101).

E foi exatamente dessa batucada do morro, no caso do morro do Estácio, de onde surgiram Bide, Heitor dos Prazeres, Baiaco, Brancura, Ismael Silva e outros, os quais desenharam o perfil do samba carioca, que foi levado para as escolas de samba recém organizadas. (DINIZ, 2006, p.104).

Na década de 1940 a organização dos desfiles ficou a cargo do governo federal. Foi a época do chamado Estado Novo sob o governo de Getúlio Vargas, que passou a intervir na estrutura das escolas, instituindo critérios técnicos na construção de seus sambas-enredo e a obrigatoriedade da apresentação de temas de cunho nacional.

A partir daí, as escolas de samba se estruturaram como verdadeiras óperas[38]: com um enredo, cenários, figurinos, coreografias, alegorias, personagens, cantores, coros e uma orquestra de percussão chamada Bateria. (ARAÚJO).

O que ocorreu foi que as escolas embora aceitassem as normativas, mantiveram a linguagem de terreiro na harmonia dos sambas. É a chamada "gramática dos tambores", tratada na obra A ciência encantada das macumbas de Antônio Simas e Luíz Rufino, em que explicam os diferentes toques dos tambores com que as escolas se comunicam com os orixás, inclusive durante os desfiles (SIMAS; RUFINO, 2018b, p. 60-61):

> As escolas de samba, durante boa parte de suas trajetórias, contaram em seus enredos a História oficial, (...) as baterias, todavia, contavam outra coisa, elaboravam outros relatos, perceptíveis para aqueles que conheciam a gramática dos tambores (SIMAS, RUFINO, 2018b, p. 60).

E foram muitos fatos, eventos e biografias contados, como a história de Tereza de Benguela e o quilombo de Quariterê através do samba-enredo "*Tereza de Benguela: uma rainha negra no Pantanal*" da Viradouro, em 1994; a história da visita dos príncipes africanos à Pernambuco na época do governo de Maurício de Nassau, com *"Pega no Ganzê, pega no Ganzá"*, do Salgueiro, em 1971; a adaptação da obra de Euclides da

[38]Ópera, origem do latim "opus" que significa "obra". É um gênero artístico teatral em que todo o texto é cantado com acompanhamento de instrumentos musicais, coro de cantores, atores, bailarinos e figurantes. (ARAÚJO, Lindomar da Silva. Ópera. Infoescola).

Cunha "*Sertões*" samba-enredo antológico de 1976 pela Em Cima da Hora; a abordagem sobre o cenário político e social ocorrido durante o impeachment da presidente Dilma Roussef deram fundo às criticas sociais e raciais existentes no Brasil, no enredo da Paraíso do Tuiuti, em 2018, com o samba *Meu Deus, Meu Deus, está extinta a escravidão?*

Esses enredos apontam a preocupação das escolas de samba com a preservação da memória das nossas raízes africanas, indígenas e de assumir um papel de sujeito ativo no discursão de fatos e acontecimentos do cenário político e social do país.

É um universo riquíssimo e mesmo com a comercialização dos desfiles, ainda conservam fortes laços comunitários na existência dessas agremiações.

Por isso poder trabalhar com esse universo nas salas de aula permite despertar nas crianças uma forma diferenciada de leitura artística e apreensão das coisas do mundo que as cercam, da valorização das belezas plurais e do patrimônio cultural, além do que, as escolas de samba nos fornecem material para trabalhar com várias linguagens sejam visuais, dança e musicalidade

5.2 O samba nas aulas de artes

A partir das letras dos sambas-enredo foi possível propor oficinas que envolveram releituras poética, estética e política, trabalhando interpretação do texto, produção gráfica ilustrativa, a criação de fantasias e até a idealização de uma possível agremiação recreativa, como descrito abaixo. Podemos vislumbrar a riqueza de possibilidades que podem surgir como propostas para aulas, então, iremos aqui, diante desta vastidão poética, apresentar as intervenções pedagógicas a partir de um pequeno fragmento do patrimônio, escolhemos os sambas-enredo ou sambas de enredo, por trazerem em seus versos, arranjos e melodias, a arte, a fé, a filosofia, a corporeidade e a musicalidade que representa a cultura negra.

Apresentamos 2 exemplos do que foi realizado com as turmas do 3º, 4º e 5º anos com sambas-de-enredo.

Oficina 1

Foi proposto ao 6 º ano, na semana que precedeu ao carnaval, a idealização do projeto de uma possível Agremiação Recreativa de uma Escola de Samba.

A proposta passou por 5 momentos:

1. Primeiro os alunos escreveram no quadro branco sugestões de possíveis nomes.
2. Após, foi realizada a escolha de forma democrática através do voto aberto.
3. Definindo o nome da agremiação os estudantes criaram, cada qual, um logotipo,
4. A turma escolheu 1 logotipo entre os que foram feitos.
5. A confecção do estandarte, coletivamente, pela turma.

A Acadêmicos da Capivara recebeu as cores verde e amarelo (únicas cores disponíveis em TNT, na escola), o logotipo de uma capivara e teve seu estandarte confeccionado em TNT e retalhos de papeis variados. (Figura 11).

Figura 11 - Criação do Pavilhão de uma escola fictícia:
Acadêmicos da Capivara, trabalho coletivo do 6º ano



Fonte: Própria

Oficina 2

Foi proposto a releitura e interpretação poética do samba-enredo “Sonhar não custa nada, ou quase nada” (Figura 12), escolhido pela temática lúdica.

Figura 12

Letra do samba enredo" Sonhar não custa nada" – G.R.E.S. Mocidade Independente de Padre Miguel, 1992.

Sonhar não custa nada	Estrela que me faz sonhar
O meu sonho é tão real	Amor, sonhe com os anjos (não se paga)
Mergulhei nessa magia	Não se paga pra sonhar
Era tudo que eu queria	Eu sou a noite mais bela
Para esse carnaval	Que encanta o teu sonho
Deixe a sua mente vagar	Te alucina por te amar (amar, amar)
Não custa nada sonhar	Vem nas estrelas do céu
Viajar nos braços do infinito	Vem na lua de mel
Onde tudo é mais bonito	Vem me querer
Nesse mundo de ilusão	Delírio sensual
Transformar o sonho em realidade	Arco-íris de prazer
E sonhar com a mocidade	Amor, eu vou te anoitecer
E sonhar com o pé no chão	Eu vejo a lua no céu
Estrela de luz	A mocidade a sorrir
Que me conduz	De verde-e-branco na Sapucaí

Fonte:: (234) Mocidade 1992 2/15- Sonhar Não Custa Nada! Ou Quase Nada - YouTube

O enredo desenvolvido pelos carnavalescos Renato Lage e Lilian Rabello, para o carnaval de 1992 da Escola de Samba Mocidade Independente de Padre Migue, e reeditado pela escola mirim Estrelinha da Mocidade da Mocidade em 2013 (Figura 13), explorou o tema dos sonhos no seu aspecto mágico.

Figura 13



Fonte: SILVA (2012)

Foi proposto, que após a leitura e a escuta do referido samba-enredo e de assistir alguns trechos do desfile da época disponíveis na plataforma youtube, cada aluno pudesse fazer uma leitura gráfica das estrofes da obra.

Individualmente, os alunos escolheram uma estrofe que mais os agradassem e fizeram uma leitura gráfica, interpretando a poética da composição. O material utilizado foi livre e o suporte utilizado foi papel sulfite formato A4.

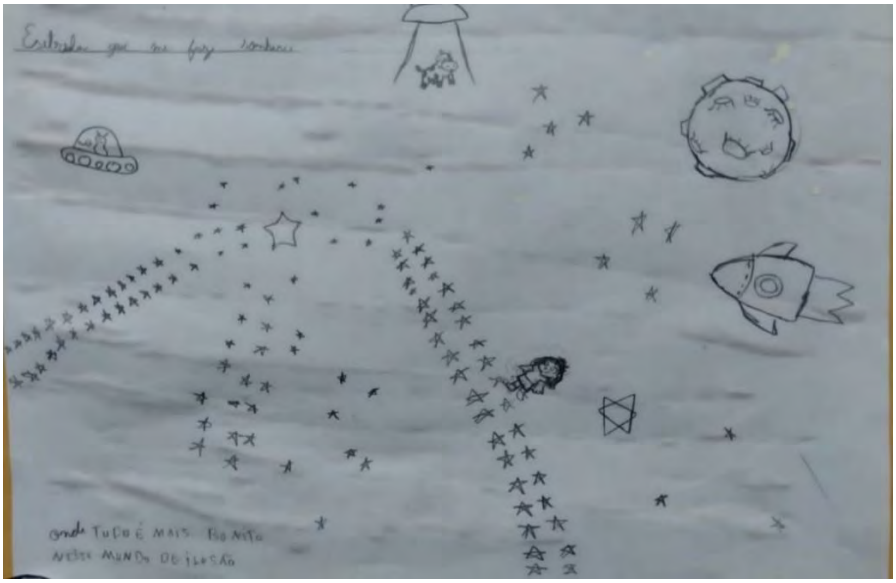
Acreditamos que ambas as oficinas atenderam ao objetivo do ensino de arte, levando em consideração que proporcionaram aos estudantes experimentações artísticas em várias linguagens, permitindo-o fazer descobertas, construir relações de gosto, identidade e pertencimento.

Concluímos, então, que para essas experimentações e vivencias ocorram é necessário que se ofereça ao aluno um repertório técnico, cultural, histórico e imagético que garanta a ele expandir sua relação com o mundo e desenvolver sua criatividade na busca pelo conhecimento.

No Brasil existe uma variedade de repertório cultural riquíssimo, mas infelizmente a escola não tem conseguido fazer com que a criança entre em contato com todo esse repertório, acabando por restringi-lo às amostragens que a mídia de grande circulação oferece.

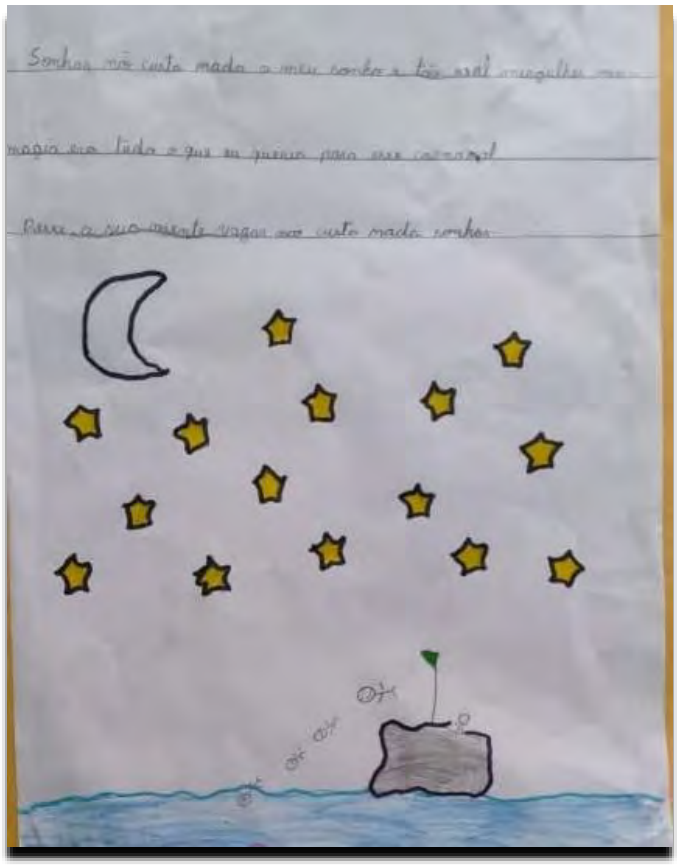
Abaixo apresentamos 2 exemplos de uma turma do 5º ano sobre a Oficina 2 (Figuras 14; 15).

Figura 14



Fonte: Própria

Figura 15



Fonte: Própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O samba representa na cultura negra a resistência por uma existência. Mas o samba não é representativo apenas para a cultura negra, pois a cultura é dinâmica, ela se transforma pelas influências do tempo, do espaço e dos diálogos com outras culturas, logo o samba, também passou por esse processo através do contato com outros sons e instrumentos musicais, então podemos entender que o samba representa, sim, todas essas diversas outras relações sociais, " pois não há cultura estática e o próprio processo de transmissão incorporaria possibilidades de mudanças" (CASTRIOTA. 2009, p. 22).

Foi como fez João da Baiana, com pratos, pandeiros, batuques e gingas, soube fazer do samba um agradecimento aos seus antepassados, pelas frestas da colonialidade, pedindo licença à religiosidade branca para pedir para sua gente se chegar:

> Louvado seja meu Senhor Jesus Cristo
> Para sempre seja louvado
> viva a gente de linha de Angola Viva!
> Viva a gente de linha de Nagô Viva!
> E viva gente de linha de Gexá Viva!
> Oi quê, quê rê, quê, quê oi ganga
> Chora na macumba ô ganga
> Oi quê, quê rê, quê, quê oi ganga
> Chora na macumba ô ganga (BAIANA, João.Quê,quê,rê, quê)
>
> Disponível em: (234) João da Baiana - Quê, Quê, Rê, Quê, Quê (João da Baiana) – Corima - YouTube

E assim, também, o fizeram os compositores Edson Conceição e Aloísio Silva, em 1975, quando escreveram versos solicitando, aos sambistas, para que "não deixem o samba morrer, não deixem o samba acabar", cantados pela voz de Alcione, apontando que o samba representa a sobrevivência das memórias negras trazidas para o Brasil.

Entendemos que as escolas de sambas são lugares em que as identidades subalternizadas são resgatadas, elas têm o poder de fazer as comunidades se agitarem, se envolverem com a criação de seus enredos e torcerem pela sua escola de samba, representam as histórias de homens e mulheres silenciados pela modernidade e o racismo.

Por isso é importante estudar o Patrimônio Cultural de matriz negra existente na cidade do Rio de Janeiro, para conhecer a existência das mãos dos diversos grupos étnicos

e linguísticos de África, na formação desta cidade, e mostrar que os homens e as mulheres que chegaram entre os séculos XVI e XIX, no Brasil, já possuíam histórias e produziam arte, ciência e cultura, tanto é verdade, que seus saberes foram amalgamados e perpetuados pela sociedade carioca, mesmo com as várias tentativas de apagamento com o intuito de manter uma política de privilégios para determinada categoria de humanidade..

O apagamento foi prática da colonialidade do poder, definida por Anibal Quijano (QUIJANO, 2005, p. 11), com objetivos claros de construir sociedades alienadas de suas histórias e vergonhosas da pluralidade de suas raízes culturais e étnico-raciais. Uma armadilha criada com as narrativas que retiraram a humanidade dos sujeitos negros e os colocaram em situação de inferioridade genética, cognitiva, espiritual, cultural e moral.

Assim, conhecer o conjunto cultural do patrimônio de matriz negra pode proporcionar o encontro com práticas acolhedoras, que conecte o estudante, poeticamente, com a história dos antepassados que trouxeram um pedaço de África para o Brasil.

Esse foi o caso de uma Unidade Escolar da rede pública de ensino localizada na Rocinha, uma comunidade considerada a maior favela do Brasil em número de habitantes, localizada em uma área nobre da cidade do Rio de Janeiro, no bairro de São Conrado, e que embora possua uma Agremiação Carnavalesca, a Acadêmicos da Rocinha, participante do grupo B dos desfiles de escola de samba carioca, os alunos se mostraram desconhecedores de sambas enredo e muito menos possuíam o carnaval como referência cultural.

Mesmo nas escolas em que as comemorações do carnaval estão presentes, a "voz" do funk carioca, fala mais alto. Sendo a preferência musical entre os estudantes, assim foi necessária uma negociação musical para convencê-los, e se de início, o contato com o gênero musical não foi muito apreciado por parte dos educandos, a continuidade do processo de escuta e de leitura dos sambas foi permitindo a construção de uma familiaridade.

Com uma boa conversa, contextualizando na história como se decorreu a construção do samba e das escolas de samba, os meninos e meninas de todas as unidades escolares onde foram trabalhadas as propostas de sambas enredos, foram se conectando com o ritmo, conhecendo os saberes e as simbologias que identificam o samba à essência

afro-diaspórica e entenderam que a fé e a musicalidade foram estratégias com que descendentes dos afro-diaspóricos resistiram a opressão com que foram (e ainda são) tratados pela sociedade brasileira.

Ter acesso ao ritmo do samba foi um revelar da verdade e da história do protagonismo negro. E conhecer a história do protagonismo negro é um processo de iluminação que meninas e meninos pretos sentem ao conhecerem a “rica” história do protagonismo de seus antepassados.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Vasni (org.). História da Educação e métodos de aprendizagem em ensino de História. Palmas, Tocantins, EDUFT, 2018.

ALTOÉ, Larissa. Heitor dos Prazeres: um artista do samba e das tintas. Rio de Janeiro, MultiRio, em 08 de abril de 2014. Disponível em:< multirio.rj.gov.br/index.php /leia/reportagens-artigos/reportagens/699-um-artista-do-samba-e-das-tintas?msclkid= 8bf70eb8cff711ecb40f1a6e77f30faa>. Acesso em: 25/01/2022.

ALVAREZ, Marco César; SALLA, Fernando; SOUZA, Luiz Antônio F. A sociedade e a Lei: o Código Penal de 1890 e as novas tendências penais na primeira República. São Paulo, USP, 2003. Disponível em: < nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/01/down113.pdf >. Acesso em: 28/06/2022.

ALVES, Paulo Costa; SILVEIRA; Claudio Jose da; CATALÃO, Edson Rodrigues. "Sonhar não custa nada, ou quase nada. G.R.E.S. Mocidade Independente de Padre Miguel de 1992.
Disponível em: (234) Mocidade 1992 2/15- Sonhar Não Custa Nada! Ou Quase Nada - YouTube

ANDA. Animais senciente, você sabe o que isso significa? Disponível em:< anda.jusbrasil.com.br/noticias/251287543/animais-sencientes-voce-sabe-o-que-isso-significa>. Acesso em 27 de dez. de 2022.

APPLE, Michael. Ideologia e currículo. Porto Alegre: ARTMED, 2008, 3. ed.

ARAÚJO, Lindomar da Silva. Ópera. Infoescola. Disponível em:< ww.infoescola.com/artes/opera/>. Acesso em: 30 de outubro de 2022

ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

ARROYO, Raoni Wohnrath. Uma visão pós-colonialista da filosofia da história de Hegel. 3º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da Unesp, Marília, UNESP, v. 1, n. 1, 2008, p. 216 – 222. Disponível em: < Raoni Arroyo - 24 - _216-222_ (unesp.br)>. Acesso em: 17/12/2021.

BARROS, Flora Campos, TOMASINI, Ana Júlia, DAVID, Renata Bernardes. Barros. Território, patrimônio cultural e bioética: diálogos por uma perspectiva decolonial. In: Revista Brasileira de Bioética, suplemento, v. 14, 2018. Disponível em:< arca.fiocruz.br/bitstream/icict/45961/2/ve_Flora_Campos_etal.pdf>.Acesso: 3/05/2022.

BAIANA, João. Quê Quê Rê Quê._ Disponível em: < letras.mus.br/joao-da-baiana/que-que-re-que/>. Acesso em: 15/08/2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21/05/2022.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 21/08/2021.

_____. Decreto-lei nº 25 de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: < portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_Lei_n_25_de_30_de_novembro_de_1937_pdf. pdf>. Acesso em: 23/01/2021.

_____. Decreto 847 Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890.Lei de proibição da capoeira. Disponível em:< https://capoeiraocec.webnode.com.br/a-arte-capoeira/lei%20de%20proibi%c3%a7%c3%a3o%20da%20capoeira>. Acesso em: 28/06/2022.

_____. Lei n° 10639 de 9 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro – Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Disponível em:< planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm?msclkid=e3f2dec9cff611 ecb03 cab67bdef06f3 >. Acesso em 22/08/2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CNE/CP Resolução 1/2004, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em:< portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 22/08/2021.

_____. Ministério da Educação. Prova Brasil. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/prova-brasil?msg=1&l=c3VwM3JtNG4nPnN1cDNybTRu>. Acesso em: 22/06/2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1997a., 126 p. Disponível em:< extension://elhekieabhbkpmcefcoobjddigjcaadp/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 14/05/2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, orientação sexual. Brasília, MEC/SEF, 1997b.164p. Disponível em: < extension://elhekieabhbkpmcefcoobjddigjcaadp/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf >. Acesso em: 14/05/2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, história. Brasília, MEC/SEF, 1998. 108 p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em: 14/05/2022.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. Patrimônio cultural: conceitos, políticas, instrumentos. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: IEDS, 2009.

CATAIA, Márcio Antônio. Território político: fundamento e fundação do Estado. In Sociedade & Natureza, Uberlândia, abril de 2015, v. 23, 115-125. Disponível em:< scielo.br/j/sn/a/rmBwBqnrDx4MN94nh6SDyhR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23/05/2022.

CHUVA, Márcia. Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. Topoi, v. 4, n. 7, jul-dez, Rio de Janeiro: UFRJ, p. 313-333, 2003. Disponível em:<academia.edu/14120552/Fundando_a_nação_a_representação_de_um_Brasil_barroco_moderno_e_civilizado?msclkid=f491d61bcf2611eca32a82c090f2e65b. Acesso em: 08/05/2022.

_____. Patrimônio Cultural em perspectiva decolonial: historiando concepções e práticas. In Alice Duarte (ed.), Seminários DEP/FLUP, v.1. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras/DCTP, p. 16-35, 2020. Disponível em:<www. academia.edu/45017473/Patrimônio_Cultural_em_perspectiva_decolonial_historiando_concepções_e_práticas?msclkid=3ab78dfccec811ec866834c072c4436d>. Acesso em: 08/05/2022.

COMANDULLI, Sandra Patricia Eder. A ética da hospitalidade no acolhimento do outro. Orientador Prof. Dr.André Brayner de Farias. 2016. 102 f. Dissertação para obtenção de título de mestre. Centro de Filosofia e Educação. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul. 2016. Disponível em: < clpf9c1611878142.pdf (123dok.com)>. Acesso em: 23 de outubro de 2022.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Tecnologia africana na formação do povo brasileiro. In Revista CEAP, Rio de Janeiro, 2010.

DINIZ, André. Almanaque do samba. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2006.

DOMÊNICO, Deivid, et. al. Histórias para ninar gente grande. 2020. Samba-enredo do Grêmio Recreativo Estação Primeira da Mangueira. Disponível em:<www. letras.mus.br/wantuir/historias-para-ninar-gente-grande/. Acesso em: 12 de setembro de 2022.

FALCÃO, Teddy. A cultura como ferramenta de resistência negra no Brasil. Disponível em:<geledes.org.br/cultura-como-ferramenta-de-resistencia-negra-no-brasil/?msclkid =006675c1cff811ec9b95c9b842167345>. Acesso em: 14/08/2021

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador, EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Hilário. 140 anos do movimento dos jangadeiros: um novo olhar. 27 de janeiro de 2021. Disponível em: <https//:cearacriolo.com.br/140-anos-do-movimento-dos-jangadeiros-um-novo-olhar/>. Acesso em: 12 de setembro de 2022.

FONSECA, Maria Cecília Londres. O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ/MinC/IPHAN, 2005.

FREIRE, João Batista. Rumo ao Universo...Do Corpo. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho (Org.) Fundamentos Pedagógicos: Educação Física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1987. FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 42. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

_____. Pedagogia do oprimido. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FUINI, Lucas Labigalini. O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações Geografia, Ensino & Pesquisa, Vol. 21 (2017), n.1, p. 19-2. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/22589/pdf>. Acesso em: 15/05/2022.

FUNDAÇÃO PALMARES. Diaspóra africana, você sabe o que é? Disponível em: <Diáspora africana, você sabe o que é? – Fundação Cultural Palmares>Acesso em: 23/05/2022.

GASPARETTO, Antônio. Johann Moritz Rugendas. Disponível em:< www.infoescola.com/biografias/johann-moritz-rugendas/>. Acesso em: 07 de outubro de 2022.

GELEDES. Cais do Valongo é reconhecido como patrimônio cultural mundial. 10 de julho de 2017. Disponível em:< www.geledes.org.br/cais-do-valongo-e-reconhecido-como-patrimonio-mundial-cultural/>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

GONÇALVES, Renata de Sá. Os ranchos carnavalescos e o prestígio das ruas: territorialidades e sociabilidades no carnaval carioca da primeira metade do século XIX. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 71-80, 2006. Disponível em:< www.tecap.uerj.br/pdf/v3/goncalves.pdf>. Acesso em: 30 de outubro de 2022.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009, p. 383-418.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Porto Alegre, setembro de 2004. Disponível em:< ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em: 21/05/2022.

_____. Relação da geografia com a cultura. Disponível em:< youtube.com/watch?v=P5N2x78YZYk&t=1s. Vídeo, 11 min 06 s>. Acesso: 16/05/2022.

HEGEL, Geog Wilhelm Friedrich. Filosofia da História. Brasilia, Editora da Universidade de Brasília. 2. ed. reimpressão, 2008.

_____ . Razão da história: uma introdução geral à filosofia da história. São Paulo, Centauro Edições, 2001.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Horta; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de educação patrimonial. Brasília: IPHAN, 1999. Disponível em:<

portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf>. Acesso em: 07/09/2021.

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro: Forte de Copacabana. Disponível em:<www. ipatrimonio.org/rio-de-janeiro-forte-de-copacabana/#!/map=38329&loc=-22.986161000000006,-43.18642200000001,17>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

ISKANDAR, Jamil, LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. In Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em:< periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4897>. Acesso em: 01 de outubro de 2022.

JACINTO, Ramatis. O trabalho do negro livre na cidade de São Paulo 1872-1890. Disssertação para obtenção de título de mestre em História Econômica, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em:< teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-06072007-104911/pt-br.php. Acesso em: 08 de outubro de 2022.

JURT, Joseph. O Brasil: um estado-nação a ser construído: O papel dos símbolos nacionais, do império à república. In: MANA 18(3): 471-509, 2012. Disponível em:< scielo.br/j/mana/a/x47K6TgqwfrZ5CgPrPJDykk/?format=pdf>. Acesso em: 24/05/2022.

KANT, Emmanuel. Crítica da razão pura. Edição Acropolis. Versão para eBook eBooksBrasil.com Fonte Digital: br.egroups.com/group/acropolis/ Copyright: Domínio Público. Disponível em: www.marxists.org/portugues/kant/1781/mes/pura.pdf. Acesso em: 05/12/2021.

LEI de proteção de animais em Portugal, saiba tudo sobre a Lei. Eurodicas, 11 de abr 2019. Disponível em: <www.eurodicas.com.br/lei-de-protecao-dos-animais-em-portugal/>. Acesso em 12 de jan. 2023.

MACHADO, Sandra. Pequena África: reduzida no nome, gigante no legado. Série Matrizes Negras. Rio de Janeiro: MultiRio 14 de fevereiro de 2014. Disponível em: <

multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/676-pequena-africa-reduzidano-nome-gigante-no-legado>. Acesso em: 23/01/2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: Revista Critica em Ciências Sociais. Coimbra, v.80, 1 de março de 2008. Disponível em:<https://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 28/06/2022.

MARTINS, Maura. Como surgiram as primeiras escolas de samba? Mega Curioso, 20 de abr. 2022. Disponível em:< www.megacurioso.com.br/artes-cultura/121692-como-surgiram-as-primeiras-escolas-de-samba.htm>. Acesso em 14 agos.. 2022.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. Disponível em: www.scielo.br/j/eaa/a/ddR69Y7Ptm6KDvv4tmHSvbF/. Acesso em: 07/09/2021.

MENEZES, Pedro. Alteridade. Significados: filosofia e sociologia. Disponível em: < www.significados.com.br/alteridade/>. Acesso em: 23 de outubro de 2022>

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- -americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49. Disponível em:<biblioteca. clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 27/06/2022.

_____ . Colonialidade: O lado mais obscuro da modernidade. In Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 32 n° 94 junho/2017. Disponível em:< https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdfe>. Acesso em: 27/06/2022

_____. Histórias locais/Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos, pensamento liminar. Belo Horizonte, UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Fernanda. Estudos culturais e estudos descoloniais: diálogos e rupturas na construção de uma pesquisa de recepção. Novos Olhares, São Paulo, v. 1, n.1 , p. 80 – 87, 10 de jul. 2018. Disponível em:< Estudos culturais e estudos descoloniais: diálogos e rupturas na construção de uma pesquisa de recepção | Novos Olhares (usp.br)>. Acesso em: 05 jan. 2023.

NATIONAL Geographic Brasil. Qual é a origem da humanidade segundo a ciência. National Geographic, 21 de dez 2022. Disponível em: < www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2022/12/qual-e-a-origem-da-humanidade-segundo-a-ciencia>. Acesso em 12 de jan. 2023.

NOVOA, Antônio(org.). Vidas de professores. Portugal, Porto: Porto Editora, 2. ed. p1992.

NÚCLEO de apoio à pesquisa (NAP). Pequena África renasce no cai do porto do Rio. Universidade de São Paulo. 2023. Disponível em: < brasilafrica.fflch.usp.br/node/74>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves de. A matriz positivista na educação brasileira: uma análise das portas de entrada no período republicano. In Diálogos Acadêmicos - Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo. Publicação Quadrimestral, v. 1, n.1., outubro/janeiro 2010. Disponível em:< uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627110812.pdf>. Acesso em: 01 de outubro de 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em:< www.academia.edu/70169674/Pedagogia_decolonial_e_educação_antirracista_e_intercultural_no_Brasil> Acesso em: 02/05/2022.

PAES, Luciane Rocha; MONTEIRO, Alcioni da Silva; ET ALT. Uma reflexão pertinente sobre a teoria crítica do currículo. Disponível em:< trabalho_ev117_md1_sa2_id8911_13092018165222.pdf >. Acesso em: 02/05/2022.

PAIVA, Clotilde (coord.) Publicação crítica do recenseamento geral do Império do Brasil de 1872. Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica (NPHED). Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (Cedeplar), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), janeiro de 2012. Disponível em: <nphed.cedeplar.ufmg.br/wp-content/uploads/2013/02/Relatorio_preliminar_1872_site_nphed.pdf>. Acesso 08 de outubro de 2022.

PANDI, Reginaldo. O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. In Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 47, outubro de 2001. Disponível em: <https://reginaldoprandi.fflch.usp.br/sites/reginaldoprandi.fflch.usp.br/files/inline-files/O_candomble_e_o_tempo.pdf >. Acesso em 09 de outubro de 2022.

PEREIRA, Valmir. A filosofia africana como caminho multiepistemologico na academia branca. In: Problemata: Jornal Internacional de Filosofia. João Pessoa, v. 10, n. 2 (2019). Disponível em:< https://doi.org/10.7443/problemata.v10i2.49148>. Acesso em: 11/05/2022.

PIMENTEL, MÁRCIA. A arte de Heitor dos Prazeres e os campos de experiência da Educação Infantil. Rio de Janeiro: MultiRio, 31 de janeiro de 2020. Disponível em:< multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/15432-a-arte-de-heitor-dos-prazeres-e-os-campos-de-experiência-da-educação-infantil>. Acesso em: 25/01/2022.

PINTO, Simone Rodrigues; Bernardes, Arisstinete. Identidades caribenhas: crioulização em Édouard Glissant. Revista Sociedade e Estado – Volume 34, Número 3, setembro/dezembro de 2019, p. 637-660.

PORTO Maravilha. Circuito histórico e arqueológica da celebração da herança africana. Rio de Janeiro, Prefeitura. Disponível em:< www.portomaravilha.com.br/circuito. Acesso em: 20 de nov. 2022.

PREFEITURA. Artes Visuais: currículo. Prefeitura do Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: < www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268554/ARTESVISUAIS.pdf >. Acesso em 22 de maio de 2022.

_____. Material Rio Educa, 5º ano. Rio de Janeiro, SME, 2º semestre 2022a. Apostila. Disponível em: < www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14772829/4369826/5Ano2Semestre_onlinecomcapa_21072022.pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2022.

_____. Priorização curricular. 2022b. Prefeitura do Rio de Janeiro. Disponível em:<rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104952/OrientacoesCurricularesArtesVisuais.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

PORFÍRIO, Francisco. Positivismo. Brasil Escola. Disponível em:< Positivismo: o que é, características, no Brasil - Brasil Escola (uol.com.br)> Acesso em 30 de set. de 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, modernidade e racionalidade. In: BONILL, Heraclio (comp.). Os conquistados: 1492 e a população indígena das Américas. São Paulo, Editora Hucitec, 2006, pp. 416-426.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Novos Rumos, online, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em:< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br /arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR / NOR0237/NOR0237_02.PDF>. Acesso em: 15 set. 2020.

RUFINO, Luiz. xu e a Pedagogia das Encruzilhadas. Seminário dos Alunos PPGAS-MN/UFRJ. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:< academia.edu/32012934/EXU_E_A_PEDAGOGIA_DAS_ENCRUZILHADAS_Luiz_ Rufino_PPGAS_MN_UFRJ>. Acesso em: 30 de outubro de 2022.

RUGENDAS, Johann Moritz. Moçambique. Litografia, 1835a. Disponível em: <sabercultural.com/template/ArteBrasilPinacoteca/Sala-Quartzo-22.html>. Acesso em: 08 de outubro de 2022.

_____. Negros: Benguela, Angola, Congo, Monjolo. Litografia, 1835b. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra18936/negros-benguela-angola-congo-monjolo. Acesso em: 07 de outubro de 2022. Verbete da Enciclopédia

SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: Educação Patrimonial: reflexões e práticas. Caderno Temático de Educação Patrimonial, João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, n. 2, p. 30-37, 2012. Disponível em:< academia.edu /7681474/ Caderno_temático_de_Educação_patrimonial_nr_02_Educação_patrimonial_reflexões_ e_práticas?msclkid=ef919c2cd0c511eca051d89eabb52301>. Acesso em: 10/05/2022.

_____. Desafios para uma nova educação patrimonial. In: Revista Teias, v. 18 n. 48 (jan. - mar., 2017): Políticas e Práticas de Educação Patrimonial no Brasil e na América. 2017. Disponível em:< Revista Teias, v. 18 • n. 48 (jan. - mar., 2017). Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25231/19932>. Acesso em: 10/05/2022.

SILVA, Alberto da Costa. A Manilha e o Libambo. Rio de Janeiro, ed. Nova Fronteira, 2. ed., 2011.

SILVA, Fábio. Estrelinha da Mocidade vai levará reeditar o enredo "Sonhar Não Custa Nada, ou Quase Nada". Galeria do Samba Rio de Janeiro. 30/04/2012. Disponível em: < galeriadosamba.com.br/noticias/estrelinha-da-mocidade-vai-levara-reeditar-o-enredo-sonhar-nao-custa-nada-ou-quase-nada/9092/>. Acesso em 02/11/2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. IN: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 185-201.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3°ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. A ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018b.

_____. Bato tambor, logo existo. Revista TRIP, em 02 de dezembro 2020. Disponível em: <revistatrip.uol.com.br/trip/webstories/bato-tambor-logo-existo>. Acesso em 07/09/2021.

_____. Corpo encantado das ruas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SIMAS, Luis Antonio. Curso de história do Rio de Janeiro. O Rio do Samba, resistência e reinvenções, aula2. Museu de Arte do Rio, em 18 de outubro 2018a. Disponível em:< www.youtube.com/watch?v=P2e9CjzNGOI&t=16s>. Acesso em: 20/01/2022.

_____. Pedrinhas miudinhas: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros. Rio de Janeiro: Mórula, 2ª. ed., 2019.

SÍTIO arqueológico Cais do Valongo é declarado Patrimônio Mundial pela Unesco. Geledés, 2018. Disponível em: < .geledes.org.br/sitio-arqueologico-cais-do-valongo-e-declarado-patrimonio-mundial-pela-unesco/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SLENES, Robert W. Malungu, ngoma vem! África coberta e descoberta do Brasil. 1992, p. 48. In Revista USP, v.12, p. 48 - 67, 28.02.1992. Disponível em: < Vista do "Malungu, ngoma vem!": África coberta e descoberta do Brasil (usp.br)>. Acesso em: 06 de outubro de 2022.

SOUZA, José Rodrigo Gomes de Sousa, CAMINHA, Iraquitan de Oliveira Caminha. Hospitalidade como abrigo ético em emmanuel lévinas. In: Problemata: Revista Internacional de Filosofia, 2020, v. 11. n. 1, p. 36-59. Disponível em:< https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/52030/30331>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

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

THEODORO, Helena. O descobrimento do Brasil pelas Escolas de Samba. Congresso em Foco. 11 de dez. 2021. Disponível em:< congressoemfoco.uol.com.br/blogs-e-opiniao/colunistas/o-descobrimento-do-brasil-pelas-escolas-de-samba/>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

THORNTON, John. A África e os africanos na formação do mundo atlântico. Rio de Janeiro, Editora Elsevier, 2004.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. In: Sillogés, v.1, n.1, jan./jul. 2018, p. 41 -60. Disponível em:<www. historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/ view/12/32>. Acesso em: 08/05/2022.

_____. O que não é Educação Patrimonial: cinco falá cias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila B.; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs.). Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno Temático de Educação Patrimonial, João Pessoa: IHAN/PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, n. 3, p. 38- 48, 2016. Disponivel em:<academia.edu/30399303/O_que_não_é_educação

_patrimonial_cinco_falácias_sobre_seu_conceito_e_sua_prática?msclkid=2a5ab113cef711eca1dd738a9da5f284>. Acesso em: 08/04/2022.

UNESCO. Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, de 17 de outubro de 2003. 32ª Conferência Geral das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Paris, de 29 de setembro a 17 de outubro de 2003. Disponível em:< patrimonioculturalimaterial.org/multimedia/ficheiros/Documentos/UNESCO2003.pdf>. Acesso em 08/08/2021.

UNICEF. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono, distorção idade-série. Brasil, janeiro de 2021. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: 26/06/2022.

VOLTAIRE, François-Marie Arouet. Tratado de Metafísica, Coleção os Pensadores. São Paulo: ed. Abril, 1978, cap. I, p.62,63.

WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Disponível em:<academia.edu/35225456/Pedagogias_decoloniales_TomoI_pdf>. Acesso em: 27/06/2022.

APÊNDICE: Produto didático

Jogo de tabulheiro

Filosofando miudinho pelos caminhos do infinito

Conteúdo:
1 tabulheiro, 38 cartas

SUMÁRIO

Apresentação **p. 100**

1. Por que Macunaíma? **p. 103**

2. Sobre Mário de Andrade **P. 104**

3. Sobre Macunaíma **p. 105**

4. Samba-enredo **p. 112**

5. O jogo **p. 114**

6. Considerações finais **p. 118**

Referências **p. 119**

Cartas **p.121**

Trilha **p.162**

Apresentação

A ideia de produzir um jogo de tabuleiro com objetivo de proporcionar ao aluno uma leitura filosófica da produção cultural afro-diaspórica em uma perspectiva decolonial foi um desafio e ficou mais desafiador ao incorporar o texto de Mário de Andrade, "Macunaíma: herói sem nenhum caráter".

Então o leitor irá perguntar, o que Macunaíma tem com a cultura afro-diaspórica? A resposta são o pensamento decolonial e o samba-enredo da Portela de 1975.

De início, a proposta seria explorar o contexto cultural do patrimônio da Pequena África, localizada no bairro da Saúde, no Rio de Janeiro, mas pesquisando daqui e dali, juntamente com as comemorações dos 100 anos da Semana de Arte Moderna de 22, cheguei a essa "salada desvairada".

Como professora de artes eu havia planejado um programa para abordar o marco da arte moderna no Brasil, e utilizei 2 sambas-enredo que contribuíram muito na concentração e interesse dos alunos pelo assunto: o primeiro foi o enredo "*Paulicéia Desvairada*" que levou o Grêmio Recreativo da Escola (G.R.E.S.) de Samba Estácio de Sá ao campeonato do carnaval carioca de 1992 e o segundo pude apresentar outra obra de Mário de Andrade, através da escola campeã, de 1975, G.R.E.S. da Portela, que levou o prêmio com "Macunaíma". Ambas apresentaram seus enredos com os títulos homônimos das 2 obras do modernista Mário de Andrade. A Estácio de Sá abordou os 70 anos do movimento modernista no Brasil e a Portela levou para a avenida o resumo da epopeia de Macunaíma "o herói de nossa gente".

Desta forma foi possível explorar nos meses de fevereiro e março ambos os sambas para abordar a mostra artística que ocorreu entre os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo e comentar sobre seu maior incentivador Mário de Andrade.

Mas foi com o samba enredo da Portela que surgiu a ideia de eleger Macunaíma como personagem guia da trilha.

Quando contei a história de Macunaíma percebi que tinha produzido muito encantamento nos meus alunos de 6 a 12 anos, lógico que não posso omitir que a história que apresentei aos alunos foi adaptada, assim como fizeram os compositores do samba-enredo.

O “meu Macunaíma” era um ser mais romântico, apaixonado pela sua amada. Depois de 100 anos de publicação da obra e estando dentro de um contexto sociopolítico em que os debates sobre a subalternização cultural se tornaram mais definidos devido aos estudos da decolonialidade, tomei a liberdade de apresentar um Macunaíma menos preocupado com o “brincar” e mais preocupado com o meio ambiente; mas claro que procurei respeitar sua relação com a “preguiça”, sua inconsequência e sua multidiversidade cultural.

O Macunaíma que apresentei, em sala de aula, não desistiu, somente, de recuperar o talismã que representava a memória de Ci e mas também a herança cultural de seu povo.

Posso dizer que os alunos gostaram desta versão, aplaudiram Macunaíma por enfrentar seus próprios medos e por ter adquirido coragem para recuperar o amuleto símbolo de seu afeto. Também, admiraram o amor de Macunaíma por Ci e ficaram tristes por seu filho morto.

Eu confesso que comecei o projeto pedagógico subjugando Macunaíma, acreditando realmente, que todas as subjetividades que lhe foram atribuídas eram formas não honradas de estar na sociedade. Mas no momento que me permiti parar para “ouvir” as histórias do “aruaí” (em tupi aró-aí) sobre as peripécias do nosso herói percebi o quanto era desencantado o meu espírito.

Iniciei o trabalho abordando a necessidade de decolonizar o pensamento egoísta de Macunaíma e me vi com o pensamento totalmente poluído de ideias colonizadoras, conceitos e pré-conceitos que poderiam tolher as manifestações do corpo de Macunaíma.

Como assim dizer que Macunaíma é preguiçoso, trapaceiro, sonso, feiticeiro, estabanado, “brincalhão”? E mesmo que assim o seja... e daí?

Macunaíma tem caráter sim, forjado nas sabedorias populares. Ele é alegre, curioso, comunicativo, dialoga com todos os entes da natureza, bom negociador, adaptável, conhecedor de muitos saberes, inteligente e corajoso. O que lhe falta é o dualismo arrogante do bem e do mal, a soberba em se achar melhor que o outro e a pretensa busca pela perfeição.

Macunaíma é um sujeito livre, não tem seus atos tolhidos por doutrinações civilizatórias e não sofre agressões morais, físicas ou psicológicas.

O nosso “herói sem nenhum caráter” tem muito o que nos ensinar, pois sendo “índio, filho da noite e catimbeiro”, desconhece o complexo de inferioridade do homem subalternizado e colonizado que deseja “sair de seu mato”, como diz Frantz Fanon.

E embora tenha gostado de se transformar em um homem branco e loiro, o desejo de adquirir o “selo de civilidade” não era sua prioridade de vida.

Macunaíma convive com muitas identidades e circula em vários territórios, sem renunciar a sua identidade e aos seus saberes, tanto que não quis permanecer em São Paulo, pois se enjoara de se relacionar com as “filhas da mandioca” e ficou cansado de tentar entender os “homens-máquinas” locais, preferindo voltar para sua tapera.

Mas é o objetivo da jornada de Macunaíma, que se cruza com o da jornada do patrimônio afro-diaspórico, a preservação da memória, das crenças e dos saberes ancestrais.

Aprendi muito com Macunaíma. Comecei a jornada achando que precisava ajudá-lo a construir uma identidade, para no final da narrativa do “aruai” descobrir que era eu quem precisava me entender como Macunaíma, se quisesse decolonizar o meu pensamento.

Explicando que se entender como um herói sem nenhum caráter, é se entender um sujeito plural, cuja identidade não é normatizada pela dualidade da vã filosofia ocidental greco-germânica, que por algum motivo, inimaginável, se intitulou porta voz do universo e guardiã dos saberes universais.

Aqui está a proposta que apresento como projeto pedagógico, um caminhar filosófico junto com Macunaíma, em que o aluno, percorrendo por entre vozes cheias de aconchego, possa querer, “devagar, miudinho, bem devagarinho”[39], pensar sobre seu lugar no mundo, sobre o amor pelo próximo, sobre coragem, solidariedade e o respeito pelas infinitas formas de vida existentes.

Todos esses assuntos possibilitaram uma estratégia de recriar a epopeia de Macunaíma em um jogo de tabuleiro no formato trilha, pelo qual o aluno/jogador poderá dialogar com o pensamento de filósofos e de artistas do cenário cultural do samba carioca, e produzir o seu próprio fazer filosófico.

[39] Aqui faço referência a música “Miudinho” adaptação de Raul Marques/Monarco/Bucy Moreira, miudinho

1. Por que Macunaíma?

O personagem criado por Mário de Andrade, já provoca uma reflexão pelo próprio título, afinal, o que o autor quer dizer com "herói sem nenhum caráter"? Segundo José Miguel Wisnik, o protagonista é um herói às avessas, e não se trata de mau caráter, mas de um herói sem identidade consolidada, sem características sólidas.

Wisnik (2016) aponta que o Brasil se formou por uma diversidade de culturas descaracterizadas de seus contextos, como o europeu português que não reproduziu em território brasileiro o seu modo de sociabilidade e nem familiar, já que os homens portugueses vinham exclusivamente para atividades extrativas, assim como os índios que foram acuados, ou exterminados e os vários povos africanos que no Brasil recompõem suas culturas em um processo de sincretismo, logo houveram perdas de culturas, e a formação de aculturações.

Macunaíma não é uma obra nacionalista, que tenta defender uma representação identitária nacional, pelo contrário, Macunaíma no decorrer da obra dialoga com diversos territórios formado por culturas reconstruídas de sua originalidade.

Mario de Andrade abordou questões oriundas da colonialidade, como a negação da identidade, não pertencimento, apropriação da riqueza dos povos locais, hierarquização.

É possível identificar as críticas e as ironias de Mário de Andrade pela cultura academicista paulista, em muitas passagens do texto de forma caricata e cômica.

Mário de Andrade também parece denunciar a expropriação da cultura brasileira pelo estrangeiro, apresentando o gigante Wenceslau Pietro Pietra, como um comprador de pedras raras locais uma analogia ao negociante estrangeiro que se apropria das riquezas e saberes do Brasil, quando

> Piaimã contou pra francesa que ele era um colecionador célebre, colecionava pedras. E a francesa era Macunaíma, o herói. Piaimã confessou que a joia da coleção era mesmo a muiraquitã com forma de jacaré comprada por mil contos da imperatriz das icamiabas lá nas praias da lagoa Jaciuruá. (ANDRADE, 2019, p. 39)

O descaso pelo meio ambiente também se faz presente na obra, quando Macunaíma volta ao seu local ancestral e o encontra "empobrecido".

E a referência a Tia Ciata que nos remete ao patrimônio cultural de matriz negra do Rio de Janeiro.

Além do que, a obra é ótima para trabalhar sobre os mitos de criação e de morte. Identidade, pertencimento, virtudes e os discursos da colonialidade.

2. Sobre Mário de Andrade

> Mário de Andrade é, principalmente, uma sentinela avançada em defesa do nosso direito. Zombando de ameaças anônimas ou declaradas, ele tem levado avante a sua nobre campanha. E vai conquistando terreno. Nos programas de ensino e de concerto sempre figuram os nomes dos compositores patrícios (ANDRADE, 2015, p. 438)

Mário Raul de Morais Andrade, nasceu em São Paulo no ano de 1893, poeta, contista, romancista, ensaísta, etnomusicólogo, historiador e crítico de arte, faleceu aos 51 anos deixando um legado cultural que se tornou a referência do modernismo no Brasil.

Pesquisador da cultura brasileira, viajou por cada "cantinho" do norte e nordeste fotografando e registrando as expressões culturais e os aspectos identitários da cultura daquela região, o que rendeu um vasto repertório à sua imaginação e potencializou seu processo de criação, devido as várias visitas às

> cidades e sertões, engenhos e mocambos, igrejas e antros. Conversa com acadêmicos, ouve os trovadores populares, discute com os intelectuais, observa os tipos de rua. Onde possa suspeitar um filão precioso, lá estará, firme e atento, sem medir tempo, distância ou sacrifício. É de uma resistência milagrosa. (ANDRADE, 2015, p. 439).

Suas pesquisas foram registradas em O turista Aprendiz um "livro-diário" no qual ele reuniu anotações de suas viagens de pesquisas etnográficas pelo Brasil.

A primeira, à região norte, realizada entre maio e agosto de 1927, registrou em: "O turista aprendiz: viagens pelo Amazonas até o Peru, pelo Madeira até a Bolívia e por Marajó até dizer chega – 1927".

E a segunda ao nordeste, ocorrida entre novembro de 1928 e fevereiro de 1929, "O Turista Aprendiz: viagem etnográfica – 1928 – 1929". (ANDRADE, 2015, p. 11).

> O contato, ora com a floresta, ora com o sertão, e seus diversos tipos humanos e manifestações culturais, religiosidade, folguedos, danças, músicas, quase sempre impregnados de sincretismo e superstição, causa grande impacto em nosso "turista", consolidando uma visão de nacionalidade abrangente em oposição aos valores regionais até então majoritários. (ANDRADE, 2015, p. 12).

Diante da importância desse autor iremos aqui apresentar um material didático feito a partir do samba enredo da Portela de 1975, sobre a obra "*Macunaíma, herói sem nenhum caráter",* um clássico de Mario de Andrade.

3. Sobre a obra Macunaíma

Escrito em 1928, Mário de Andrade, se inspirada em um personagem homônimo que faz parte das "divindades dos indígenas macuxís, acavais, arecunás, taulipangs e caraíbas que habitam o oeste do planalto da Serra Roraima e o Alto Rio Branco[40]" (PORTELA, c2022), e promove uma obra cosmogônica com referência a diversos mitos de criação dos povos originários amazônicos.

Foi escrita em formato de rapsódia[41], ou seja, além dos mitos e lendas indígenas a obra comporta outros elementos da tradição oral e folclórica brasileira, os quais ele registrou em sua longa jornada pelo interior do Brasil, costurando e interligando todos como uma colcha de retalhos ou uma colagem.

Ao mesmo tempo, Mário de Andrade faz toda essa colagem circular por outros territórios sociais e culturais. O personagem Macunaíma circula pela cidade de São Paulo industrial, pelo bairro de Copacabana no Rio de Janeiro e no terreiro de candomblé doo "Mangue no Zungu da Tia Ciata" (ANDRADE, 2019, p. 44). Personagens não fictícios também participam da obra, como Rui Barbosa (o ogã), Tia Ciata, Zumbi dos Palmares e Jorge Velho (Ibid., p. 133), além de dialogar com a literatura acadêmica parnasiana.

---

[40] Filho do Sol e da Lua gerado em um dia de eclipse, quando os raios da luz sol em redor da lua reluziram nas águas do do lago do Monte Roraíma, e nasceu Macunaíma, guerreiro do povo macuxi. (LENDA, s.d.)

[41] "Rapsódia (do grego rhapsoidía; rahapsoidos = declamador) era, na Grécia antiga, a recitação de fragmentos de poemas épicos, geralmente homéricos, pelos rapsodos, poetas ou declamadores ambulantes, que iam de cidade em cidade propagando a Ilíada e a Odisséia". (RICARDO, 2001).

A escrita segue os traços do modernismo brasileiro procurando romper a distância entre a produção cultural intelectual letrada e a do povo. E desta forma Mario de Andrade cria uma epopeia sobre um herói brasileiro, Macunaíma, o herói sem nenhum caráter, cujo observador é um papagaio.

Resumo da obra

E a narrativa começa....

> No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma." (ANDRADE, 2019, p.11).

Capítulo I

Narra a origem do herói, em uma tapera[42] indígena do povo Tapanhumas, presumindo que seja próximo ao rio Uraricoera[43], Macunaíma é um filho cósmico ("filho do medo da noite" e da indígena tapanhumas) e tem dois irmãos: Jiguê e Maanape.

Além de gostar de ficar o dia inteiro deitado na rede[44], Macunaíma tem a habilidade de se metamorfosear, para seduzir as mulheres: em um príncipe, formiga, pé de urucum etc.

Capítulo II

Macunaíma atinge a maioridade através de um caldo mágico feito de aipim que a cotia jogou nele e se tornou, assim, um bom caçador. Mas um dia ao sair para caçar

---

[42] Tapera em tupi, a palavra tapera significa "**aldeia extinta**". Portanto, uma tapera é um conjunto de habitações indígenas que foi abandonado pelos índios que ali viviam. A tapera geralmente encontra-se em ruínas e ocupada por mato. (www.suapesquisa.com/indios/habitacoes_indigenas.htm).

[43] é o mais extenso rio brasileiro do estado de Roraima

[44] A rede indígena é tecida em **cipó** e lianas; as mulheres dos colonos portugueses adaptaram a técnica indígena, passando a fazer redes em tecido compacto e com varandas e franjas ornamentais. A rede durante o Brasil Colônia, foi utilizada também como meio de transporte, sendo nelas, carregados por escravos, os colonos e suas famílias em passeios pela cidade e viagens. (Rede de Dormir - Invenções Brasileiras (invencoesbrasileiras.com.br))

encontrou uma veada com filhote e a matou, quando ao aproximar-se dela viu que era a própria mãe[45].

Capítulo III

Macunaíma encontra Ci[46], Mãe do Mato rainha das icamiabas. Ao se apaixonarem Macunaíma se torna o Imperador do Mato Virgem saudado por "jandaias, muitas araras-vermelhas, tuins, coricas, periquitos, muitos papagaios saudar Macunaíma, o novo Imperador do Mato-Virgem" (Ibid., p. 17).

Ao final de seis meses tiveram um menino encarnado[47].

Mas a cobra preta morde o peito de Ci e o menino suga o leite envenenado da mãe e em um suspiro morre[48].

Depois do funeral da criança Ci entrega à Macunaíma uma muiraquitã [49] retirada de seu colar e sobe aos céus, utilizando-se de um cipó e se transforma em uma estrela, a "Beta do Centauro" (Ibid., p. 23).

E do túmulo do filho nascera o guaraná, para curar as doenças e se refrescar dos calorões. "E com de saudades de Ci, furou o beiço inferior e fez da muiraquitã um tembetá[50]". (Ibid., p. 20).

Capítulo IV

---

[45] Ao flechar uma viada parida portanto uma fêmea com filhote ele agride a natureza. Pois no mundo animista tudo está interrelacionado. Ao você matar a fêmea parida ele matou a sua própria mãe, matou o princípio que gera a vida. (WISNIK, 2016)

[46] a mãe do Mato que é a rainha das icamiabas que são Índias amazônicas, uma referência às Amazonas no sentido da lenda grega, ou das mulheres guerreiras que usam os homens só para procriarem e matam os filhos que nascem meninos, ficam só com as meninas. (WISNIK, 2016)

[47] "Ao fim de seis meses nasce um filho varão, o filho encarnado (filho do relâmpago segundo a lenda Caxinauá)". (PORTELA, 2022).

[48] Segundo interpretações, a morte do menino é uma punição à Ci por não ter mantido o ritual de morte do elemento macho. (WISNIK,2016).

[49] Segundo a lenda, as amazonas costumavam presentear os seus amados com um amuleto confeccionado em jade (pedra verde) e em forma de réptil, para lhes trazer sorte e felicidade. "O amuleto se tornou um objeto exótico e cobiçado, nos séculos XVII e XVIII, quando foram encontrados pela primeira vez nas proximidades dos rios Nhamundá e Tapajós. Poucos são os exemplares que podem ser apreciados atualmente, principalmente em sua região originária. Hoje são peças raras espalhados pelos principais museus do mundo e em coleções particulares, e alcançam altos preços nos leilões". (PESSOA, 2013).

[50] Tembetá (do tupi antigo *(e)mbetara* ou *(e)metara*), também chamado de tametara, metara e pedra de beiço, Tem o formato alongado, diferentemente do botoque, que tem o formato circular. (FERREIRA, 1986).

Macunaíma e os irmãos continuram a caminhar e ouviram um lamento de uma moça. Foram ver, e era uma cascata, chamada Naipi que fora uma índia lindíssima transformada em pedra pela boiúna capei, um monstro que a escravizava.

As lágrimas de Naipi formavam uma cascata (ela chora de desgosto) e o monstro vivia a vigiá-la. Macunaíma se revoltou e decidiu enfrentar a boiúna (cobra) capei, ou cobra grande, a quem decepou a cabeça, a qual também resolve subir para o céu, comendo os fios da aranha e subindo e se metamorfoseou virando a lua. (Ibid., p. 25).

No conflito com boiuna capei, Macunaíma perdeu o muiraquitã, mas o "Negrinho do Pastoreio" para quem Macunaíma sempre rezava, ficou com pena e enviou um uirapuru que lhe dizer que a sua pedra-amuleto estaria nas mãos de um "regatão peruano" chamado Venceslau Pietro Pietra, em São Paulo.

Capítulo V

Macunaíma e os irmãos partem para São Paulo remando pelo rio Araguaia em um "diluvio de embarcações" trazendo 40 vezes 40 milhões de bagos de cacau, como moeda de troca, no caminho encontram uma

> cova cheia d'água (...) e se lavou inteirinho. Mas a água era encantada porque aquele buraco na lapa era marca do pezão do Sumé, do tempo em que andava pregando o evangelho de Jesus pra indiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco loiro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz mais de indicar nele um filho da tribo retinta dos Tapanhumas. Nem bem Jiguê percebeu o milagre, se atirou na marca do pezão do Sumé. Porém a água já estava muito suja da negrura do herói e por mais que Jiguê esfregasse feito maluco atirando água pra todos os lados só conseguiram ficar da cor do bronze novo. Macunaíma teve dó e consolou: — Olhe, mano Jiguê, branco você ficou não, porém pretume foi-se e antes fanhoso que sem nariz. Maanape então é que foi se lavar, mas Jiguê esborrifara toda a água encantada pra fora da cova. Tinha só um bocado lá no fundo e Maanape conseguiu molhar só a palma dos pés e das mãos. Por isso ficou negro bem filho da tribo dos Tapanhumas. Só que as palmas das mãos e dos pés dele são vermelhas por terem se limpado na água santa. Macunaíma teve dó e consolou: — Não se avexe, mano Maanape, não se avexe não, mais sofreu nosso tio Judas. (ANDRADE, 2015, p. 28).

Nesse trecho Mário de Andrade aborda a ideia de hierarquia das raças, o personagem principal se torna branco, e sente feliz, enquanto os 2 irmãos se lamentam pelo mesmo não ter ocorrido com eles.

Para sobreviverem “barganham na bolsa” o cacau e recebem oitenta mil contos de réis. Aqui apresenta as primeiras investidas de Macunaíma na cidade e a dificuldade para entender as relações do homem com as máquinas.

Também é neste capítulo que ocorre a primeira tentativa de recuperar o talismã, Macunaíma vai à casa de Wenceslau Pietro Pietra, a quem ele chama de Piaimã, o gigante comedor de gente e morador de um tejupar (mansão) maravilhoso rodeado de mato no Pacaembu, mas é morto pelo gigante que o transforma em torresmo para comer com polenta. Salvo por Maanape, que consegue fazê-lo reviver.

Capítulo VI

Aqui é a segunda tentativa de contato com Piaimã, Maccunaíma se transvesti de francesa para seduzir o gigante; e embora não tenha conseguido restituir a pedra, confirmou que Piaimã era um colecionador pedras e estava com a muiraquitã com forma de jacaré comprada por mil contos da imperatriz das icamiabas.

Capítulo VII

Ao se sentir fraco, fisicamente, Macunaíma vai ao Rio de Janeiro, pedir ajuda à Exu na “macumba” da Tia Ciata[51].

Neste capítulo além da Tia Ciata, Mário de Andrade faz referência a algumas outras personalidades da semana de arte moderna.

Exu castiga Piamã em uma série de torturas através do corpo de uma polaca, enquanto em São Paulo, Piaimã vai, paralelamente, sendo massacrado com surra, chifrada de touro, coice etc. Depois que a polaca volta a si, os macumbeiros fazem a festa

> juntos comendo bom presunto e dançando um samba de arromba em que todas essas gentes se alegraram com muitas pândegas liberdosas. Então tudo acabou se fazendo a vida real. E os macumbeiros, Macunaíma, Jaime Ovalle, Dodô, Manu Bandeira, Blaise Cendrars, Ascenso Ferreira, Raul Bopp, Antônio Bento, todos esses macumbeiros saíram na madrugada. (ANDRADE, 2015, p. 50).

Capítulo VIII

Com fome Macunaíma pediu a árvore Volomã, um de seus frutos, como a mesma negou, Macunaíma fez cair todos eles, então a Volumã o atirou para além da Baía da

[51] aqui Mario de Andrade faz referência personagem histórica da cultura carioca falecida em 1924.

Guanabara. Em uma ilhota e com frio Macunaíma foi resgatado por Veí, o/a sol que solicitou que ele escolhesse uma de suas 3 filhas para se casar, mas Macunaíma preferiu se manter livre. E Vei ficou com raiva a qual irá se vingar no último capítulo.

Capítulo IX

Macunaíma escreve uma carta com estilo parnasianista para as icamiabas, contando sobre os costumes dos habitantes da cidade de São Paulo, a fim de obter dinheiro. Neste capítulo percebe a intenção irônica do autor criticando as práticas da escrita rebuscada do estilo parnasiano.

Capítulo X

Piaimã doente da sova vai para a Europa e Macunaíma esperando seu retorno "aperfeiçoando nas 2 línguas da terra, o brasileiro falado e o português escrito". Neste capítulo Macunaíma se envolve em um discurso em que aparecem 2 interpretações sobre o Cruzeiro do Sul, a primeira negra, contada por um "mulato da maior mulataria" em que as estrelas da constelação representam os espíritos ancestrais e a segunda dada por Macunaíma que o cruzeiro seria a lenda de Pauí-Pódole, o Pai do Mutum.

Capítulo XI

Neste capítulo após curar-se do sarampo, é perseguido por Ceuici, esposa de Piaimã e à cavalo percorre diversos locais do Brasil e da América Latina.

Capítulo XII

Macunaíma vai outra vez à casa do gigante, mas não o encontra, estava na Europa. A princípio os três procuram uma forma de ir atrás de Piaimã na Europa mas desistem, em uma fala crítica Macunaíma diz "que não vai porque é americano e seu lugar é na América, a civilização europeia na certa esculhamba a inteireza do nosso caráter"

A certa altura, encontram um macaco, que está comendo coquinhos. Este diz a Macunaíma que são seus próprios testículos. O herói acredita e, devido à grande fome, pega uma pedra e esmaga os seus, morrendo em seguida.

Contudo, ressuscita logo e pede um palpite a Maanape para jogar no bicho. Maanape acerta e a partir de então os irmãos vivem de habilidade dele.

Capítulo XIII

Neste capítulo aparece o personagem Suzi a piolhenta, nova companheira de Jiguê que o trai com Macunaíma e se torna uma estrela cadente.

Capítulo XIV

Certo dia, porém, Maanape lê nos jornais uma extraordinária notícia a volta de Venceslau Pietro Pietra,

> O gigante caiu na macarronada fervendo e subiu no ar um cheiro tão forte de couro cozido que matou todos os tico-ticos da cidade e o herói teve uma sapituca. Piaimã se debateu muito e já estava morre-não-morre. Num esforço gigantesco inda se ergueu no fundo do tacho. Afastou os macarrões que corriam na cara dele, revirou os olhos pro alto, lambeu a bigodeira: — Falta queijo! exclamou... E faleceu. (ANDRADE, 2015, p. 112).

Macunaíma recupera a muiraquitã, retorna para a pensão e, logo em seguida, parte com os irmãos para a região do Uraricoera.

Capítulo XV

Esse é o capítulo de retorno de Macunaíma e seus irmãos ao Uraricoera.

Pelo caminho buscam Iriqui, que ainda o esperava se enfeitando sentada nas raízes da samaúma, desde o capítulo 3.

Também aparecem a Oibê (cobra- grande) e Macunaíma faz o muiraquitã de tembetá (adorno para o beiço). E Iriqui de ciúmes e tristeza chamou 6 araras-canindés e subiram com ela para o céu se transformando no Setestrelo.

Capítulo XVI

Conseguiram chegar na tapera, mas estava tudo seco e abandonado. Não existia caça e nem pesca, quando Jigue descobre uma cabaça do feiticeiro que multiplica peixes ele a rouba, mas Macunaíma se apropria e acaba perdendo-a

> atirou a cabaça por aí, na pressa de matar todos os peixes, a cabaça caiu numa lapa e juque! mergulhou no rio. Passava a pirandira chamada Padzá. Imaginou que era abóbora e engoliu. (ANDRADE, 2015, p. 124).

De novo Jigue encontra outro objeto enfeitiçado que produz caça, uma violinha. Novamente esconde e novamente Macunaíma segue o irmão e se apropria e, novamente por causa de seu comportamento estabanado perde o objeto,

> O herói teve medo daquela bicharada tamanha e saiu numa carreira mãe pinchando a violinha longe (...). A violinha caiu no dente de uma queixada que tinha umbigo nas costas e se partiu em dez vezes dez pedaços que os bichos engoliram pensando que era jerimum. Os pedaços viraram nas bexigas das caças. (Ibid., p. 125).

Mas desta vez a teimosia de Macunaíma levou a morte dos seus irmãos. Ele foi o responsável pelo veneno de sucuri que transformou Jiguê em sombra leprosa,

> O dente de sucuri entrou na pele e despejou todo o veneno lá. Jiguê correu pro matinho (...) Veneno virou numa ferida leprosa e principiou comendo Jiguê. Primeiro comeu um braço depois metade do corpo depois as pernas depois a outra metade do corpo depois o outro braço depois o pescoço e a cabeça. Só ficou a sombra de Jiguê (Ibid., p.125).

Também contaminado, Macunaíma não quis morrer sozinho e passou a doença para os outros: a princesa e Maaanape são engolidos pela sombra.

No final do capítulo, depois de ser a responsável pela criação da festa do boi-bumbá, a sombra pula no ombro do urubu-ruxama e se torna a cabeça esquerda dele. E vai se embora.

Capítulo XVII

Macunaíma sozinho vive triste e só, tendo como companheiro um papagaio, um aruaí para o qual o herói conta suas aventuras, o qual depois as narra ao forasteiro que conta a história.

Macunaíma com calor provocado pela Veia (o sol), é atraído pela Uiara, se jogou no rio habitado por um cardume de piranhas, que o fazem em pedaços, ele consegue se refazer o corpo, menos uma das pernas e seu muiraquitã que foram comidos pelo monstro Ururau.

Desgostoso com o fato, planta um cipó, e resolve ir para o céu, virar estrela inútil como todo mundo

> Então Pauí-Pódole teve dó de Macunaíma. Fez uma feitiçaria. Agarrou três pauzinhos jogou pro alto fez em encruzilhada e virou Macunaíma com todo o estenderete dele, galo galinha gaiola revólver relógio, numa

> constelação nova. É a constelação da Ursa Maior. Dizem que um professor naturalmente alemão andou falando por aí por causa da perna só da Ursa Maior que ela é o saci... Não é não! Saci inda para neste mundo espalhando fogueira e trançando crina de bagual... A Ursa Maior é Macunaíma. É mesmo o herói capenga que de tanto penar na terra sem saúde e com muita saúva, se aborreceu de tudo, foi-se embora e banza solitário no campo vasto do céu. (ANDRADE, 2019, p. 133)

Epilógo

Acabou-se a história

> a família virara sombras, a maloca ruíra minada pelas saúvas e Macunaíma subira pro céu, porém ficara o aruaí do séquito daqueles tempos de dantes em que o herói fora o grande Macunaíma imperador. E só o papagaio no silêncio do Uraricoera preservava do esquecimento os casos e a fala desaparecida. Só o papagaio conservava no silêncio as frases e feitos do herói. Tudo ele contou pró-homem e depois abriu asa rumo de Lisboa. E o homem sou eu, minha gente, e eu fiquei pra vos contar a história. (ANDRADE, 2015, p. 136).

4. O samba enredo

No carnaval de 1975 a Escola de Samba Portela montou seu enredo baseado na obra de Mario de Andrade. Ficou em 5º lugar do desfile do Grupo 1, mas o samba se tornou histórico e conside rado um dos melhores de todos os carnavais:

Macunaíma, herói de nossa gente

Enredo: Hiran Araújo,

Compositores: David Correa e Norival Reis

Intérpretes: Clara Nunes, Silvinho da Portela e Candeia

Portela apresenta

Do folclore tradições

Milagres do sertão à mata virgem

Assombrada com mil tentações

Cy, a rainha Mãe do mato, oi

Macunaíma fascinou

Ao luar se fez poema

Mas ao filho encarnado

Toda maldição legou
Macunaíma índio, branco,
catimbeiro
Negro sonso feiticeiro
Mata a cobra e dá um nó
Cy, em forma de estrela
À Macunaíma dá
Um talismã que ele perde e sai a vagar
Canta o uirapuru e encanta
Liberta a mágoa do seu triste coração
Negrinho do pastoreio foi a sua salvação
E derrotando o gigante
Era uma vez Piaiman
Macunaíma volta com o muiraquitã
Marupiara na luta e no amor
Quando sua pedra para sempre
o monstro levou
O nosso herói assim cantou
Vou-me embora, vou-me embora
Eu aqui volto mais não
Vou morar no infinito
E virar constelação

Fonte: https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/portela/1975/
Disponível em: www.youtube.com/watch?v=4EuuVh5HMNc

5. O jogo

Macunaíma resolve subir por um cipó e ir morar no infinito do céu. Ele estava desiludido pois morreram Ci, sua mãe e seus irmãos; perdeu uma das pernas e o muiraquitã; além de existir somente um papagaio para conversar.

Mas e se Macunaíma, durante a sua jornada épica, tivesse tido outros encontros e escutado outros saberes além daqueles obtidos com as cunhãs, com os personagens fantásticos e com os homens-máquinas de São Paulo?

Quando Macunaíma saiu de seu território a procura de seu talismã enfrentou e vivenciou experiências diversas: se tornou pai, se apaixonou, lutou com cobras e gigantes, morreu e ressuscitou e estranhou a cidade de São Paulo com suas máquinas e sua gente. Também participou de uma cerimônia de "macumba" no terreiro de Tia Ciata, na cidade do Rio de Janeiro.

Mas será que Macunaíma soube usar todas essas vivências para refletir sobre o seu estar no mundo?

O jogo constrói uma trilha baseada em alguns eventos que Macunaíma vivenciou, e aproveitando sua ida ao terreiro de Tia Ciata, faremos um passeio pelo mundo do samba, onde o jogador poderá dialogar com os saberes e vivências dos artistas negros que herdaram o s saberes de fazer samba daqueles que ali frequentavam e que juntamente com os saberes de alguns outros imigrantes como portugueses, italianos, judeus-poloneses e ciganos, passaram a filosofar através dos tambores, dos pandeiros, dos cavaquinhos, das gingas, das danças de roda, do canto e da poesia, cuja a razão era a memória dos ancestrais e a casa de Tia Ciata um reduto do samba. Lá dezenas de mentes brilhantes, verdadeiros sábios da vida se reuniram para discutir questões como o trabalho, a vida precária, o dia a dia, o amor, a saudade, a fé, a dor, o sofrimento e a alegria.

E é promovendo um encontro entre esses filósofos do samba com aqueles cuja erudição foi forjada pelas universidades, que o jogo propõe dizer adeus aos nossos complexos de inferioridades coloniais.

Por que Macunaíma? Macunaíma representa um sujeito plural, construído por diversos saberes. Na obra Macunaíma não se priva de conhecer e explorar outras vivências, pois ele não possui o julgamento crítico colonizador que hierarquiza vidas.

O percurso da trilha, assim como a obra, é atemporal e se passa em vários territórios ao mesmo tempo. Narrado pelo aruaí, (o papagaio ouvinte a quem Macunaíma conversava no capítulo final da obra).

O importante não é a velocidade que se percorrerá a trilha, mas as mudanças que ocorreram na mente do jogador ao sair dela, logo evite pular etapas ou fugir dos diálogos,

esteja aberto para aceitar as tarefas e desafios propostos. E assim como Macunaíma passar por obstáculos enriquecido de saberes para compartilhar com seus amigos “aruais”.

Estratégia do jogo

O jogo pode ser individual ou em grupo e tem como objetivo estimular a reflexão dos alunos sobre questões como amor, ética, coragem e identidade, bem como tratar alguns conceitos sobre o que é decolonialidade, complexo de inferioridade, subalternização de corpos e saberes, além de apresentar aos alunos um pouco do repertório cultural que faz parte do patrimônio cultural de matriz negra da cidade do Rio de Janeiro em especial a Pequena África.

O jogador, dupla ou o grupo de jogadores ao jogar o dado percorrerá na trilha o tanto de casas quanto estipular a face do dado selecionada, ou seja, se a face for 4, o jogador terá que percorrer 4 casas. E assim por diante. É importante notar que as casas na realidade representam os balões de comunicação nos quais o aruaí narra as histórias.

As casas ou balões direcionam o jogador a um conjunto de cartas as quais orientam os estudantes a reflexão sobre um tema por meio de questões filosóficas e pela realização de uma tarefa ou desafio.

O jogador tem livre arbítrio para cumprir, visto que não são obstáculos que o impeçam de seguir a trilha, mas aprendizagens que o enriquecerão em sua jornada.

Assim, também não existe uma ordem para o cumprimento dos desafios.

Apresentação do jogo

O jogo é uma trilha no tamanho A2 (420 x 59,4 mm) acompanhada de dois dados e um conjunto de 38 cartas, no tamanho 13,5cm x 7,5 cm, que faz o papel de orientador do jogo.

O objetivo é instigar a reflexão filosófica do aluno e mostrar como o pensamento filosófico está presente na arte das composições populares dos sambas-cariocas.

Como referência para a “discursão” foram escolhidos 4 filósofos (Anibal Quijano, Ailton Krenak, Frantz Fanon e Paulo Freire) cujo trabalho se propõe a releitura do

pensamento filosófico de origem europeia, que excluiu os povos não europeus de sua leitura de humanidade.

A estratégia foi apresentar um samba em que o tema filosófico abordado estivesse presente.

Assim todos os conceitos e autores foram presenteados com obras dos nossos sambistas para ilustrar o pensamento ou conceito.

As cartas estão organizadas por cores, de acordo com os conceitos e autores:

1. As cartas de cor amarela abordam o conceito de Vida e apresentam a obra "O que é, o que é" do poeta Gonzaguinha, que apresenta algumas reflexões populares sobre o que seria "viver".
2. As cartas de cor azul celeste abordam o conceito de Ética, o qual foi subdividido em Ética I e Ética II, e apresentam as obras "Pecado Capital" do compositor Paulinho da Viola e "Filosofia da Vida" de Martinho da Vila, nas quais os músicos fazem uma reflexão sobre práticas e condutas morais diante dos infortúnios imateriais e materiais.
3. As cartas de cor violeta apresentam o pensamento do sociólogo Anibal Quijano, sobre "colonialidade do poder" e para dialogar com esse conceito apresentamos o samba-enredo "Viagem encantada, Pindorama adentro" apresentado pelo Escola de Samba Império Serrano, em 1973, em que são tratados os diversos seres mágicos da mitologia amazônica. Acreditamos ser um ótimo exemplo para romper com a visão universal eurocentrada, em que as crenças mágicas, onde coabitam diversos seres, foram substituídas por uma razão dual onde só existem o bem e o mal.
4. As cartas nas cores verde oliva representam a voz da floresta e a preocupação com os seres não humanos subalternizados pela colonialidade que denúncia o ambientalista Ailton Krenak, apoiando essas vozes os sambas-enredo das escolas de samba Acadêmicos do Império Serrano: "Um grito ecoa no ar – homem/natureza, perfeito equilíbrio".
5. As cartas em rosa apresentam o legado do psiquiatra e filósofo Frantz Fanon que nos deixou sobre a subalternização dos corpos negros promovida pela colonização. Para pensar sobre a importancia de todos os corpos de todas as etnias

a arte do samba nos presenteou com “Sorriso negro” que ganhou forma na voz da sambista Dona Ivone Lara e “Preciso me encontrar” composição de Cartola, onde o poeta faz uma meditação sobre sua existência no mundo.

6. As cartas em violeta escuro (roxo) abordam o tema o Amor, e apresentam as obras de Candeia “Acalentava” e de Nelson Sargento “Falso amor sincero”. As obras musicais foram escolhidas por abordarem o amor pelo aspecto materno e sobre um amor questiona a ideia do amor perfeito.
7. As cartas laranjas correspondem a coragem, e apresenta a composição de Gonzaguinha “E vamos à luta” na qual o poeta fala da coragem do trabalhador que sobrevive o dia após o outro dia, sem um meio de transporte adequado, um sistema de saúde de qualidade e com um salário que não cobre as necessidades básicas.
8. As cartas verde-claro apresentam o pensamento Paulo Freire sobre a escola excluir as vozes dos sujeitos subalternizados do processo de aprendizagem. Escolhemos o samba-enredo “História para ninar gente grande” da escola de samba Estação Primeira da Mangueira, de 202, porque acreditamos dialogar exatamente com a questão do “oprimido” abordada por Freire. O enredo aborda a exclusão das histórias, sob o ponto de vista dos excluídos, dos livros oficiais de história. Com a intenção de oprimir as vozes daqueles que o sistema quer manter em subjugo.
9. Um conjunto de 5 cartas as quais apresentam o mapa e os bens culturais materiais da região do Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana, localizada na região do bairro da Saúde no Rio de Janeiro.

6. Considerações finais

Esperamos que com este jogo de tabuleiro, tipo trilha, possamos levar aos alunos do ensino básico, a percepção de como as produções culturais, filosóficas e artísticas dialogam entre si. Que assim como a natureza não possui juízo de valores na criação de seus seres, muito menos lhes impôs qualquer tipo de hierarquizações, nossos estudantes possam ampliar seu horizonte criador, desatar nós de preconceitos impostos pelo sistema da colonialidade/modernidade e valorizar e respeitar as singularidades de todos os

saberes, corpos e culturas. A intenção não foi apenas apresentar as produções do samba carioca, mas mostrar que nossos sambistas nos morros, terreiros ou nos bares produziram poesia filosofando a vida precária em que viviam, os infortúnios que sofriam, as lutas que travavam no dia a dia, os amores e as alegrias. Ao mesmo tempo foi possível dialogar com a obra do modernista Mário de Andrade, que primorosamente traçou a identidade de um brasileiro decolonizado, averso às hierarquizações e habitante de todos os territórios e conectado com todos os seres. Macunaíma, foi um excelente guia e companhia nesta jornada pelo pensamento decolonial afro-diaspórico.

Referência

ANDRADE, Mário. Macunaíma: O herói sem nenhum caráter. Série Gostar de Ler n. 10. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019, 2ª edição.

_____. O turista aprendriz. Brasília, IPHAN, 2015. Disponível em: < portal.iphan.gov.br/uploads/119ublicação/O_turista_aprendiz.pdf >. Acesso em: 14/11/20222.

DESCONZI, Lukas Gundel. O Amor - Platão, Aristóteles e Espinosa. IDOC/PUB, ago. de 2022. Disponível em:< idoc.pub/documents/o-amor-platao-aristoteles-e-espinosa-x4e6rkod03n3>. Acesso em 18/11/2022.

LENDA de Macunaíma. Mitos e Lendas. Disponível em:< www.mitoselendas.com.br/2013/10/a-lenda-de-macunaima.html >. Acesso em: 20/11/2022.

MACUNAIMA. Algo Sobre. Disponível em:< www.algosobre.com.br/resumos-literarios/macunaima.html >. Acesso em: 14/11/2022.

PESSOA, Marcos. A lenda do muiraquitã. Amazonas é assim: portal de notícias e entreterimento do Amazonas, 4 de abr. 2013. Disponível em:< A lenda do Muiraquitã - No Amazonas é Assim (noamazonaseassim.com)>. Acesso em: 18/11/2022.

PORTELA: carnaval 1975. Galeria do Samba do Rio de Janeiro. C2022. Disponível em:< galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/portela/1975/>. Acesso em: 18/11/2022.

RICARDO, Sérgio. Rapsódia. Recanto das Letras. 11/09/2001. Disponível em:< RAPSÓDIA - Estudos Literários (recantodasletras.com.br> Acesso em: 16/11/2022.

RIO DE JANEIRO (PREFEITURA). Decreto n.º 34803 de 29 de novembro de 2011. Dispõe sobre a criação do Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana e o Grupo de Trabalho Curatorial do Projeto Urbanístico, Arquitetônico e Museológico do circuito. Disponível em: < www.portomaravilha.com.br/conteudo/legislacao/decretos/d34803.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

WISNIK, José Miguel. Macunaíma e o Enigma do Herói às Avessas. Café Filosófico, 08 de maio de 2016. Disponível em:< www.youtube.com/watch?v=l_hWIfYna7k>. Acesso em: 06/11/2022

AS CARTAS

Carta apresentação do jogo



Verso das cartas



Introdução sobre conceitualização de vida biológica e espiritual



VIDA



Parte 1

Segundo o site da revista Ciência Hoje, o que caracteriza a existência de vida em um organismo é ser formado por uma ou mais células que são a unidade basal. o organismo também tem que manter a sua integridade física e química capaz de executar certas funcionalidades incluindo metabolismo, circulação sanguínea e excreção (KELLNER, 2019).

Mas a vida pode ser definida somente pelo aspecto biológico? Nos aspectos filosóficos ou religiosos o conceito de vida concebe muitas interpretações que vão além da biologia.
Para alguns autores a vida não se restringe ao corpo físico.
Existem pensamentos que defendem que o ser humano possui uma alma e esta é imortal (BBC, 2017).

.

Nesta carta são apresentados exemplos de formas de viver na etnia Yanomami e na comunidade de Guiné-Bissau



VIDA



Parte 2

Entre os povos indígenas brasileiros, por exemplo, todos os seres, incluíndo as plantas e rochas e territórios, como as florestas e os rios possuem espírito. "Os Yanomamis utilizam a palavra "urihi" para se referir à "terra-floresta", entidade viva, dotada de um "sopro vital" de um "princípio de fertilidade" de origem mítica. Urihi é habitada e animada por espíritos diversos, entre eles os espíritos dos pajés yanomamis, também seus guardiões." (POVOS, 2011).

"Segundo a tradição de várias etnias da Guiné-Bissau, após a morte a alma de uma pessoa fica no meio dos vivos, (...) e continua entre as famílias. São os antepassados que alimentam a força vital dos descendentes, logo para essas etnias é muito ruim um casal que não tem filhos, pois irá interromper a linha da força vital daquela linhagem familiar". (DJALO, 2017, p.45 -46).

Questões reflexivas sobre o viver e as formas de vida e o desafio que propõe escrever o pensamento ndo jogador sobre o assunto

VIDA

Questões: O que você entende por vida? Você acredita que existe vida após a morte física? Quais são os piores problemas que enfrentamos durante a vida? Financeiro, escolar, familiar?

Desafio: O compositor e poeta Gonzaguinha em seu poema musicado "O que é , o que é?" expõe algumas reflexões populares sobre o viver. O quanto a vida vale a pena ser vivida. Se para alguns é sofrimento para outros é alegria. Para o poeta por mais simples que a vida de uma pessoa possa parecer ela é "bonita". Você concorda com a letra? Por que? Faça uma pequena redação sobre o que para você é uma "vida boa".

Referências:

DJALO, Mamadu. Filosofia bantu: uma leitura introdutória. Monografia de conclusão de bacharelado em Humanidades. São Paulo, UNILAB, 2017. Disponível em: <2017_mono_mdjalo.pdf (unilab.edu.br)>. Acesso em: 04 de dez. 2023.

KELLNER, Alexander W. A. O que é a vida. iência Hoje, nov. 2019. Disponível em :<cienciahoje.org.br/artigo/o-que-e-vida/>. Acesso em: 25 dez. 2022.

BBC News Brasil. Por que é tão difícil definir o que é vida e o que são seres 'vivos'. BBC News Brasil, 5 fev. 2017. Disponível em:<bbc.com/portuguese/vert-earth-38800106>. Acesso em: 25 dez. 2022.

POVOS indígenas mantém relação afetuosa com a natureza. Gazeta Digital, 19 de Abr de 2011. Disponível em:<Povos indígenas mantém relação afetuosa com a natureza | Gazeta Digital>. Acesso em: 04 jan. 2023.

A música “O Que é, O Que é” foi escolhida para representar o conceito de vida, pois aborda a vida feliz a partir de escolhas simples do dia a dia.

(Parte 1)



O QUE É, O QUE É



composição e cantor: Gonzaguinha

PARTE I

Eu fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita
Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar, e cantar, e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz
Ah, meu Deus!
Eu sei, que a vida devia ser bem melhor
E será!
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita
E a vida o que é?
Diga lá, meu irmão
Ela é a batida de um coração
Ela é uma doce ilusão
Mas e a vida?
Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é, o que é meu irmão?
Há quem fale que a vida da gente
É um nada no mundo
É uma gota, é um tempo
que nem dá um segundo

www.letras.mus.br/gonzaguinha/463845/

Letra da música “O que é, O que é?” (Parte 2)



O QUE É, O QUE É



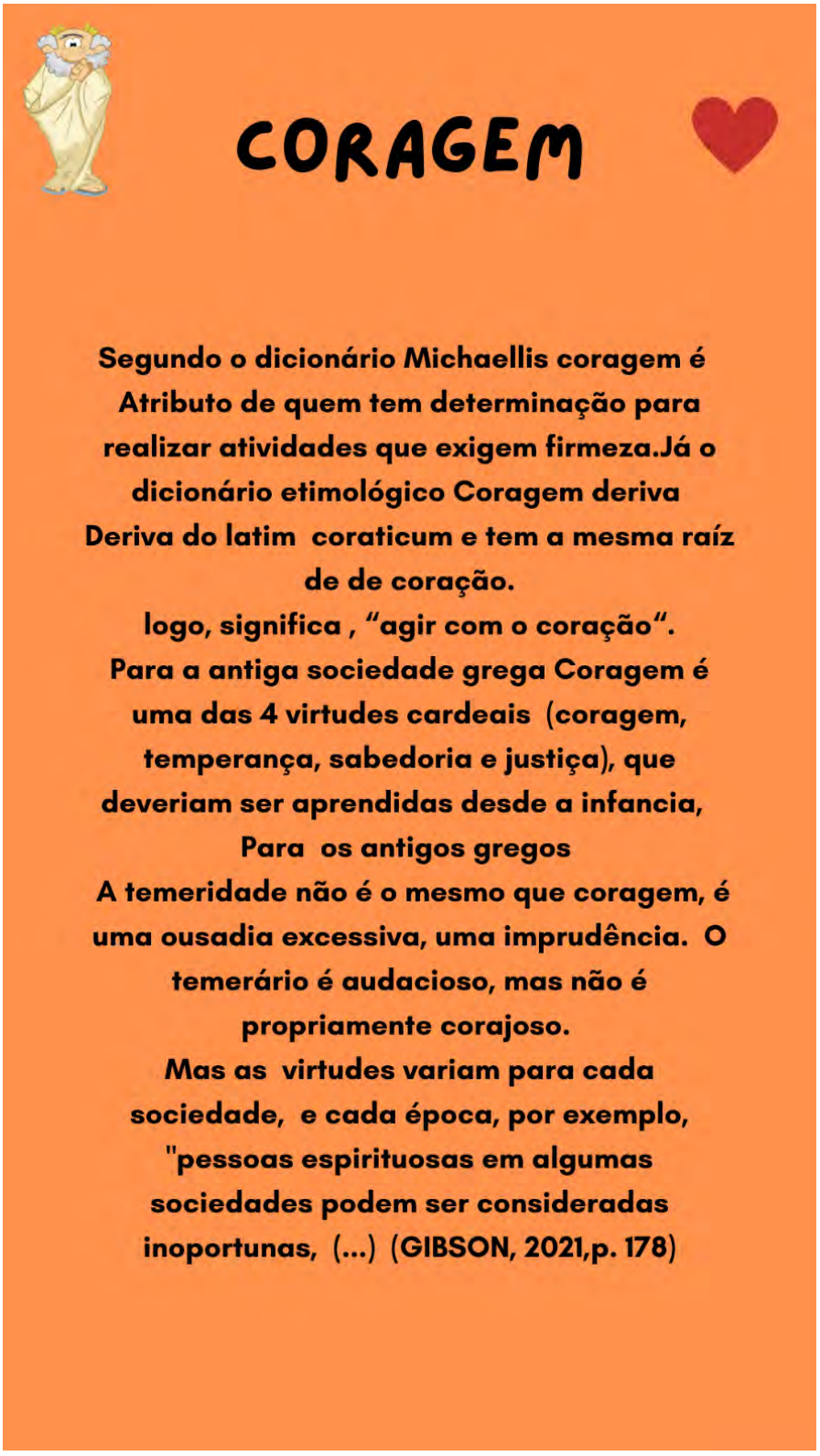
composição e cantor: Gonzaguinha

PARTE 2

Há quem fale que é um divino
mistério profundo
É o sopro do criador
Numa atitude repleta de amor
Você diz que é luta e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é
E o verbo é sofrer
Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser
Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte
E a pergunta roda
E a cabeça agita
Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita

www.letras.mus.br/gonzaguinha/463845/

Sobre o conceito etimológico da palavra coragem



Questões para instigar o aluno a pensar sobre o que é cor agem. O desafio em criar uma definição própria.

CORAGEM

Questões: Para você o que é coragem? É resolver os problemas na força bruta, praticar esportes radicais ou a capacidade de vencer o medo e resistir diante das dificuldades?

Desafio: Coragem é um conceito presente nos sambas brasileiros. Coragem daqueles excluídos que lutam pela sobrevivência, como na composição de Gonzaguinha "E vamos a luta", na qual o compositor pensa a coragem no sentido de sobrevivência.
Pense em uma pessoa corajosa que você conhece, da sua família, entre seus amigos e crie uma composição poética para ela.

Referência

DICIONARIO Etimológico. Disponível em: <www.dicionarioetimologico.com.br/coragem/>. Acesso em 02 de jan. 1023

MICHAELIS. Disponível em:<michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/coragem> Acesso em: 02 de jan. 2023.

PENSAR Contemporâneo. A filosofia de Platão sobre ter uma boa vida. Disponível em: < www.pensarcontemporaneo.com/3637-2/> aCESSO EM 02 de jan. 2023.

Letra da música “E vamos à Luta”. O samba foi o samba escolhido para uma reflexão sobre a coragem no que os cidadãos possuem no dia a dia.



E VAMOS À LUTA

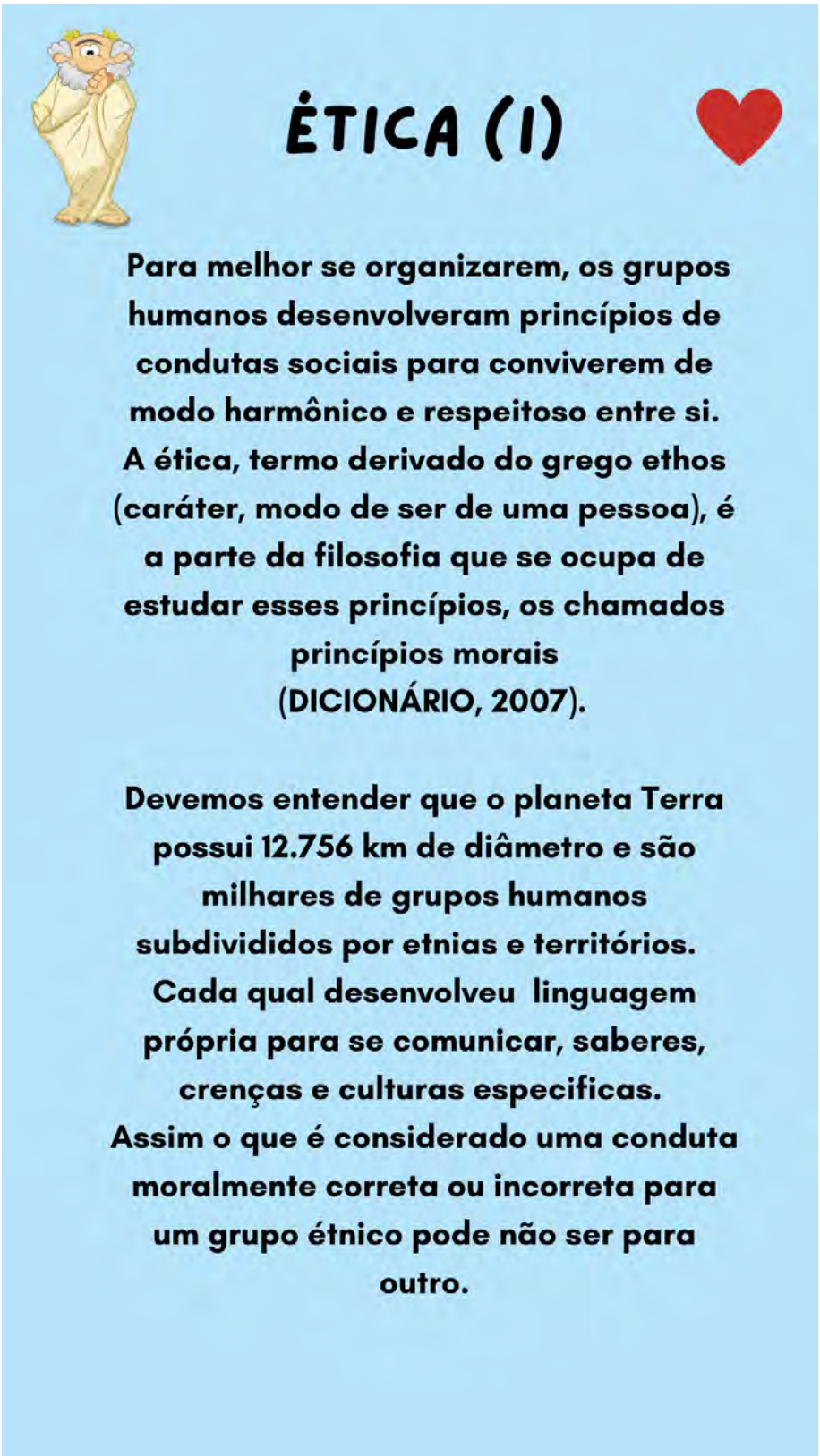


composição e cantor:
Gonzaguinha

EU ACREDITO É NA RAPAZIADA,
QUE SEGUE EM FRENTE E SEGURA O ROJÃO
EU PONHO FÉ É NA FÉ DA MOÇADA,
QUE NÃO FOGE DA FERA E ENFRENTA O LEÃO
EU VOU À LUTA É COM ESSA JUVENTUDE
QUE NÃO CORRE DA RAIA À TROCO DE NADA
EU VOU NO BLOCO DESSA MOCIDADE
QUE NÃO TÁ NA SAUDADE E CONSTRÓI
A MANHÃ DESEJADA
AQUELE QUE SABE
QUE É NEGRO O CORO DA GENTE
E SEGURA A BATIDA DA VIDA
O ANO INTEIRO
AQUELE QUE SABE O SUFOCO
DE UM JOGO TÃO DURO
E APESAR DOS PESARES AINDA SE ORGULHA
DE SER BRASILEIRO
AQUELE QUE SAI DA BATALHA
ENTRA NO BOTEQUIM
PEDE UMA CERVA GELADA
E AGITA NA MESA UMA BATUCADA
AQUELE QUE MANDA O PAGODE
E SACODE A POEIRA SUADA DA LUTA
E FAZ A BRINCADEIRA
POIS O RESTO É BESTEIRA
E NÓS ESTAMOS PELAÍ...

www.letras.mus.br/gonzaguinha/259335/

Ética I: Conceito



Ética Parte II: Sobre as condutas morais em diferentes lugares.



ÉTICA (II)



Na antiga Grécia, por exemplo, o filósofo Aristóteles, também, acreditava na "vida boa" como resultado da virtuosidade, que se conquistava ao longo da vida, aprendendo a agir com equilíbrio (VIDA, 2019).

Entre os povos que vivem na aldeia de etnia Dagara, localizada em Burkina Faso, a vida plena não é uma realização individual, mas coletiva. : o trabalho, o casamento, os estudos são "propósitos para o enriquecimento da aldeia e expressão do espírito"(BONFU, 2007, p. 9).

Não existem chefes, mas anciões. E todos trabalham e produzem apenas o que consomem. Em Burkina Faso se desconhece o conceito de privacidade pois as famílias moram juntas em uma grande casa, tomam banho nos rios e o banheiro é ao ar livre. Não existe pressa, pois apenas se vive o dia a dia. (BONFU, 2007, p. 18-22)

Questões para refletir sobre ética e moral. E o desafio será escrever uma redação sobre como os compositores Martinho da Vila e Paulinho da Viola interpretaram ética.

ÉTICA

Questão: O que você entende por ética? Você conseguiu entender que a ideia de moral pode ser diferente em cada contexto social? Em sua família, são estipuladas regras de conduta?

Desafio: Os compositores Martinho da Vila e Paulinho da Viola, apresentam versos que abordam condutas sociais. Ambas as composições expressam questões morais. Em "Filosofia da Vida" o poeta apresenta uma ideia muito próxima dos Dagaras: viver de maneira ponderada, sem se preocupar em acumular bens materiais. Já os versos de "Pecado Capital", o poeta analisa o quanto uma pessoa pode se corromper por causa de dinheiro.
Então, como você analisa as 2 composições? Faça uma pequena redação sobre o que para você é uma vida boa: Viver procurando o equilìbrio emocional ou viver intensamente? Você é daqueles que dividem a a farinha com os amigos ou "meu pirão primeiro"?

Referências:

DICIONÁRIO Enciclopédico Ilustrado Larousse. São Paulo: Larousse, 2007.

SOMÉ, Sobonfu. O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamento. São Paulo, Odysseus, 2007.

VIDA boa: os vários significados de "viver bem". Filosofia na Escola. 01 de set. 2019. Disponível em: <filosofianaescola.com/viver/a-vida-boa-os-varios-significados-de-viver-bem/>. Acesso em 25 de dez. 2022.

Letra da música :Pecado Capital – Paulinho da Viola

A composição foi escolhida devido a interpretação que é dada pelo autor sobre o poder de transformação de condutas morais frente aos bens materiais





PECADO CAPITAL

compositor e cantor:
Paulinho da Viola

DINHEIRO NA MÃO É VENDAVAL
É VENDAVAL
NA VIDA DE UM SONHADOR
DE UM SONHADOR

QUANTA GENTE AÍ SE ENGANA
E CAI DA CAMA
COM TODA A ILUSÃO QUE SONHOU
E A GRANDEZA SE DESFAZ
QUANDO A SOLIDÃO É MAIS
ALGUÉM JÁ FALOU

MAS É PRECISO VIVER
E VIVER NÃO É BRINCADEIRA NÃO
QUANDO O JEITO É SE VIRAR
CADA UM TRATA DE SI
IRMÃO DESCONHECE IRMÃO

E AÍ DINHEIRO NA MÃO É VENDAVAL
DINHEIRO NA MÃO É SOLUÇÃO
E SOLIDÃO
DINHEIRO NA MÃO É VENDAVAL
DINHEIRO NA MÃO É SOLUÇÃO
E SOLIDÃO

(862) Pecado Capital (Ao Vivo) - YouTube

Letra da música Filosofia da Vida – Martinho da Vila. A música é uma interpretação do compositor sobre a conduta tranquila de viver



FILOSOFIA DA VIDA



compositor e cantor:
Martinho da Vila

MEU DESTINO EU MOLDEI
QUALQUER UM PODE MOLDAR
DEIXO O MUNDO ME RUMAR
PARA ONDE EU QUERO IR

DOR PASSADA NÃO ME DÓI
E NEM CURTO NOSTALGIA
EU SÓ QUERO O QUE PRECISO
PRA VIVER MEU DIA A DIA

PRA QUE RECLAMAR
DE ALGO QUE NÃO MEREÇO
A MINHA RAZÃO É A FÉ QUE ME GUIA
NENHUMA INVEJA ME CAUSA TROPEÇO
CREIO EM DEUS E NA VIRGEM MARIA

ENCARO SEM MEDO
OS PROBLEMAS DA VIDA
NÃO FICO SENTADO DE PERNAS PRO AR
NÃO HÁ CONTRATEMPO SEM UMA SAÍDA
PRA QUEM LEVA A VIDA DEVAGAR

QUE O SUPÉRFLUO NUNCA NOS FALTE
E O BÁSICO PARA QUEM TEM CARESTIA
NÃO QUERO MAIS DO QUE EU NECESSITO
PRA TRANSMITIR MINHA ALEGRIA

(862) Martinho da Vila - Filosofia da Vida.wmv - YouTube

Escolhemos o sociólogo Anibal Quijano para introduzir a questão da colonialidade



ANIBAL QUIJANO

(1930 – 2018)

Foi um sociólogo peruano, conhecido por ter desenvolvido o conceito de "colonialidade do poder". Para ele trata de um sistema político e econômico para manter sob seu controle econômico os territórios e povos das antigas colônias, mesmo após terem se tornado independentes administrativamente.

De que forma?

Colonizando o imaginário dos dominados, através do eurocentrismo,

a ideia de que somente os povos europeus são portadores da razão universal e que isso os tornam superiores aos demais povos.

Aqueles que acreditaram, Quijano chamou de colonizados.

Até os dias atuais,

a europeização cultural converteu-se em uma aspiração, pois exime o colonizado da condição de subalternizado. E permite ele participar do poder colonial, como dominador. A cultura europeia passou a ser um modelo cultural universal" (QUIJANO, 2006, p. 2).

Questões sobre as consequências da colonialidade no imaginário (exclusão e exploração de outras formas de vida).O desafio é permitir o aluno represente , graficamente, imagens de seres que fujam do seu padrão habitual de representar.

ANIBAL QUIJANO

QUESTÕES: Já pensou em como se formou seu imaginário? Por exemplo, analise seus desenhos e pense quais as referências que você usa para representar pessoas, animais e paisagens? Seus desenhos parecem sempre iguais? Você costuma explorar a diversidade física dos seres humanos, como idade, formas e tamanhos? Observe a variedade de pássaros. Observe os insetos, como são bonitos. Já se imaginou vivendo em uma aldeia indígena ou africana?

DESAFIO: imagine seres diferentes de você, com cores de pele e formatos de corpos variados. Ou pessoas com hábitos diferentes, com histórias diferentes. Use sua imaginação, se desligue de conceitos padronizados de certo e errado, feio ou bonito, se existe ou não existe. Não julgue. Apenas imagine um "Mundo Encantado" como do Império Serrano e reproduza sua imaginação graficamente no papel.

Referências:

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, modernidade e racionalidade. 2006. idoc.pub/queue/anibal-quijano-colonialidade-e-modernidade-racionalidade-dvlrgdkk9p4z).

Lera do samba-enredo “Mundo Encantado, Pindorama adentro”, escolhido por apresentar em suas letras os seres mágicos da nossa mitologia

.



Samba Enredo 1973 - Viagem Encantada Pindorama Adentro



G.R.E.S.império Serrano -1973

Compositores: Carlinhos / Malaquias / Wilson Diabo

Venha ver, no Império minha gente
Um navegante procurando Upabuçu
Ansiosamente
No pavão misterioso
Vi a sereia do mar
Em Pindorama coisas lindas
Até o boitatá
Oxóssi, rei da mata,
Fez Guaraci aparecer
Numa jangada segui o Saci Pererê
Iererê, rê rê
Como rema o Saci Pererê
Iererê, rê rê
Só remava o Saci Pererê
Quando Jaci surgiu
Enfeitiçando o rio mar
Iara me levou
Sob o clarão do luar
Na lagoa dourada de beleza sem par
As flores conversavam
Tudo era encantado
Naquele lugar

Foi assim que encontrei
O reino encantado que procurei

youtube.com/watch?v=uWZylj8SnNk

Paulo Freire foi escolhido por abordar a exclusão dos saberes locais no processo de aprendizagem formal, com o intuito de oprimir os grupos subalternizados



PAULO FREIRE

(1921 – 1997)

Em sua obra "Pedagogia do Oprimido", o filósofo brasileiro Paulo Freire aponta a estrutura social opressora existente no sistema escolar nos países colonizados culturalmente. A chamada educação bancária que se baseia na memorização mecânica de conteúdos em que

"o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (...). Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica, (...). Satisfaz aos interesses dos opressores, pois para eles o que importa é o humanitarismo e não o humanismo." (FREIRE, 2020, p. 81).

Humanitarismo que trata o oprimido como "coisa" cuja existência é necessária para que se mantenha o opressor. (FREIRE, 2020, p.62).

A escola seria um dos principais veículos de sustentação desse "círculo viciante". Logo seria necessário pensar a escola em um lugar cujas práticas didáticas respeitassem os saberes locais, rompendo o processo colonizador. Freire pensa em uma escola libertadora.

Questões para instigar o aluno sobre o seu processo de aprendizagem e a hierarquização de protagonismos. O desafio é o aluno registrar fatos e personagens locais que ele ache marcante

PAULO FREIRE

Questões: Como você se sente na escola? No samba-enredo "História para ninar gente grande" de 2019 se faz uma crítica ao fato dos livros escolares excluírem personagens e fatos históricos que contariam outra versão da história do Brasil, por exemplo, o fato de atribuírem a Princesa Isabel a abolição dos escravizados, quando há muito já se lutava por esta abolição, como o jangadeiro, nascido em Aracati chamado Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar, que promoveu a abolição no Estado do Ceará antes da Lei Áurea, você já tinha ouvido falar? Por que será que a só a história dos que estão no poder são contadas?

Desafio: O desafio é se tornar o narrador de fatos e acontecimentos locais importantes para a sua comunidade ou para o território que você vive. Por exemplo, a organização de mutirões para doação de alimentos, ou organizações que oferecem aulas gratuitas de judô ou artes e que tem feito a diferença na vida de muitas pessoas. O importante é o que podemos aprender com as histórias e saberes locais.

Referências:

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Letra do samba-enredo “Histórias para ninar gente grande” que aborda a exclusão de protagonismos não brancos da história do Brasil. (Parte 1)



HISTÓRIAS PARA NINAR GENTE GRANDE



G.R.E.S. Estação Primeira da Mangueira- 2019

Compositores: Luiz Carlos Máximo, Deivid Domênico, Danilo Firmino, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Tomaz Miranda, Manu Da Cuíca

PARTE 1

Brasil, meu nego, deixa eu lhe contar
A história que a história não conta
Avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu dengo, a Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão
do que descobrimento
Tem sangue pisado, retinto
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país
que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
Tua cara é de cariri
Não veio do céu
nem das mãos de Isabel
A liberdade
é um Dragão do Mar de Aracati

Cacá Nascimento e Wantuir - A história que a história não conta - Mangueira 2019 - FHD - 097 - YouTube

“Histórias para ninar gente grande” (Parte 2)



HISTÓRIAS PARA NINAR GENTE GRANDE



G.R.E.S. Estação Primeira da Mangueira- 2019

Compositores: Luiz Carlos Máximo, Deivid Domênico, Danilo Firmino, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Tomaz Miranda, Manu Da Cuíca

PARTE 2

Salve os Caboclos de Julho,
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês
Mangueira, tira a poeira dos porões
E abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis e jamelões
São verde-e-rosa as multidões
Mangueira, tira a poeira dos porões
E abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis e Jamelões
De Lecis e de Jamelões
De Lecis, Jamelões
De Lecis e Jamelões

Cacá Nascimento e Wantuir - A história que a história não conta - Mangueira 2019 - FHD - 097 - YouTube

Introdução ao pensamento do ambientalista Ailton Krenak sobre o desgaste ambiental e a exploração da natureza serviço do ser humano



AILTON KRENAK

(1953)

Parte 1

Nascido no Vale do Rio Doce, Minas Gerais, de etnia indígena krenak. O ambientalista de liderança indígena é um crítico das práticas econômicas que transformaram a natureza em produto de exploração, cuja única função é fornecer recursos para a indústria de consumo: matéria prima, energia, alimento.
Para ele as sociedades de consumo passaram a achar que possuem direitos sob os demais seres que julgam inferiores:

"Caçamos, tiramos barbatana de tubarão, matamos leão e o penduramos na parede para mostrar que somos mais bravos que ele.
Além da matança de todos os outros humanos que a gente achou que não tinham nada, que estavam aí só para nos suprir (...)
Ao longo da história, os humanos foram devastando tudo ao seu redor.
toda vida que deliberadamente foi largada a margem do caminho.
E o caminho é o progresso (...) e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade — alguns de nós fazemos parte dela." (KRENAK,2020, p. 10).

Pensando o especismo através do ambientalismo de Ailton Krenak



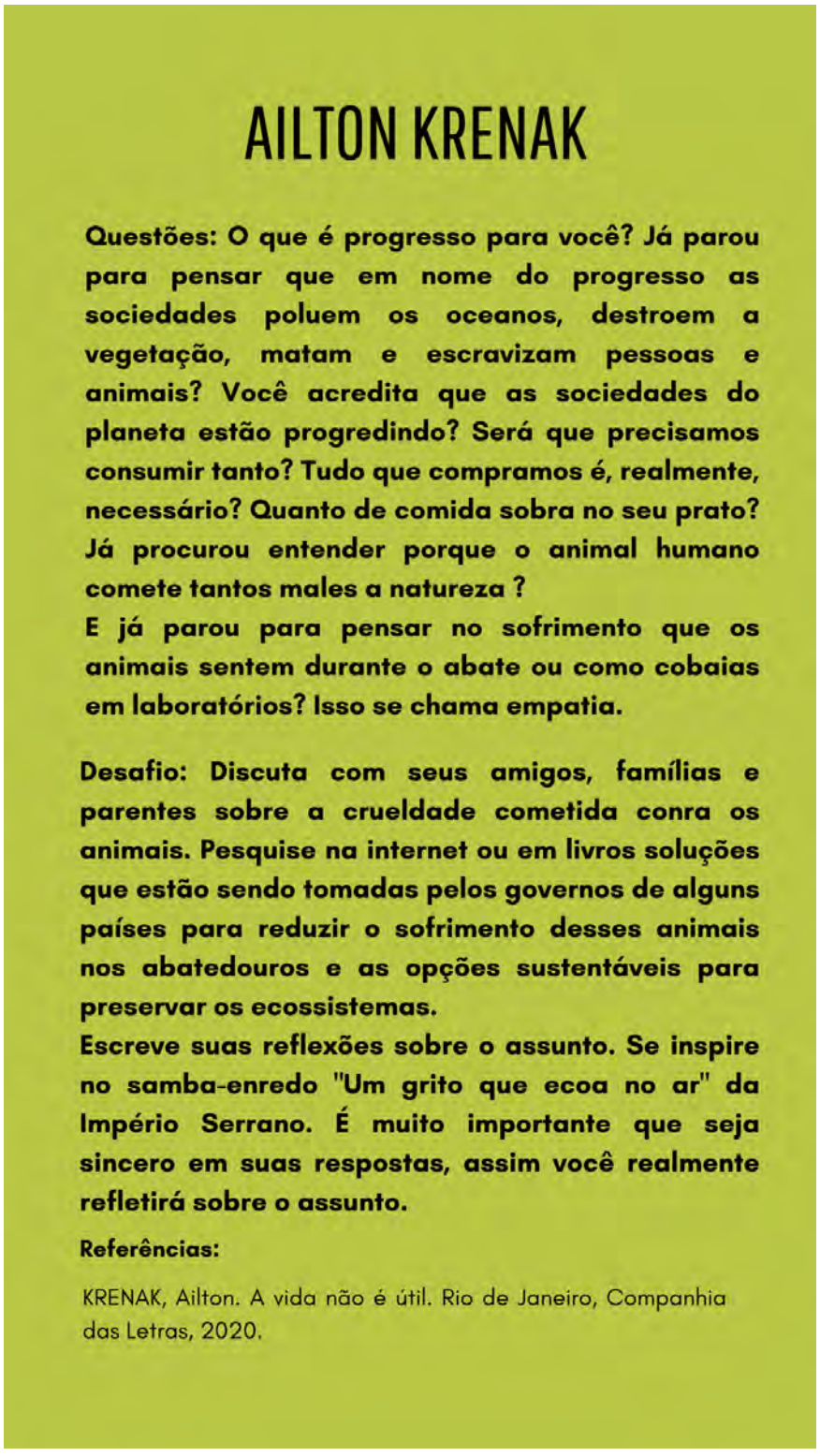
AILTON KRENAK

Parte 2

Reduzir o valor da vida dos outros seres não humanos se chama "especismo" e assim como o "racismo", se origina da hierarquização de corpos. A ideia de que existem seres superiores à outros e por isso devem ser subjugados. Esse pensamento tem favorecido, ao longo de séculos, práticas de crueldade por parte dos seres humanos contra outros seres vivos, sob várias alegações, sejam religiosas, culturais e biológicas.

É necessário reconhecer que todos os seres são sencientes, capazes de vivenciar sentimentos como dor, angústia, solidão, amor, alegria, raiva, etc.
Ser capaz de compreender que o sofrimento existente no meio ambiente é prejudicial para todos que vivem nele, inclusive para o ser humano

As questões permitem uma reflexão sobre o uso exagerado dos recursos naturais” pela sociedade. O desafio é promover uma discussão entre os alunos sobre o assunto



AILTON KRENAK

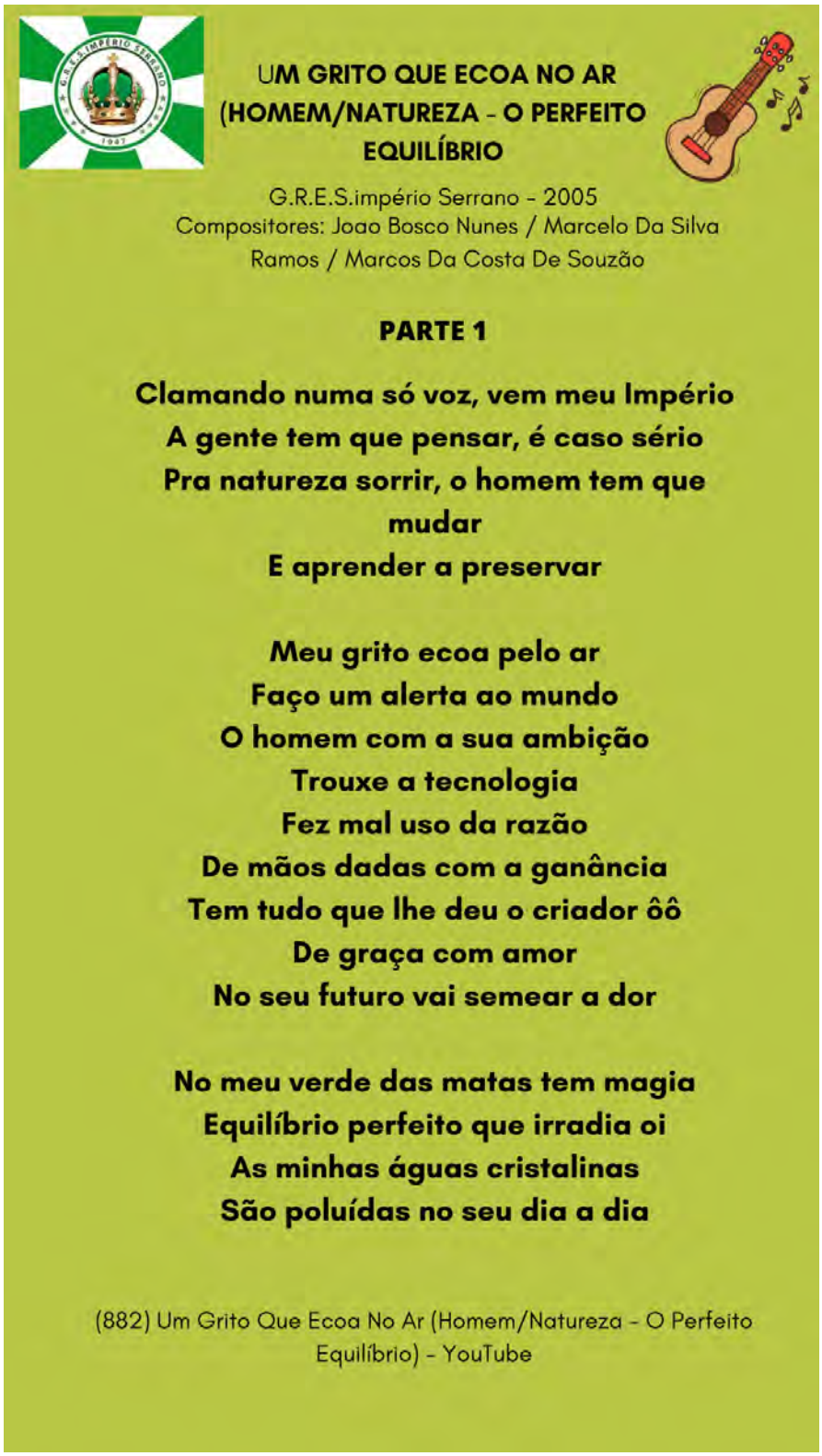
Questões: O que é progresso para você? Já parou para pensar que em nome do progresso as sociedades poluem os oceanos, destroem a vegetação, matam e escravizam pessoas e animais? Você acredita que as sociedades do planeta estão progredindo? Será que precisamos consumir tanto? Tudo que compramos é, realmente, necessário? Quanto de comida sobra no seu prato? Já procurou entender porque o animal humano comete tantos males a natureza ?
E já parou para pensar no sofrimento que os animais sentem durante o abate ou como cobaias em laboratórios? Isso se chama empatia.

Desafio: Discuta com seus amigos, famílias e parentes sobre a crueldade cometida conra os animais. Pesquise na internet ou em livros soluções que estão sendo tomadas pelos governos de alguns países para reduzir o sofrimento desses animais nos abatedouros e as opções sustentáveis para preservar os ecossistemas.
Escreve suas reflexões sobre o assunto. Se inspire no samba-enredo "Um grito que ecoa no ar" da Império Serrano. É muito importante que seja sincero em suas respostas, assim você realmente refletirá sobre o assunto.

Referências:

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 2020.

Letra do samba-enredo “Um grito que ecoa no ar (Homem/Natureza) – Perfeito equilíbrio”. Música escolhida por abordar as questões ambientais. (Parte 1)



UM GRITO QUE ECOA NO AR (HOMEM/NATUREZA - O PERFEITO EQUILÍBRIO

G.R.E.S.império Serrano - 2005
Compositores: Joao Bosco Nunes / Marcelo Da Silva Ramos / Marcos Da Costa De Souzão

PARTE 1

Clamando numa só voz, vem meu Império
A gente tem que pensar, é caso sério
Pra natureza sorrir, o homem tem que mudar
E aprender a preservar

Meu grito ecoa pelo ar
Faço um alerta ao mundo
O homem com a sua ambição
Trouxe a tecnologia
Fez mal uso da razão
De mãos dadas com a ganância
Tem tudo que lhe deu o criador ôô
De graça com amor
No seu futuro vai semear a dor

No meu verde das matas tem magia
Equilíbrio perfeito que irradia oi
As minhas águas cristalinas
São poluídas no seu dia a dia

(882) Um Grito Que Ecoa No Ar (Homem/Natureza - O Perfeito Equilíbrio) - YouTube

Letra do samba-enredo “Um grito que ecoa no ar (Homem/Natureza) – Perfeito equilíbrio (Parte 2)

UM GRITO QUE ECOA NO AR (HOMEM/NATUREZA - O PERFEITO EQUILÍBRIO



G.R.E.S.império Serrano - 2005

Compositores: Joao Bosco Nunes / Marcelo Da Silva Ramos / Marcos Da Costa De Souzão

PARTE 2

Mas eu choro
com esta tal evolução
Ressentida estou
ao ver minha devastação
O homem com sua sapiência
Transformou tudo em ciência
Reciclando a minha natureza

Mexeu com lixo,
Domou os ventos,
Usou o átomo sem consciência
Causou tristeza, degradação
Coloca em risco toda a civilização

E assim num grande gesto de amor
Já tem gente a refletir
E por mim vive a lutar
Um fio de esperança a reluzir
Basta reciclar os seus conceitos
Na reforma ser perfeito
Produzir sem maltratar
Sou a mãe Terra
Só o seu amor vai me salvar

(882) Um Grito Que Ecoa No Ar (Homem/Natureza - O Perfeito Equilíbrio) - YouTube

O amor: Conceitos



AMOR



Amor (do latim amore) é uma emoção ou sentimento que leva uma pessoa a desejar o bem a outra pessoa ou a uma coisa.

Na obra O Banquete do filósofo grego Platão, os discursos apontam que o amor é uma busca por algo que não se tem.

Para Descartes, o amor podia ser explicado como uma reação fisiológica, e Aristóteles apresenta 3 tipos de união: a sustentada pelo prazer, o amor utilitário, que existe algum propósito e o amor ou amizade mais pura, quando desejamos o bem do outro independente do prazer ou utilidade. (CARVALHO, 2020, p.31-39).

Referência

CARVALHO, Daniel Gomes de. Filosofia para mortais pensar bem para viver bem. Rio de Janeiro, Harper Collins, 2020.

Questões para instigar o aluno a pensar sobre o significado de amor. O desafio é que os alunos envolvidos discutam as questões e que possam produzir uma composição através de alguma linguagem artística (sugestões um desenho ou poesia)

Questões: Para você, o que é o amor? Acredita, assim como os poetas, que existe alma gêmea? Você acredita que o amor é eterno? E o amor de mãe?

Desafio: O amor é o tema muito comum nas composições musicais. E para ilustrar os vários sentidos de amor 2 sambas são apresentados: "Acalentava" que o compositor Candeia fez para falar do amor de sua mãe e "Falso Amor" de Nelson Sargento, que aborda uma relação de casal. Analise as músicas e faça procure refletir sobre essas duas formas de amar.

Referência

CARVALHO, Daniel Gomes de. Filosofia para mortais pensar bem para viver bem. Rio de Janeiro, Harper Collins, 2020.

Letra da música “Acalentava” de Candeia onde ele exprime o conforto emocional que o amor de mãe proporciona



ACALENTAVA

Compositor e cantor: Antônio Candeia Filho



EU CHOREI, EU CHORAVA
ERA MINHA MÃE, QUE ME
ACALENTAVA
ERA MINHA MÃE
A MINHA MÃEZINHA, QUE ME
ACALENTAVA
A NOITE INTEIRINHA
MEU PAI ME BATIA
AI, COMO APANHAVA
ERA MINHA MÃE, QUEM ME
CONSOLAVA
EU CHOREI...
ATÉ A VIZINHA
PRAGA ME ROGAVA
ERA MINHA MÃE, QUEM ME
ABENÇOAVA
EU CHOREI...
FUGIA PRA RUA
NA RUA BRIGAVA
ERA MINHA MÃE, QUEM
DESAPARTAVA
E A PROFESSORA
QUANDO ME REPROVAVA
ERA MINHA MÃE, QUEM ME
INCENTIVAVA
EU CHOREI...
HOJE TENHO A PAZ
QUE TANTO SONHAVA
GRAÇAS A MINHA MÃE
QUE TUDO PERDOAVA

(389) ACALENTAVA - YOUTUBE

Letra da música “Falso amor” de Nelson Sargento, em que aborda o amor, que pode ser desconfiado, em uma relação de casal.



FALSO AMOR SINCERO



Compositor e cantor: Nelson Sargento

O NOSSO AMOR É TÃO BONITO
ELA FINGE QUE ME AMA
E EU FINJO QUE ACREDITO
O NOSSO FALSO AMOR É TÃO SINCERO
ISSO ME FAZ BEM FELIZ
ELA FAZ TUDO QUE EU QUERO
EU FAÇO TUDO O QUE ELA DIZ
AQUELES QUE SE AMAM DE VERDADE
INVEJAM A NOSSA FELICIDADE

(905) FALSO AMOR SINCERO - YOUTUBE

Introdução à leitura de Frantz Fanon sobre o racismo e a subalternização de povos periféricos pelo sistema econômico da colonialidade. E as consequências psicológicas que esse processo provoca.



FRANTZ FANON

(1925 – 1961)

O psiquiatra e filósofo nascido em Martinica, uma colônia francesa situada no caribe, pesquisou o comportamento dos seus compatriotas que iam completar seus estudos na França e ao retornarem passavam a rejeitar a cultura local.

Para Fanon isso se devia ao fato de que "todo povo colonizado nasce em um contexto caracterizado pelo complexo de inferioridade devido ao apagamento de sua originalidade cultural (...) pela imposição da cultura europeia como padrão de sociedade civilizada.

Logo o colonizado toma para si a cultura e o modo de ser da nação civilizadora,

Pois quanto mais assimilar os valores culturais da metropole, mais o colonizado escapará da sua selva" (FANON, 2008, p. 34).

Para Fanon uma sociedade que afirma a superioridade de um grupo racial coloca o outro em uma situação de neurose" (ibid., p.95).

Um sistema hierarquizante se alimenta da ideia de que existem seres perfeitos e imperfeitos. No caso de um sistema racista os perfeitos são os humanos brancos. Assim se desenvolve nos sujeitos ditos "imperfeitos", um sentimento de culpa e a neurose de autorrejeição.

Fazer com que o aluno reflita sobre a subalternização de corpos nos territórios pelos quais ele circula. O desafio expresse através da linguagem artística esse pensamento

FRANTZ FANON

Questões: Você já ouviu frases como:" Coitado! Fulano não tem culpa de ter nascido preto". Ou Coitado! Fulano não tem culpa de ter nascido feio! Você acredita que a natureza faz distinção do que é belo ou bonito, certo ou errado, preto ou branco, humano ou não humano? A natureza criou e o ser humano hierarquizou. Você acha que a sociedade, ao criarem hierarquias estéticas, de classes, de raças, etc., se torna responsável pelas neuroses e complexos das pessoas? O que você entende como complexo de inferioridade?

Desafio: Infelizmente todos nós sabemos que vivemos sob uma estrutura social discriminatória, que subalterniza indivíduos pela sua etnia racial, compleição física, classe, gênero, sexo, idade, ufa!! São muitos preconceitos que aprisionam nossa mente e atrofiam nossa imaginação e criatividade, limitando nossas experimentações e nos impondo a gostar e fazer só aquilo que a sociedade diz que devemos gostar e fazer.
Nos versos de "Preciso me encontrar" procure meditar para repensar e jogar fora os valores padronizados de gosto. E encontre inspiração em "Sorriso Negro" para que possa reconhecer os saberes e as riquezas que todos têm para compartilhar. Faça desenhos, crie poesias, pesquise e liberte-se.

Referências:

FANON, Franz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador , EDUFBA, 2008.

Letra da música “Sorriso Negro” onde o compositor cria uma reflexão poética sobre os saberes de matriz africana



UM SORRISO NEGRO



Cantora: Dona Ivone Lara

Compositores: Adilson Barbado / Jair / Jorge Portela.

NEGRO É A RAÍZ DA LIBERDADE

UM SORRISO NEGRO,
UM ABRAÇO NEGRO
TRAZ....FELICIDADE

NEGRO SEM EMPREGO,
FICA SEM SOSSEGO

NEGRO É A RAIZ DA LIBERDADE

..NEGRO É UMA COR DE RESPEITO
NEGRO É INSPIRAÇÃO
NEGRO É SILÊNCIO,
É LUTO
NEGRO É...A SOLIDÃO

NEGRO QUE JÁ FOI ESCRAVO
NEGRO É A VOZ DA VERDADE
NEGRO É DESTINO É AMOR
NEGRO TAMBÉM É SAUDADE..
(UM SORRISO NEGRO !)

Sorriso Negro - Dona Ivone Lara - LETRAS.MUS.BR

Letra da música “Preciso me encontrar” onde Cartola faz uma meditação sobre a procura pelos propósitos da vida



PRECISO ME ENCONTRAR



Compositor, cantor: Cartola

DEIXE-ME IR
PRECISO ANDAR
VOU POR AÍ A PROCURAR
SORRIR PRA NÃO CHORAR

QUERO ASSISTIR AO SOL NASCER
VER AS ÁGUAS DOS RIOS CORRER
OUVIR OS PÁSSAROS CANTAR
EU QUERO NASCER, QUERO VIVER

SE ALGUÉM POR MIM PERGUNTAR
DIGA QUE EU SÓ VOU VOLTAR
DEPOIS QUE ME ENCONTRAR

(339) Cartola - Preciso Me Encontrar (Áudio Oficial) - YouTube

Conjunto de cartas sobre o “Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana do Rio de Janeiro (carta 1)

Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana do Rio de Janeiro

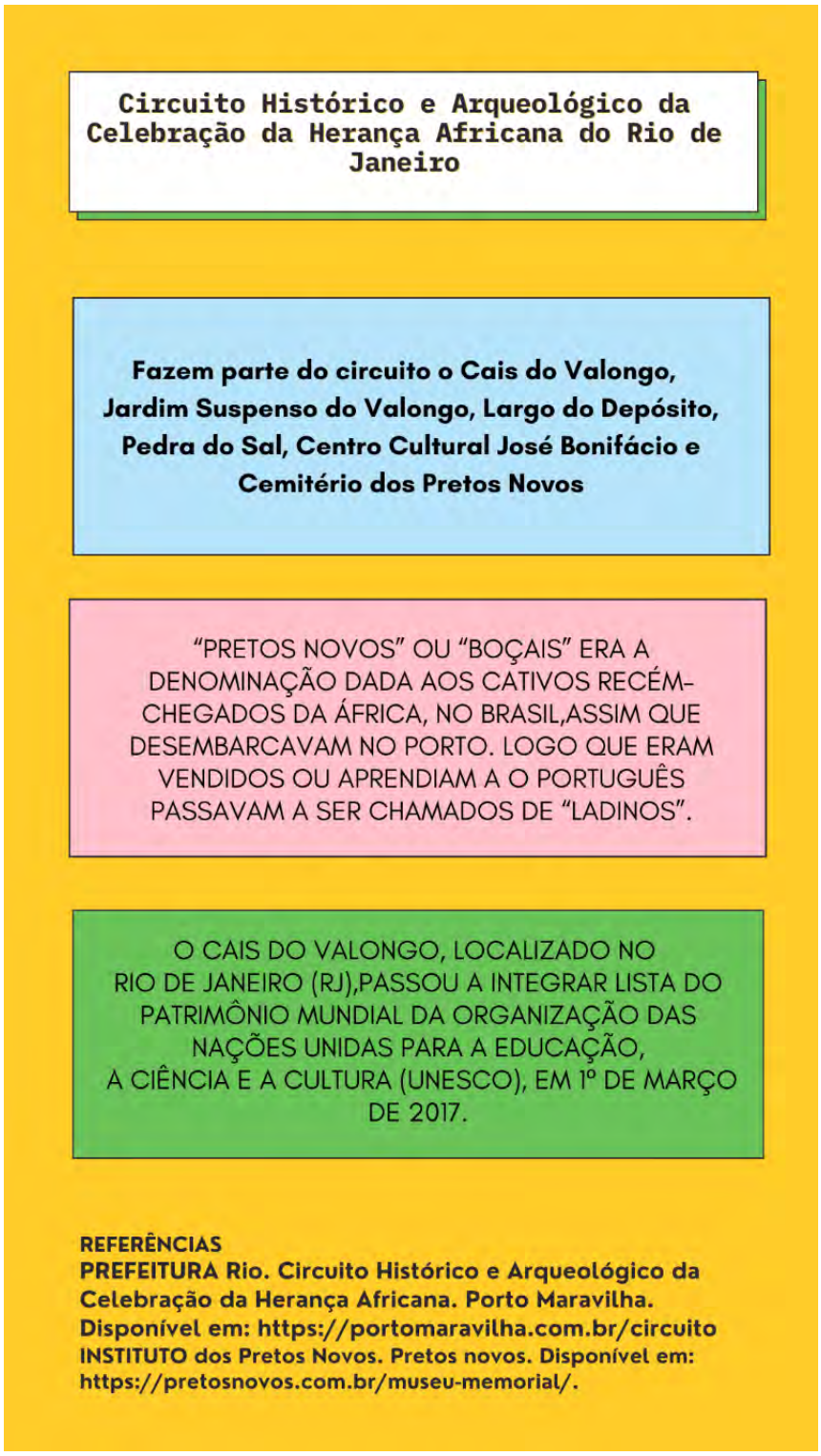


foto: https://portomaravilha.com.br/circuito

A REGIÃO ONDE ESTÁ LOCALIZADO O CIRCUITO FAZ PARTE DO TERRITÓRIO CONHECIDO COMO A PEQUENA ÁFRICA, APELIDADA DESSA FORMA PELO MÚSICO HEITOR DOS PRAZERES, POR SER UMA ÁREA QUE CONTAVA COM UMA FORTE PRESENÇA DE ESCRAVOS LIBERTOS E COMUNIDADES QUILOMBOLAS. É FORMADA PELOS BAIRROS DA SAÚDE, GAMBOA E SANTO CRISTO

REFERÊNCIAS
PREFEITURA Rio. Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana. Porto Maravilha. Disponível em: https://portomaravilha.com.br/circuito
INSTITUTO dos Pretos Novos. Pretos novos. Disponível em: https://pretosnovos.com.br/museu-memorial/.

Conjunto de cartas sobre o “Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana do Rio de Janeiro (carta 2)



Conjunto de cartas sobre o “Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana do Rio de Janeiro (carta 3)

Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana do Rio de Janeiro

Instituto dos Pretos Novos

"Onde está localizado aquele que é considerado o maior cemitério de escravos das Américas, estima-se que tenham sido enterrados de 20 a 30 mil pessoas, os corpos eram jogados em valas e queimados. A área servia também como depósito de lixo, o que revela o tratamento indigno aos africanos escravizados. Além de ossos humanos, havia também pertences dos pretos novos, como restos de alimentos e objetos de uso cotidiano descartados pela população. A análise do sítio constatou que a maior parte dos ossos pertence a crianças e adolescentes".



Fonte: https://portomaravilha.com.br/africadetalhe/cod/7

CAIS DO VALONGO



"O CAIS DO VALONGO É UM SÍTIO ARQUEOLÓGICO DOS VESTÍGIOS DO ANTIGO CAIS DE PEDRA CONSTRUÍDO PELA INTENDÊNCIA GERAL DE POLÍCIA DA CORTE DO RIO DE JANEIRO PARA O DESEMBARQUE NO RIO DE JANEIRO DE AFRICANOS ESCRAVIZADOS A PARTIR DE 1811. O CAIS SOFREU SUCESSIVAS TRANSFORMAÇÕES. UMA DAS PRINCIPAIS FOI EM 1843, QUANDO FOI REMODELADO PARA RECEBER A NOIVA DO IMPERADOR D. PEDRO II, PASSANDO A SE CHAMAR CAIS DA IMPERATRIZ. FOI ATERRADO EM 1911.

Fonte:https://portomaravilha.com.br/africadetalhe/cod/3

REFERÊNCIAS
PREFEITURA Rio. Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana. Porto Maravilha. Disponível em: https://portomaravilha.com.br/circuito
INSTITUTO dos Pretos Novos. Pretos novos. Disponível em: https://pretosnovos.com.br/museu-memorial/.

Conjunto de cartas sobre o “Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana do Rio de Janeiro (carta 4)



Conjunto de cartas sobre o “Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana do Rio de Janeiro (carta 5)

Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana do Rio de Janeiro

Jardim Suspenso do valongo



"Localizado na antiga Rua do Valongo, hoje conhecida como rua Camerino, ligava o Cais do Valongo ao Largo do Depósito, abrigava lojas que vendiam escravizados e artigos relacionados à prática da escravidão. Também acomodava barracões conhecidos como casas de engorda. Em 1906 com a reforma de Pereira Passos, o local foi remodelado e criado o atual jardim".

Fonte: https://portomaravilha.com.br/africadetalhe/cod/5

PEDRA DO SAL

TEM ESTE NOME PORQUE O SAL ERA DESCARREGADO NA ROCHA POR ESCRAVIZADOS NO SÉCULO XVII. OS DEGRAUS FORAM ESCULPIDOS PARA FACILITAR O TRABALHO DE SUBIR NA PEDRA LISA. A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX, ESTIVADORES SE REUNIAM NO LOCAL PARA CANTAR E DANÇAR. NA PEDRA DO SAL, SURGIRAM OS PRIMEIROS RANCHOS CARNAVALESCOS, AFOXÉS E RODAS DE SAMBA. POR ALI PASSARAM GRANDES NOMES DA MÚSICA, COMO JOÃO DA BAIANA, PIXINGUINHA E DONGA. EM 20 DE NOVEMBRO DE 1984, DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA, FOI TOMBADA PELO INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL (INEPAC)".



Fonte:ttps://portomaravilha.com.br/africadetalhe/cod/4

REFERÊNCIAS
"8 Mapas Antigos Notáveis", https://www.history.com/news/8-remarkable-early-maps
"Mapeando através das Eras: A História da Cartografia", gislounge.com, https://www.gislounge.com/mapping-through-the-ages/

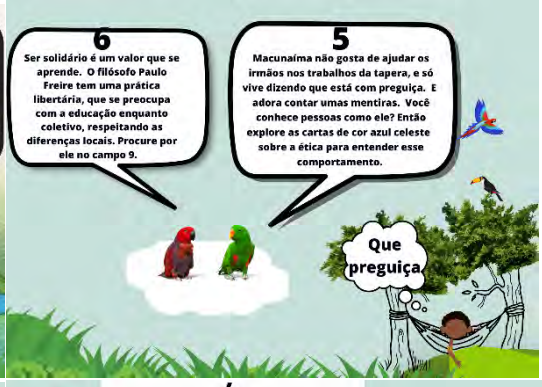
TRILHA

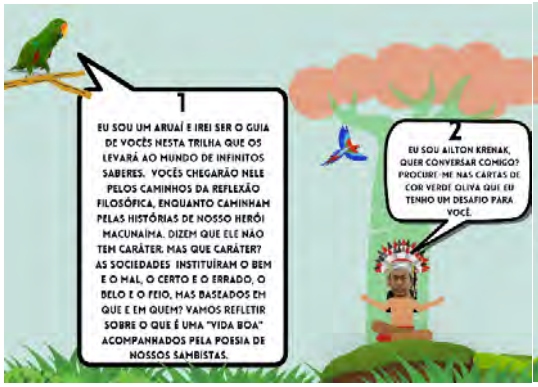

E Macunaíma se tornou a constelação da Ursa Maior.

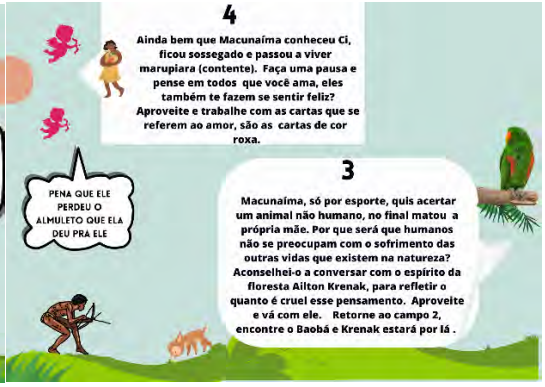

QUANTO DEVE VALER ESSE MUIRAQUITÃ? R.
10
MACUNAIMA DESCOBRE QUE VENCESLAU PIETRO PIETRA. FOI QUEM PEGOU SEU TALISMÃ. ELE E UM NEGOCIADOR PAULISTA, QUE SE APROPRIA DOS BENS SAGRADOS, DOS SABERES E DA MÃO-DE-OBRA DOS GRUPOS SUBALTERNIZADOS PELO SISTEMA, PARA LUCRAR.
11
EU SOU ANIBAL QUIJANO, QUER CONVERSAR COMIGO? PROCURE-ME NAS CARTAS DE COR LILÁS QUE EU TENHO UM DESAFIO PARA VOCÊ.
SE VOCÊ QUER SABER O MOTIVO PELO QUAL PESSOAS COMO PIETRO PIETRA SE APROVEITAM DOS SUBALTERNIZADOS, CONVERSE COM ANIBAL QUIJANO. ELE ESTÁ DANDO AULA NO CAMPO 11.


15
Vou embora, vou embora
Eu aqui volto mais não
vou morar no infinito
E virar constelação
14
A jornada aqui acabou. Agora que suas mentes se livraram das correntes colonizantes, se conecte com o universo do qual você faz parte. Deixem seus pensamentos viajarem para infinito. Mas se quiserem dar uma outra volta por aí, fiquem a vontade.
Divirtam-se! E adeus!
12
Macunaíma esteve no Rio de Janeiro conhecer o candomblé e Tia Ciata. Convidamos vocês a conhecerem um pouco sobre a Pequena África. Faça um tour através das cartas amarelas.
13
Macunaíma nunca desistiu de seu muiraquitã e mesmo com medo enfrentou todos os perigos. Percorreu o Brasil e a America Latina, enfrentou seres mitológicos , máquinas da cidade para recuperá-lo. Então, vocês acham Macunaíma corajoso? Leiam os conceitos sobre coragem e reflitam. Abram seus corações nas cartas de cor laranja.

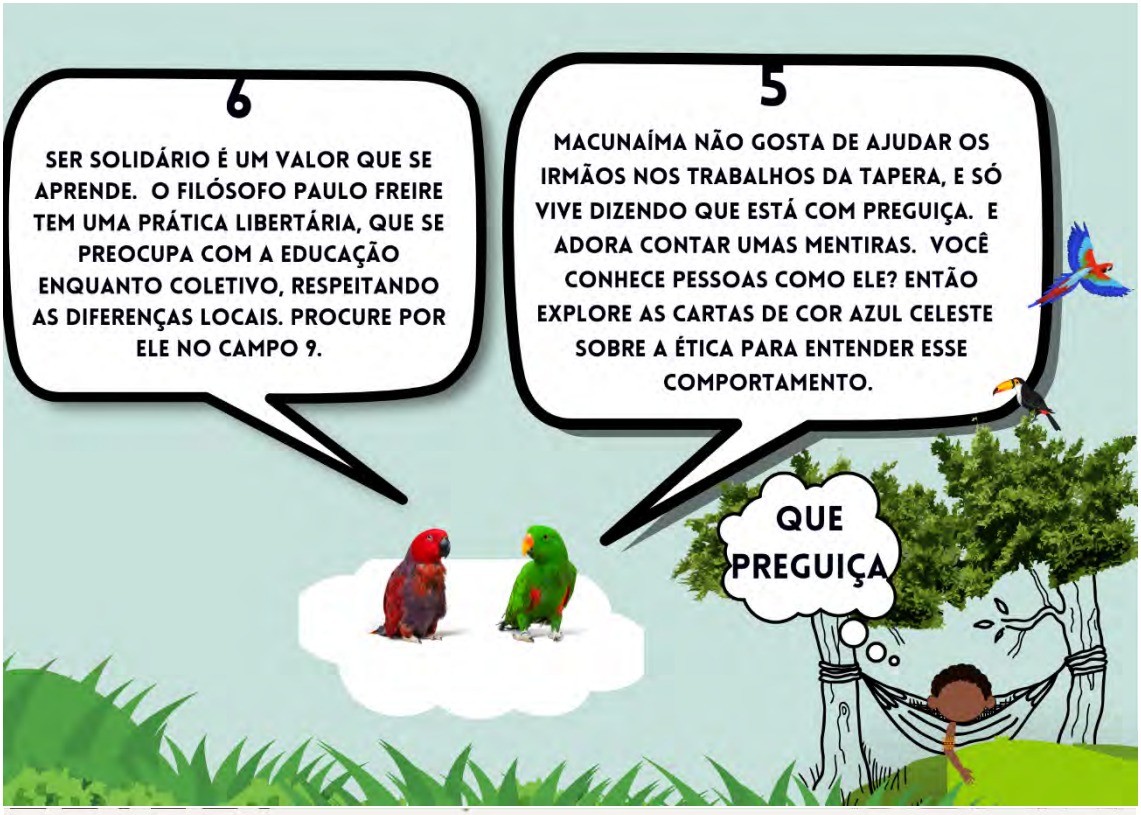

9
EU SOU PAULO FREIRE, QUER CONVERSAR COMIGO? PROCURE-ME NAS CARTAS DE COR VERDE QUE EU TENHO UM DESAFIO PARA VOCÊ.
8
EU SOU FRANZT FANON, QUER CONVERSAR COMIGO? PROCURE-ME NAS CARTAS COR DE ROSA QUE EU TENHO UM DESAFIO PARA VOCÊ.
7
O PAPAGAIO ME CONTOU QUE MACUNAIMA, DE PRETO RETINTO FICOU BRANCO, APÓS SE BANHAR NO LAGO ENCANTADO E ZOMBOU DOS IRMÃOS PORQUE NÃO FICARAM BRANCO COMO ELE. ISSO É UMA REFERÊNCIA A IDEOLOGIA DE BRANQUEAMENTO. VAMOS CONVERSAR COM FRANZT FANON, ELE ESTÁ NO PALESTRANDO COM PAULO FREIRE NOS CAMPOS 8 E 9 . É SÓ ATRAVESSAR O RIO.


6
Ser solidário é um valor que se aprende. O filósofo Paulo Freire tem uma prática libertária, que se preocupa com a educação enquanto coletivo, respeitando as diferenças locais. Procure por ele no campo 9.
5
Macunaíma não gosta de ajudar os irmãos nos trabalhos da tapera, e só vive dizendo que está com preguiça. E adora contar umas mentiras. Você conhece pessoas como ele? Então explore as cartas de cor azul celeste sobre a ética para entender esse comportamento.
Que preguiça

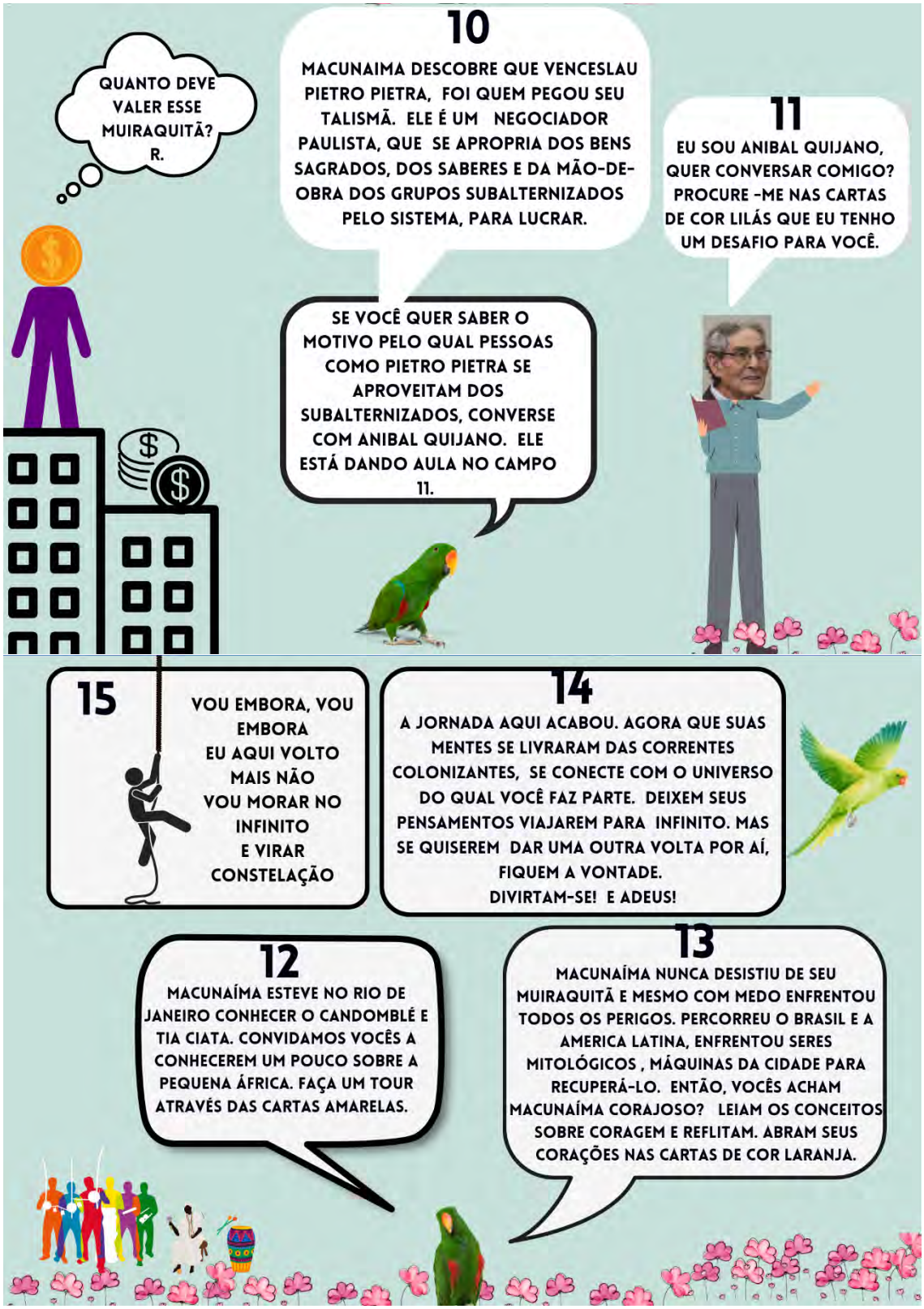

1
EU SOU UM ARUAÍ E IREI SER O GUIA DE VOCÊS NESTA TRILHA QUE OS LEVARÁ AO MUNDO DE INFINITOS SABERES. VOCÊS CHEGARÃO NELE PELOS CAMINHOS DA REFLEXÃO FILOSÓFICA, ENQUANTO CAMINHAM PELAS HISTÓRIAS DE NOSSO HERÓI MACUNAÍMA. DIZEM QUE ELE NÃO TEM CARÁTER. MAS QUE CARÁTER? AS SOCIEDADES INSTITUÍRAM O BEM E O MAL, O CERTO E O ERRADO, O BELO E O FEIO, MAS BASEADOS EM QUE E EM QUEM? VAMOS REFLETIR SOBRE O QUE É UMA "VIDA BOA" ACOMPANHADOS PELA POESIA DE NOSSOS SAMBISTAS.
2
EU SOU AILTON KRENAK, QUER CONVERSAR COMIGO? PROCURE-ME NAS CARTAS DE COR VERDE OLIVA QUE EU TENHO UM DESAFIO PARA VOCÊ.


4
Ainda bem que Macunaíma conheceu Ci, ficou sossegado e passou a viver marupiara (contente). Faça uma pausa e pense em todos que você ama, eles também te fazem se sentir feliz? Aproveite e trabalhe com as cartas que se referem ao amor, são as cartas de cor roxa.
PENA QUE ELE PERDEU O ALMULETO QUE ELA DEU PRA ELE
3
Macunaíma, só por esporte, quis acertar um animal não humano, no final matou a própria mãe. Por que será que humanos não se preocupam com o sofrimento das outras vidas que existem na natureza? Aconselhei-o a conversar com o espírito da floresta Ailton Krenak, para refletir o quanto é cruel esse pensamento. Aproveite e vá com ele. Retorne ao campo 2, encontre o Baobá e Krenak estará por lá .


1
EU SOU UM ARUAÍ E IREI SER O GUIA DE VOCÊS NESTA TRILHA QUE OS LEVARÁ AO MUNDO DE INFINITOS SABERES. VOCÊS CHEGARÃO NELE PELOS CAMINHOS DA REFLEXÃO FILOSÓFICA, ENQUANTO CAMINHAM PELAS HISTÓRIAS DE NOSSO HERÓI MACUNAÍMA. DIZEM QUE ELE NÃO TEM CARÁTER. MAS QUE CARÁTER? AS SOCIEDADES INSTITUÍRAM O BEM E O MAL, O CERTO E O ERRADO, O BELO E O FEIO, MAS BASEADOS EM QUE E EM QUEM? VAMOS REFLETIR SOBRE O QUE É UMA "VIDA BOA" ACOMPANHADOS PELA POESIA DE NOSSOS SAMBISTAS.
2
EU SOU AILTON KRENAK, QUER CONVERSAR COMIGO? PROCURE-ME NAS CARTAS DE COR VERDE OLIVA QUE EU TENHO UM DESAFIO PARA VOCÊ.
4
Ainda bem que Macunaíma conheceu Ci, ficou sossegado e passou a viver marupiara (contente). Faça uma pausa e pense em todos que você ama, eles também te fazem se sentir feliz? Aproveite e trabalhe com as cartas que se referem ao amor, são as cartas de cor roxa.
PENA QUE ELE PERDEU O ALMULETO QUE ELA DEU PRA ELE
3
Macunaíma, só por esporte, quis acertar um animal não humano, no final matou a própria mãe. Por que será que humanos não se preocupam com o sofrimento das outras vidas que existem na natureza? Aconselhei-o a conversar com o espírito da floresta Ailton Krenak, para refletir o quanto é cruel esse pensamento. Aproveite e vá com ele. Retorne ao campo 2, encontre o Baobá e Krenak estará por lá .


6
SER SOLIDÁRIO É UM VALOR QUE SE APRENDE. O FILÓSOFO PAULO FREIRE TEM UMA PRÁTICA LIBERTÁRIA, QUE SE PREOCUPA COM A EDUCAÇÃO ENQUANTO COLETIVO, RESPEITANDO AS DIFERENÇAS LOCAIS. PROCURE POR ELE NO CAMPO 9.
5
MACUNAÍMA NÃO GOSTA DE AJUDAR OS IRMÃOS NOS TRABALHOS DA TAPERA, E SÓ VIVE DIZENDO QUE ESTÁ COM PREGUIÇA. E ADORA CONTAR UMAS MENTIRAS. VOCÊ CONHECE PESSOAS COMO ELE? ENTÃO EXPLORE AS CARTAS DE COR AZUL CELESTE SOBRE A ÉTICA PARA ENTENDER ESSE COMPORTAMENTO.
QUE PREGUIÇA


7
O PAPAGAIO ME CONTOU QUE MACUNAIMA, DE PRETO RETINTO FICOU BRANCO, APÓS SE BANHAR NO LAGO ENCANTADO E ZOMBOU DOS IRMÃOS PORQUE NÃO FICARAM BRANCO COMO ELE. ISSO É UMA REFERÊNCIA A IDEOLOGIA DE BRANQUEAMENTO. VAMOS CONVERSAR COM FRANZT FANON, ELE ESTÁ NO PALESTRANDO COM PAULO FREIRE NOS CAMPOS 8 E 9 . É SÓ ATRAVESSAR O RIO.
9
EU SOU PAULO FREIRE, QUER CONVERSAR COMIGO? PROCURE-ME NAS CARTAS DE COR VERDE QUE EU TENHO UM DESAFIO PARA VOCÊ.
8
EU SOU FRANZT FANON, QUER CONVERSAR COMIGO? PROCURE-ME NAS CARTAS COR DE ROSA QUE EU TENHO UM DESAFIO PARA VOCÊ.


QUANTO DEVE VALER ESSE MUIRAQUITÃ? R.
10
MACUNAIMA DESCOBRE QUE VENCESLAU PIETRO PIETRA, FOI QUEM PEGOU SEU TALISMÃ. ELE É UM NEGOCIADOR PAULISTA, QUE SE APROPRIA DOS BENS SAGRADOS, DOS SABERES E DA MÃO-DE-OBRA DOS GRUPOS SUBALTERNIZADOS PELO SISTEMA, PARA LUCRAR.
11
EU SOU ANIBAL QUIJANO, QUER CONVERSAR COMIGO? PROCURE -ME NAS CARTAS DE COR LILÁS QUE EU TENHO UM DESAFIO PARA VOCÊ.
SE VOCÊ QUER SABER O MOTIVO PELO QUAL PESSOAS COMO PIETRO PIETRA SE APROVEITAM DOS SUBALTERNIZADOS, CONVERSE COM ANIBAL QUIJANO. ELE ESTÁ DANDO AULA NO CAMPO 11.
15
VOU EMBORA, VOU EMBORA
EU AQUI VOLTO
MAIS NÃO
VOU MORAR NO INFINITO
E VIRAR CONSTELAÇÃO
14
A JORNADA AQUI ACABOU. AGORA QUE SUAS MENTES SE LIVRARAM DAS CORRENTES COLONIZANTES, SE CONECTE COM O UNIVERSO DO QUAL VOCÊ FAZ PARTE. DEIXEM SEUS PENSAMENTOS VIAJAREM PARA INFINITO. MAS SE QUISEREM DAR UMA OUTRA VOLTA POR AÍ, FIQUEM A VONTADE.
DIVIRTAM-SE! E ADEUS!
12
MACUNAÍMA ESTEVE NO RIO DE JANEIRO CONHECER O CANDOMBLÉ E TIA CIATA. CONVIDAMOS VOCÊS A CONHECEREM UM POUCO SOBRE A PEQUENA ÁFRICA. FAÇA UM TOUR ATRAVÉS DAS CARTAS AMARELAS.
13
MACUNAÍMA NUNCA DESISTIU DE SEU MUIRAQUITÃ E MESMO COM MEDO ENFRENTOU TODOS OS PERIGOS. PERCORREU O BRASIL E A AMERICA LATINA, ENFRENTOU SERES MITOLÓGICOS , MÁQUINAS DA CIDADE PARA RECUPERÁ-LO. ENTÃO, VOCÊS ACHAM MACUNAÍMA CORAJOSO? LEIAM OS CONCEITOS SOBRE CORAGEM E REFLITAM. ABRAM SEUS CORAÇÕES NAS CARTAS DE COR LARANJA.


E Macunaíma
se tornou a
constelação
da Ursa
Maior.

Para impressão

Cartas - frente



FRANTZ FANON

(1925 – 1961)

O psiquiatra e filósofo nascido em Martinica, uma colônia francesa situada no caribe, pesquisou o comportamento dos seus compatriotas que iam completar seus estudos na França e ao retornarem passavam a rejeitar a cultura local.

Para Fanon isso se devia ao fato de que "todo povo colonizado nasce em um contexto caracterizado pelo complexo de inferioridade devido ao apagamento de sua originalidade cultural (...) pela imposição da cultura europeia como padrão de sociedade civilizada.

Logo o colonizado toma para si a cultura e o modo de ser da nação civilizadora,

Pois quanto mais assimilar os valores culturais da metropole, mais o colonizado escapará da sua selva" (FANON, 2008, p. 34).

Para Fanon uma sociedade que afirma a superioridade de um grupo racial coloca o outro em uma situação de neurose" (ibid., p.95).

Um sistema hierarquizante se alimenta da ideia de que existem seres perfeitos e imperfeitos. No caso de um sistema racista os perfeitos são os humanos brancos. Assim se desenvolve nos sujeitos ditos "imperfeitos", um sentimento de culpa e a neurose de autorrejeição.

FRANTZ FANON

Questões: Você já ouviu frases como:" Coitado! Fulano não tem culpa de ter nascido preto" ou Coitado! Fulano não tem culpa de ter nascido feio! Já repararam como a sociedade atribui determinadas características a um engano ou erro da natureza? Você acredita que a natureza faz distinção do que é belo ou bonito, certo ou errado, preto ou branco, humano ou não humano? A natureza cria e o ser humano hierarquiza. Você acha que a sociedade, ao criarem hierarquias estética, de classe, raça, etc., se torna responsável pelas neuroses e complexos das pessoas,? O que você entende como complexo de inferioridade?

Desafio: Infelizmente todos nós sabemos que vivemos sob uma estrutura social discriminatória, que subalterniza indivíduos pela sua etnia racial, compleição física, classe, gênero, sexo, idade, ufa!! São muitos preconceitos que aprisionam nossa mente e atrofiam nossa imaginação e criatividade, limitando nossas experiências de vida e nos impondo a gostar e fazer só aquilo que a sociedade diz que devemos gostar e fazer.

Nos versos de "Preciso me encontrar" procure meditar para repensar e jogar fora os valores padronizados de gosto. E encontre inspiração em "Sorriso Negro" para que possa reconhecer os saberes e as riquezas que todos têm para compartilhar. Faça desenhos, crie poesias, pesquise e se liberte.

Referências:

FANON, Franz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador , EDUFBA, 2008.



PRECISO ME ENCONTRAR



Compositor, cantor: Cartola

DEIXE-ME IR
PRECISO ANDAR
VOU POR AÍ A PROCURAR
SORRIR PRA NÃO CHORAR

QUERO ASSISTIR AO SOL NASCER
VER AS ÁGUAS DOS RIOS CORRER
OUVIR OS PÁSSAROS CANTAR
EU QUERO NASCER, QUERO VIVER

SE ALGUÉM POR MIM PERGUNTAR
DIGA QUE EU SÓ VOU VOLTAR
DEPOIS QUE ME ENCONTRAR

(339) Cartola - Preciso Me Encontrar (Áudio Oficial) - YouTube



UM SORRISO NEGRO



Cantora: Dona Ivone Lara

Compositores: Adilson Barbado / Jair / Jorge Portela.

NEGRO É A RAÍZ DA LIBERDADE

UM SORRISO NEGRO,
UM ABRAÇO NEGRO
TRAZ....FELICIDADE

NEGRO SEM EMPREGO,
FICA SEM SOSSEGO

NEGRO É A RAIZ DA LIBERDADE

..NEGRO É UMA COR DE RESPEITO
NEGRO É INSPIRAÇÃO
NEGRO É SILÊNCIO,
É LUTO
NEGRO É...A SOLIDÃO

NEGRO QUE JÁ FOI ESCRAVO
NEGRO É A VOZ DA VERDADE
NEGRO É DESTINO É AMOR
NEGRO TAMBÉM É SAUDADE..
(UM SORRISO NEGRO !)

Sorriso Negro - Dona Ivone Lara - LETRAS.MUS.BR



AMOR



Amor (do latim amore) é uma emoção ou sentimento que leva uma pessoa a desejar o bem a outra pessoa ou a uma coisa.

Na obra O Banquete do filósofo grego Platão, os discursos apontam que o amor é uma busca por algo que não se tem.

Para Descartes, o amor podia ser explicado como uma reação fisiológica, e Aristóteles apresenta 3 tipos de união: a sustentada pelo prazer, o amor utilitário, que existe algum propósito e o amor ou amizade mais pura, quando desejamos o bem do outro independente do prazer ou utilidade. (CARVALHO, 2020, p.31-39).

Referência

CARVALHO, Daniel Gomes de. Filosofia para mortais pensar bem para viver bem. Rio de Janeiro, Harper Collins, 2020.

Questões: Para você, o que é o amor? Acredita, assim como os poetas, que existe alma gêmea? Você acredita que o amor é eterno? E o amor de mãe?

Desafio: O amor é o tema muito comum nas composições musicais. E para ilustrar os vários sentidos de amor 2 sambas são apresentados: "Acalentava" que o compositor Candeia fez para falar do amor de sua mãe e "Falso Amor" de Nelson Sargento, que aborda uma relação de casal. Analise as músicas e faça procure refletir sobre essas duas formas de amar.

Referência

CARVALHO, Daniel Gomes de. Filosofia para mortais pensar bem para viver bem. Rio de Janeiro, Harper Collins, 2020.



ACALENTAVA

Compositor e cantor: Antônio Candeia Filho



EU CHOREI, EU CHORAVA
ERA MINHA MÃE, QUE ME
ACALENTAVA
ERA MINHA MÃE
A MINHA MÃEZINHA, QUE ME
ACALENTAVA
A NOITE INTEIRINHA
MEU PAI ME BATIA
AI, COMO APANHAVA
ERA MINHA MÃE, QUEM ME
CONSOLAVA
EU CHOREI...
ATÉ A VIZINHA
PRAGA ME ROGAVA
ERA MINHA MÃE, QUEM ME
ABENÇOAVA
EU CHOREI...
FUGIA PRA RUA
NA RUA BRIGAVA
ERA MINHA MÃE, QUEM
DESAPARTAVA
E A PROFESSORA
QUANDO ME REPROVAVA
ERA MINHA MÃE, QUEM ME
INCENTIVAVA
EU CHOREI...
HOJE TENHO A PAZ
QUE TANTO SONHAVA
GRAÇAS A MINHA MÃE
QUE TUDO PERDOAVA

(389) ACALENTAVA - YOUTUBE



FALSO AMOR SINCERO



Compositor e cantor: Nelson Sargento

O NOSSO AMOR É TÃO
BONITO
ELA FINGE QUE ME AMA
E EU FINJO QUE ACREDITO
O NOSSO FALSO AMOR É
TÃO SINCERO
ISSO ME FAZ BEM FELIZ
ELA FAZ TUDO QUE EU
QUERO
EU FAÇO TUDO O QUE ELA
DIZ
AQUELES QUE SE AMAM
DE VERDADE
INVEJAM A NOSSA
FELICIDADE

(905) FALSO AMOR SINCERO - YOUTUBE



PAULO FREIRE

(1921 – 1997)

Em sua obra "Pedagogia do Oprimido", o filósofo brasileiro Paulo Freire aponta a estrutura social opressora existente no sistema escolar nos países colonizados culturalmente. A chamada educação bancária que se baseia na memorização mecânica de conteúdos em que

"o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (...). Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica, (...). Satisfaz aos interesses dos opressores, pois para eles o que importa é o humanitarismo e não o humanismo." (FREIRE, 2020, p. 81).

Humanitarismo que trata o oprimido como "coisa" cuja existência é necessária para que se mantenha o opressor. (FREIRE, 2020, p.62).

Assim a escola seria um dos principais veículos de sustentação desse "círculo viciante". Logo seria necessário pensar a escola em um lugar cujas práticas didáticas respeitassem os saberes locais, rompendo o processo colonizador. Freire pensa em uma escola libertadora.

PAULO FREIRE

Questões: Como você se sente na escola? No samba-enredo "História para ninar gente grande" de 2019 se faz uma crítica ao fato dos livros escolares excluírem personagens e fatos históricos que contariam outra versão da história do Brasil, por exemplo, o fato de atribuírem a Princesa Isabel a abolição dos escravizados, quando há muito já se lutava por esta abolição, como o jangadeiro, nascido em Aracati chamado Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar, que promoveu a abolição no Estado do Ceará antes da Lei Áurea, você já tinha ouvido falar? Por que será que a só a história dos que estão no poder são contadas?

Desafio: O desafio é ser o narrador de fatos e acontecimentos locais importantes para a sua comunidade ou para o território que você vive. Por exemplo, a organização de mutirões para doação de alimentos, ou organizações que oferecem aulas gratuitas de judô ou artes e que tem feito a diferença na vida de muitas pessoas. O importante é o que podemos aprender com as histórias e saberes locais.

Referências:

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.



HISTÓRIAS PARA NINAR GENTE GRANDE



G.R.E.S. Estação Primeira da Mangueira- 2019

Compositores: Luiz Carlos Máximo, Deivid Domênico, Danilo Firmino, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Tomaz Miranda, Manu Da Cuíca

PARTE 1

Brasil, meu nego, deixa eu lhe contar
A história que a história não conta
Avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu dengo, a Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão
do que descobrimento
Tem sangue pisado, retinto
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país
que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
Tua cara é de cariri
Não veio do céu
nem das mãos de Isabel
A liberdade
é um Dragão do Mar de Aracati

Cacá Nascimento e Wantuir - A história que a história não conta - Mangueira 2019 - FHD - 097 - YouTube



HISTÓRIAS PARA NINAR GENTE GRANDE



G.R.E.S. Estação Primeira da Mangueira- 2019

Compositores: Luiz Carlos Máximo, Deivid Domênico, Danilo Firmino, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Tomaz Miranda, Manu Da Cuíca

PARTE 2

Salve os Caboclos de Julho,
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês
Mangueira, tira a poeira dos porões
E abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis e jamelões
São verde-e-rosa as multidões
Mangueira, tira a poeira dos porões
E abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis e Jamelões
De Lecis e de Jamelões
De Lecis, Jamelões
De Lecis e Jamelões

Cacá Nascimento e Wantuir - A história que a história não conta - Mangueira 2019 - FHD - 097 - YouTube



AILTON KRENAK

(1953)

Parte 1

Nascido no Vale do Rio Doce, Minas Gerais, de etnia indígena krenak. O ambientalista de liderança indígena é um crítico das práticas econômicas que transformaram a natureza em produto de exploração, cuja única função é fornecer recursos para a indústria de consumo: matéria prima, energia, alimento.
Para ele as sociedades de consumo passaram a achar que possuem direitos sob os demais seres que julgam inferiores:

"Caçamos, tiramos barbatana de tubarão, matamos leão e o penduramos na parede para mostrar que somos mais bravos que ele.
Além da matança de todos os outros humanos que a gente achou que não tinham nada, que estavam aí só para nos suprir (...)
Ao longo da história, os humanos
foram devastando tudo ao seu redor.
toda vida que deliberadamente
foi largada a margem do caminho.
E o caminho é o progresso (...) e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade — alguns de nós fazemos parte dela." (KRENAK,2020, p. 10).



AILTON KRENAK

Parte 2

Reduzir o valor da vida dos outros seres não humanos se chama "especismo" e assim como o "racismo", se origina da hierarquização de corpos. A ideia de que existem seres superiores à outros e por isso devem ser subjugados. Esse pensamento tem favorecido, ao longo de séculos, práticas de crueldade por parte dos seres humanos contra outros seres vivos, sob várias alegações, sejam religiosas, culturais e biológicas.

É necessário reconhecer que todos os seres são sencientes, capazes de vivenciar sentimentos como dor, angústia, solidão, amor, alegria, raiva, etc.
Ser capaz de compreender que o sofrimento existente no meio ambiente é prejudicial para todos que vivem nele, inclusive para o ser humano

AILTON KRENAK

Questões: O que é progresso para você? Já parou para pensar que em nome do progresso as sociedades poluem os oceanos, destroem a vegetação, matam e escravizam pessoas e animais? Você acredita que as sociedades do planeta estão progredindo? Será que precisamos consumir tanto? Tudo que compramos é, realmente, necessário? Quanto de comida sobra no seu prato? Já procurou entender porque o animal humano comete tantos males a natureza ?
E já parou para pensar no sofrimento que os animais sentem durante o abate ou como cobaias em laboratórios? Isso se chama empatia.

Desafio: Discuta com seus amigos, famílias e parentes sobre a crueldade cometida conra os animais. Pesquise na internet ou em livros soluções que estão sendo tomadas pelos governos de alguns países para reduzir o sofrimento desses animais nos abatedouros e as opções sustentáveis para preservar os ecossistemas.
Escreve suas reflexões sobre o assunto. Se inspire no samba-enredo "Um grito que ecoa no ar" da Império Serrano. É muito importante que seja sincero em suas respostas, assim você realmente refletirá sobre o assunto.

Referências:

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 2020.

UM GRITO QUE ECOA NO AR (HOMEM/NATUREZA - O PERFEITO EQUILÍBRIO



G.R.E.S.império Serrano - 2005
Compositores: Joao Bosco Nunes / Marcelo Da Silva Ramos / Marcos Da Costa De Souzão

PARTE 1

Clamando numa só voz, vem meu Império
A gente tem que pensar, é caso sério
Pra natureza sorrir, o homem tem que mudar
E aprender a preservar

Meu grito ecoa pelo ar
Faço um alerta ao mundo
O homem com a sua ambição
Trouxe a tecnologia
Fez mal uso da razão
De mãos dadas com a ganância
Tem tudo que lhe deu o criador ôô
De graça com amor
No seu futuro vai semear a dor

No meu verde das matas tem magia
Equilíbrio perfeito que irradia oi
As minhas águas cristalinas
São poluídas no seu dia a dia

(882) Um Grito Que Ecoa No Ar (Homem/Natureza - O Perfeito Equilíbrio) - YouTube

UM GRITO QUE ECOA NO AR (HOMEM/NATUREZA - O PERFEITO EQUILÍBRIO

G.R.E.S.império Serrano - 2005
Compositores: Joao Bosco Nunes / Marcelo Da Silva Ramos / Marcos Da Costa De Souzão

PARTE 2

Mas eu choro
com esta tal evolução
Ressentida estou
ao ver minha devastação
O homem com sua sapiência
Transformou tudo em ciência
Reciclando a minha natureza

Mexeu com lixo,
Domou os ventos,
Usou o átomo sem consciência
Causou tristeza, degradação
Coloca em risco toda a civilização

E assim num grande gesto de amor
Já tem gente a refletir
E por mim vive a lutar
Um fio de esperança a reluzir
Basta reciclar os seus conceitos
Na reforma ser perfeito
Produzir sem maltratar
Sou a mãe Terra
Só o seu amor vai me salvar

(882) Um Grito Que Ecoa No Ar (Homem/Natureza - O Perfeito Equilíbrio) - YouTube



ANIBAL QUIJANO

(1930 – 2018)

Foi um sociólogo peruano, conhecido por ter desenvolvido o conceito de "colonialidade do poder". Para ele trata de um sistema político e econômico para manter sob seu controle econômico os territórios e povos das antigas colônias, mesmo após terem se tornado independentes administrativamente.
De que forma?
Colonizando o imaginário dos dominados, através do eurocentrismo,
a ideia de que somente os povos europeus são portadores da razão universal e que isso os tornam superiores aos demais povos.
Aqueles que acreditaram, Quijano chamou de colonizados.
Até os dias atuais,
a europeização cultural converteu-se em uma aspiração, pois exime o colonizado da condição de subalternizado. E permite ele participar do poder colonial, como dominador. A cultura europeia passou a ser um modelo cultural universal" (QUIJANO, 2006, p. 2).

ANIBAL QUIJANO

QUESTÕES: Já pensou em como se formou seu imaginário? Por exemplo, analise seus desenhos e pense quais as referências que você usa para representar pessoas, animais e paisagens? Seus desenhos parecem sempre iguais? Você costuma explorar a diversidade física dos seres humanos, como idade, formas e tamanhos? Observe a variedade de pássaros. Observe os insetos, como são bonitos. Já se imaginou vivendo em uma aldeia indígena ou africana?

DESAFIO: imagine seres diferentes de você, com cores de pele e formatos de corpos variados. Ou pessoas com hábitos diferentes, com histórias diferentes. Use sua imaginação, se desligue de conceitos padronizados de certo e errado, feio ou bonito, se existe ou não existe. Não julgue. Apenas imagine um "Mundo Encantado" como do Império Serrano e reproduza sua imaginação graficamente no papel.

Referências:

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, modernidade e racionalidade. 2006. idoc.pub/queue/anibal-quijano-colonialidade-e-modernidade-racionalidade-dvlrgdkk9p4z).

Samba Enredo 1973 - Viagem Encantada Pindorama Adentro



G.R.E.S.império Serrano -1973

Compositores: Carlinhos / Malaquias / Wilson Diabo

Venha ver, no Império minha gente
Um navegante procurando Upabuçu
Ansiosamente
No pavão misterioso
Vi a sereia do mar
Em Pindorama coisas lindas
Até o boitatá
Oxóssi, rei da mata,
Fez Guaraci aparecer
Numa jangada segui o Saci Pererê
Iererê, rê rê
Como rema o Saci Pererê
Iererê, rê rê
Só remava o Saci Pererê
Quando Jaci surgiu
Enfeitiçando o rio mar
Iara me levou
Sob o clarão do luar
Na lagoa dourada de beleza sem par
As flores conversavam
Tudo era encantado
Naquele lugar

Foi assim que encontrei
O reino encantado que procurei

youtube.com/watch?v=uWZylj8SnNk



ÉTICA (I)

Para melhor se organizarem, os grupos humanos desenvolveram princípios de condutas sociais para conviverem de modo harmônico e respeitoso entre si. A ética, termo derivado do grego ethos (caráter, modo de ser de uma pessoa), é a parte da filosofia que se ocupa de estudar esses princípios, os chamados princípios morais (DICIONÁRIO, 2007).

Devemos entender que o planeta Terra possui 12.756 km de diâmetro e são milhares de grupos humanos subdivididos por etnias e territórios. Cada qual desenvolveu linguagem própria para se comunicar, saberes, crenças e culturas especificas. Assim o que é considerado uma conduta moralmente correta ou incorreta para um grupo étnico pode não ser para outro.



ÉTICA (II)

Na antiga Grécia, por exemplo, o filósofo Aristóteles, também, acreditava na "vida boa" como resultado da virtuosidade, que se conquistava ao longo da vida, aprendendo a agir com equilíbrio (VIDA, 2019).

Entre os povos que vivem na aldeia de etnia Dagara, localizada em Burkina Faso, a vida plena não é uma realização individual, mas coletiva. : o trabalho, o casamento, os estudos são "propósitos para o enriquecimento da aldeia e expressão do espírito"(BONFU, 2007, p. 9).

Não existem chefes, mas anciões. E todos trabalham e produzem apenas o que consomem. Em Burkina Faso se desconhece o conceito de privacidade pois as famílias moram juntas em uma grande casa, tomam banho nos rios e o banheiro é ao ar livre. Não existe pressa, pois apenas se vive o dia a dia. (BONFU, 2007, p. 18-22)

ÉTICA

Questão: O que você entende por ética? Você conseguiu entender que a ideia de moral pode ser diferente em cada contexto social? Em sua família, são estipuladas regras de conduta?

Desafio: Os compositores Martinho da Vila e Paulinho da Viola, apresentam versos que abordam condutas sociais. Ambas as composições expressam questões morais. Em "Filosofia da Vida" o poeta apresenta uma ideia muito próxima dos Dagaras: viver de maneira ponderada, sem se preocupar em acumular bens materiais. Já os versos de "Pecado Capital", o poeta analisa o quanto uma pessoa pode se corromper por causa de dinheiro.
Então, como você analisa as 2 composições? Faça uma pequena redação sobre o que para você é uma vida boa: Viver procurando o equilìbrio emocional ou viver intensamente? Você é daqueles que dividem a a farinha com os amigos ou "meu pirão primeiro"?

Referências:

DICIONÁRIO Enciclopédico Ilustrado Larousse. São Paulo: Larousse, 2007.

SOMÉ, Sobonfu. O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamento. São Paulo, Odysseus, 2007.

VIDA boa: os vários significados de "viver bem". Filosofia na Escola. 01 de set. 2019. Disponível em: <filosofianaescola.com/viver/a-vida-boa-os-varios-significados-de-viver-bem/>. Acesso em 25 de dez. 2022.



FILOSOFIA DA VIDA



compositor e cantor:
Martinho da Vila

MEU DESTINO EU MOLDEI
QUALQUER UM PODE MOLDAR
DEIXO O MUNDO ME RUMAR
PARA ONDE EU QUERO IR

DOR PASSADA NÃO ME DÓI
E NEM CURTO NOSTALGIA
EU SÓ QUERO O QUE PRECISO
PRA VIVER MEU DIA A DIA

PRA QUE RECLAMAR
DE ALGO QUE NÃO MEREÇO
A MINHA RAZÃO É A FÉ QUE ME GUIA
NENHUMA INVEJA ME CAUSA TROPEÇO
CREIO EM DEUS E NA VIRGEM MARIA

ENCARO SEM MEDO
OS PROBLEMAS DA VIDA
NÃO FICO SENTADO DE PERNAS PRO AR
NÃO HÁ CONTRATEMPO SEM UMA SAÍDA
PRA QUEM LEVA A VIDA DEVAGAR

QUE O SUPÉRFLUO NUNCA NOS FALTE
E O BÁSICO PARA QUEM TEM CARESTIA
NÃO QUERO MAIS DO QUE EU NECESSITO
PRA TRANSMITIR MINHA ALEGRIA

(862) Martinho da Vila - Filosofia da Vida.wmv - YouTube





PECADO CAPITAL

compositor e cantor:
Paulinho da Viola

DINHEIRO NA MÃO É VENDAVAL
É VENDAVAL
NA VIDA DE UM SONHADOR
DE UM SONHADOR

QUANTA GENTE AÍ SE ENGANA
E CAI DA CAMA
COM TODA A ILUSÃO QUE SONHOU
E A GRANDEZA SE DESFAZ
QUANDO A SOLIDÃO É MAIS
ALGUÉM JÁ FALOU

MAS É PRECISO VIVER
E VIVER NÃO É BRINCADEIRA NÃO
QUANDO O JEITO É SE VIRAR
CADA UM TRATA DE SI
IRMÃO DESCONHECE IRMÃO

E AÍ DINHEIRO NA MÃO É VENDAVAL
DINHEIRO NA MÃO É SOLUÇÃO
E SOLIDÃO
DINHEIRO NA MÃO É VENDAVAL
DINHEIRO NA MÃO É SOLUÇÃO
E SOLIDÃO

(862) Pecado Capital (Ao Vivo) - YouTube

CORAGEM

Questões: Para você o que é coragem? É resolver os problemas na força bruta, praticar esportes radicais ou a capacidade de vencer o medo e resistir diante das dificuldades?

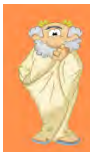
Desafio: Coragem é um conceito presente nos sambas brasileiros. Coragem daqueles excluídos que lutam pela sobrevivência, como na composição de Gonzaguinha "E vamos a luta", na qual o compositor pensa a coragem no sentido de sobrevivência.
Pense em uma pessoa corajosa que você conhece, da sua família, entre seus amigos e crie uma composição poética para ela.

Referência

DICIONARIO Etimológico. Disponível em: <www.dicionarioetimologico.com.br/coragem/>. Acesso em 02 de jan. 1023

MICHAELIS. Disponível em:<michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/coragem> Acesso em: 02 de jan. 2023.

PENSAR Contemporâneo. A filosofia de Platão sobre ter uma boa vida. Disponível em: < www.pensarcontemporaneo.com/3637-2/> aCESSO EM 02 de jan. 2023.



CORAGEM

Segundo o dicionário Michaellis coragem é atributo de quem tem determinação para realizar atividades que exigem firmeza. Mas de acordo com o dicionário Etimológico coragem deriva do latim "coraticum" e tem a mesma raiz de de coração, logo, significa, "agir com o coração".
Para a antiga sociedade grega coragem é uma das 4 virtudes cardeais (coragem, temperança, sabedoria e justiça), que deveriam ser aprendidas desde a infância,
Para os antigos gregos
A temeridade não é o mesmo que coragem, é uma ousadia excessiva, uma imprudência. O temerário é audacioso, mas não é propriamente corajoso.
Mas as virtudes variam para cada sociedade, e cada época, por exemplo, "pessoas espirituosas em algumas sociedades podem ser consideradas inoportunas, (...) (GIBSON, 2021,p. 178)



E VAMOS À LUTA



composição e cantor:
Gonzaguinha

EU ACREDITO É NA RAPAZIADA,
QUE SEGUE EM FRENTE E SEGURA O ROJÃO
EU PONHO FÉ É NA FÉ DA MOÇADA,
QUE NÃO FOGE DA FERA E ENFRENTA O LEÃO
EU VOU À LUTA É COM ESSA JUVENTUDE
QUE NÃO CORRE DA RAIA À TROCO DE NADA
EU VOU NO BLOCO DESSA MOCIDADE
QUE NÃO TÁ NA SAUDADE E CONSTRÓI
A MANHÃ DESEJADA
AQUELE QUE SABE
QUE É NEGRO O CORO DA GENTE
E SEGURA A BATIDA DA VIDA
O ANO INTEIRO
AQUELE QUE SABE O SUFOCO
DE UM JOGO TÃO DURO
E APESAR DOS PESARES AINDA SE ORGULHA
DE SER BRASILEIRO
AQUELE QUE SAI DA BATALHA
ENTRA NO BOTEQUIM
PEDE UMA CERVA GELADA
E AGITA NA MESA UMA BATUCADA
AQUELE QUE MANDA O PAGODE
E SACODE A POEIRA SUADA DA LUTA
E FAZ A BRINCADEIRA
POIS O RESTO É BESTEIRA
E NÓS ESTAMOS PELAÍ...

www.letras.mus.br/gonzaguinha/259335/



VIDA

Parte 1

Segundo o site da revista Ciência Hoje, o que caracteriza a existência de vida em um organismo é ser formado por uma ou mais células que são a unidade basal. o organismo também tem que manter a sua integridade física e química capaz de executar certas funcionalidades incluindo metabolismo, circulação sanguínea e excreção (KELLNER, 2019).

Mas a vida pode ser definida somente pelo aspecto biológico? Nos aspectos filosóficos ou religiosos o conceito de vida concebe muitas interpretações que vão além da biologia.
Para alguns autores a vida não se restringe ao corpo físico.
Existem pensamentos que defendem que o ser humano possui uma alma e esta é imortal (BBC, 2017).

.



VIDA

Parte 2

Entre os povos indígenas brasileiros, por exemplo, todos os seres, incluíndo as plantas e rochas e territórios, como as florestas e os rios possuem espírito. "Os Yanomamis utilizam a palavra "urihi" para se referir à "terra-floresta", entidade viva, dotada de um "sopro vital" de um "princípio de fertilidade" de origem mítica. Urihi é habitada e animada por espíritos diversos, entre eles os espíritos dos pajés yanomamis, também seus guardiões." (POVOS, 2011).

"Segundo a tradição de várias etnias da Guiné-Bissau, após a morte a alma de uma pessoa fica no meio dos vivos, (...) e continua entre as famílias. São os antepassados que alimentam a força vital dos descendentes, logo para essas etnias é muito ruim um casal que não tem filhos, pois irá interromper a linha da força vital daquela linhagem familiar". (DJALO, 2017, p.45 -46).

VIDA

Questões: O que você entende por vida? Você acredita que existe vida após a morte física? Quais são os piores problemas que enfrentamos durante a vida? Financeiro, escolar, familiar?

Desafio: O compositor e poeta Gonzaguinha em seu poema musicado "O que é , o que é?" expõe algumas reflexões populares sobre o viver. O quanto a vida vale a pena ser vivida. Se para alguns é sofrimento para outros é alegria. Para o poeta por mais simples que a vida de uma pessoa possa parecer ela é "bonita". Você concorda com a letra? Por que? Faça uma pequena redação sobre o que para você é uma "vida boa".

Referências:

DJALO, Mamadu. Filosofia bantu: uma leitura introdutória. Monografia de conclusão de bacharelado em Humanidades. São Paulo, UNILAB, 2017. Disponível em: <2017_mono_mdjalo.pdf (unilab.edu.br)>. Acesso em: 04 de dez. 2023.

KELLNER, Alexander W. A. O que é a vida. iência Hoje, nov. 2019. Disponível em :<cienciahoje.org.br/artigo/o-que-e-vida/>. Acesso em: 25 dez. 2022.

BBC News Brasil. Por que é tão difícil definir o que é vida e o que são seres 'vivos'. BBC News Brasil, 5 fev. 2017. Disponível em:<bbc.com/portuguese/vert-earth-38800106>. Acesso em: 25 dez. 2022.

POVOS indígenas mantém relação afetuosa com a natureza. Gazeta Digital, 19 de Abr de 2011. Disponível em:<Povos indígenas mantém relação afetuosa com a natureza | Gazeta Digital>. Acesso em: 04 jan. 2023.



O QUE É, O QUE É



composição e cantor: Gonzaguinha

PARTE I

Eu fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita
Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar, e cantar, e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz
Ah, meu Deus!
Eu sei, que a vida devia ser bem melhor
E será!
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita
E a vida o que é?
Diga lá, meu irmão
Ela é a batida de um coração
Ela é uma doce ilusão
Mas e a vida?
Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é, o que é meu irmão?
Há quem fale que a vida da gente
É um nada no mundo
É uma gota, é um tempo
que nem dá um segundo

www.letras.mus.br/gonzaguinha/463845/



O QUE É, O QUE É

composição e cantor: Gonzaguinha



PARTE 2

Há quem fale que é um divino
mistério profundo
É o sopro do criador
Numa atitude repleta de amor
Você diz que é luta e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é
E o verbo é sofrer
Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser
Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte
E a pergunta roda
E a cabeça agita
Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita

www.letras.mus.br/gonzaguinha/463845/

Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana do Rio de Janeiro



foto: https://portomaravilha.com.br/circuito

A REGIÃO ONDE ESTÁ LOCALIZADO O CIRCUITO FAZ PARTE DO TERRITÓRIO CONHECIDO COMO A PEQUENA ÁFRICA, APELIDADA DESSA FORMA PELO MÚSICO HEITOR DOS PRAZERES, POR SER UMA ÁREA QUE CONTAVA COM UMA FORTE PRESENÇA DE ESCRAVOS LIBERTOS E COMUNIDADES QUILOMBOLAS. É FORMADA PELOS BAIRROS DA SAÚDE, GAMBOA E SANTO CRISTO

REFERÊNCIAS
PREFEITURA Rio. Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana. Porto Maravilha. Disponível em: https://portomaravilha.com.br/circuito
INSTITUTO dos Pretos Novos. Pretos novos. Disponível em: https://pretosnovos.com.br/museu-memorial/.

Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana do Rio de Janeiro

Fazem parte do circuito o Cais do Valongo, Jardim Suspenso do Valongo, Largo do Depósito, Pedra do Sal, Centro Cultural José Bonifácio e Cemitério dos Pretos Novos

"PRETOS NOVOS" OU "BOÇAIS" ERA A DENOMINAÇÃO DADA AOS CATIVOS RECÉM-CHEGADOS DA ÁFRICA, NO BRASIL,ASSIM QUE DESEMBARCAVAM NO PORTO. LOGO QUE ERAM VENDIDOS OU APRENDIAM A O PORTUGUÊS PASSAVAM A SER CHAMADOS DE "LADINOS".

O CAIS DO VALONGO, LOCALIZADO NO RIO DE JANEIRO (RJ),PASSOU A INTEGRAR LISTA DO PATRIMÔNIO MUNDIAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO), EM 1º DE MARÇO DE 2017.

REFERÊNCIAS
PREFEITURA Rio. Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana. Porto Maravilha. Disponível em: https://portomaravilha.com.br/circuito
INSTITUTO dos Pretos Novos. Pretos novos. Disponível em: https://pretosnovos.com.br/museu-memorial/.

Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana do Rio de Janeiro

LARGO DO DEPÓSITO

"Em 1779, quando o Marquês de Lavradio determinou a transferência do mercado de escravos da Praça XV para a região do Valongo, o Largo do Depósito, hoje Praça dos Estivadores, concentrava armazéns de "negociantes de grosso trato" que controlavam o negócio. A mudança introduziu uma série de novas atividades na área, como a instalação de trapiches, manufaturas e armazéns. O mercado na Rua do Valongo foi extinto oficialmente em 1831".



Fonte: https://portomaravilha.com.br/africadetalhe/cod/6

CENTRO CULTURAL JOSÉ BONIFÁCIO



"Inaugurado em 14 de março de 1877, o Centro Cultural José Bonifácio foi o primeiro colégio público da América Latina. Construído por ordem de D. Pedro II para a educação da comunidade carente da Região Portuária, fazia parte do conjunto das "escolas do imperador". Desativado em 1977, deu lugar à Biblioteca Popular Municipal da Gamboa. O palacete da Rua Pedro Ernesto 80, na Gamboa, é um centro de referência da cultura afro-brasileira".

Fonte:https://portomaravilha.com.br/africadetalhe/cod/8

REFERÊNCIAS
PREFEITURA Rio. Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana. Porto Maravilha. Disponível em: https://portomaravilha.com.br/circuito
INSTITUTO dos Pretos Novos. Pretos novos. Disponível em: https://pretosnovos.com.br/museu-memorial/.

Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana do Rio de Janeiro

Instituto dos Pretos Novos

"Onde está localizado aquele que é considerado o maior cemitério de escravos das Américas, estima-se que tenham sido enterrados de 20 a 30 mil pessoas, os corpos eram jogados em valas e queimados. A área servia também como depósito de lixo, o que revela o tratamento indigno aos africanos escravizados. Além de ossos humanos, havia também pertences dos pretos novos, como restos de alimentos e objetos de uso cotidiano descartados pela população. A análise do sítio constatou que a maior parte dos ossos pertence a crianças e adolescentes".



Fonte: https://portomaravilha.com.br/africadetalhe/cod/7

CAIS DO VALONGO



"O CAIS DO VALONGO É UM SÍTIO ARQUEOLÓGICO DOS VESTÍGIOS DO ANTIGO CAIS DE PEDRA CONSTRUÍDO PELA INTENDÊNCIA GERAL DE POLÍCIA DA CORTE DO RIO DE JANEIRO PARA O DESEMBARQUE NO RIO DE JANEIRO DE AFRICANOS ESCRAVIZADOS A PARTIR DE 1811. O CAIS SOFREU SUCESSIVAS TRANSFORMAÇÕES. UMA DAS PRINCIPAIS FOI EM 1843, QUANDO FOI REMODELADO PARA RECEBER A NOIVA DO IMPERADOR D. PEDRO II, PASSANDO A SE CHAMAR CAIS DA IMPERATRIZ. FOI ATERRADO EM 1911.

Fonte:https://portomaravilha.com.br/africadetalhe/cod/3

REFERÊNCIAS
PREFEITURA Rio. Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana. Porto Maravilha. Disponível em: https://portomaravilha.com.br/circuito
INSTITUTO dos Pretos Novos. Pretos novos. Disponível em: https://pretosnovos.com.br/museu-memorial/.

Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana do Rio de Janeiro

Jardim Suspenso do valongo



"Localizado na antiga Rua do Valongo, hoje conhecida como rua Camerino, ligava o Cais do Valongo ao Largo do Depósito, abrigava lojas que vendiam escravizados e artigos relacionados à prática da escravidão. Também acomodava barracões conhecidos como casas de engorda. Em 1906 com a reforma de Pereira Passos, o local foi remodelado e criado o atual jardim".

Fonte: https://portomaravilha.com.br/africadetalhe/cod/5

PEDRA DO SAL

TEM ESTE NOME PORQUE O SAL ERA DESCARREGADO NA ROCHA POR ESCRAVIZADOS NO SÉCULO XVII. OS DEGRAUS FORAM ESCULPIDOS PARA FACILITAR O TRABALHO DE SUBIR NA PEDRA LISA. A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX, ESTIVADORES SE REUNIAM NO LOCAL PARA CANTAR E DANÇAR. NA PEDRA DO SAL, SURGIRAM OS PRIMEIROS RANCHOS CARNAVALESCOS, AFOXÉS E RODAS DE SAMBA. POR ALI PASSARAM GRANDES NOMES DA MÚSICA, COMO JOÃO DA BAIANA, PIXINGUINHA E DONGA. EM 20 DE NOVEMBRO DE 1984, DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA, FOI TOMBADA PELO INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL (INEPAC)".



Fonte:ttps://portomaravilha.com.br/africadetalhe/cod/4

REFERÊNCIAS
"8 Mapas Antigos Notáveis", https://www.history.com/news/8-remarkable-early-maps
"Mapeando através das Eras: A História da Cartografia", gislounge.com, https://www.gislounge.com/mapping-through-the-ages/

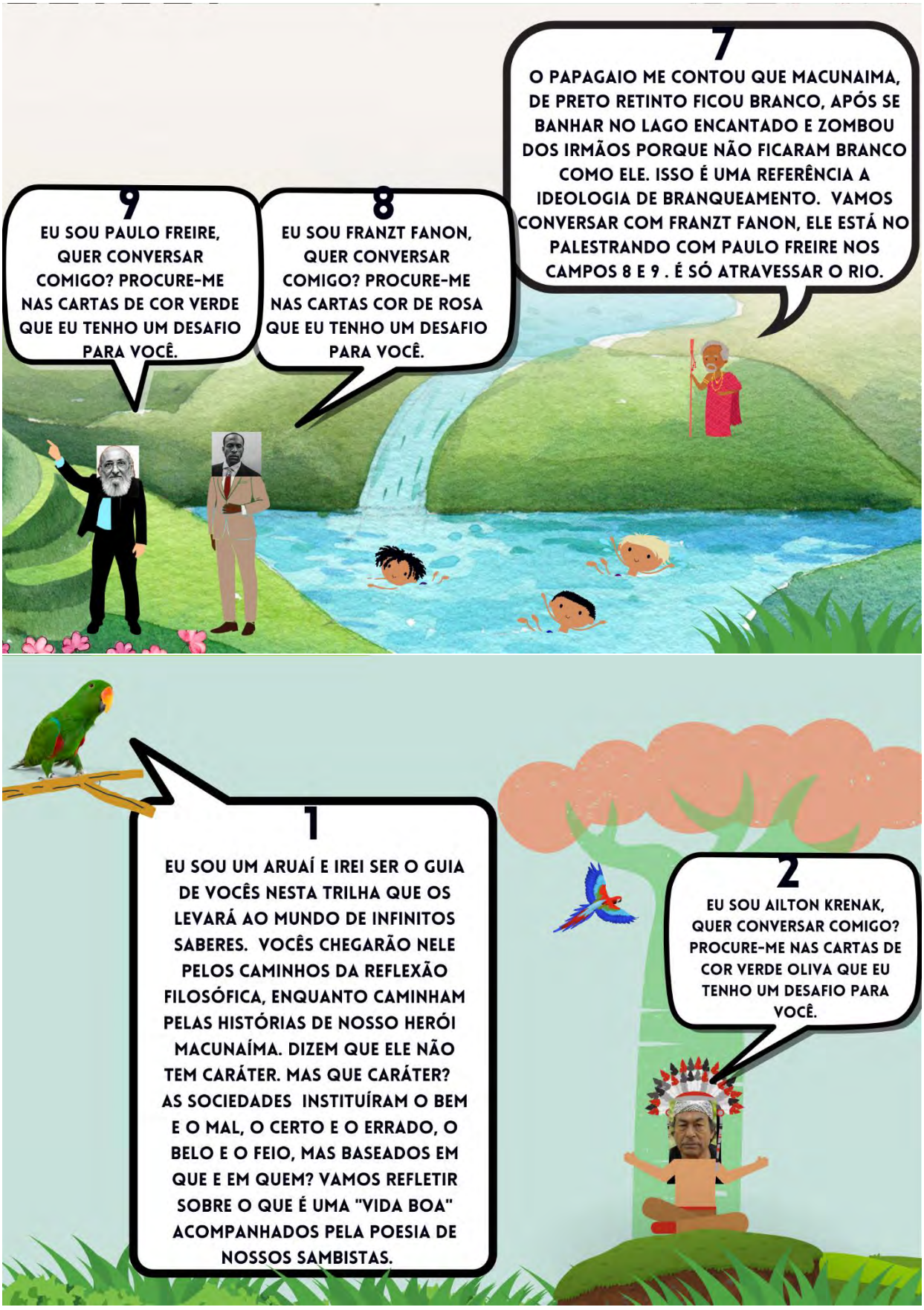

Filosofando
miudinho pelos
caminhos do infinito

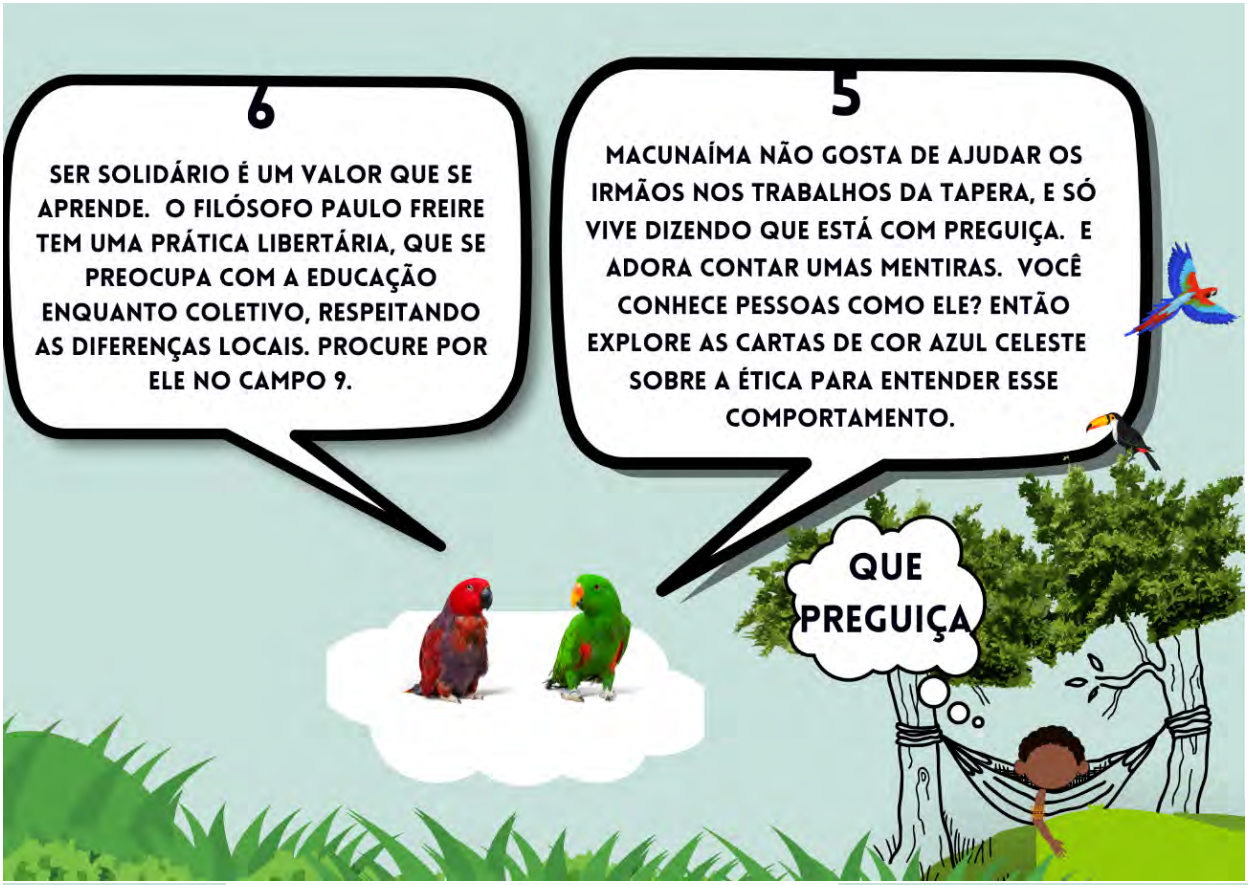
Para Impressão verso

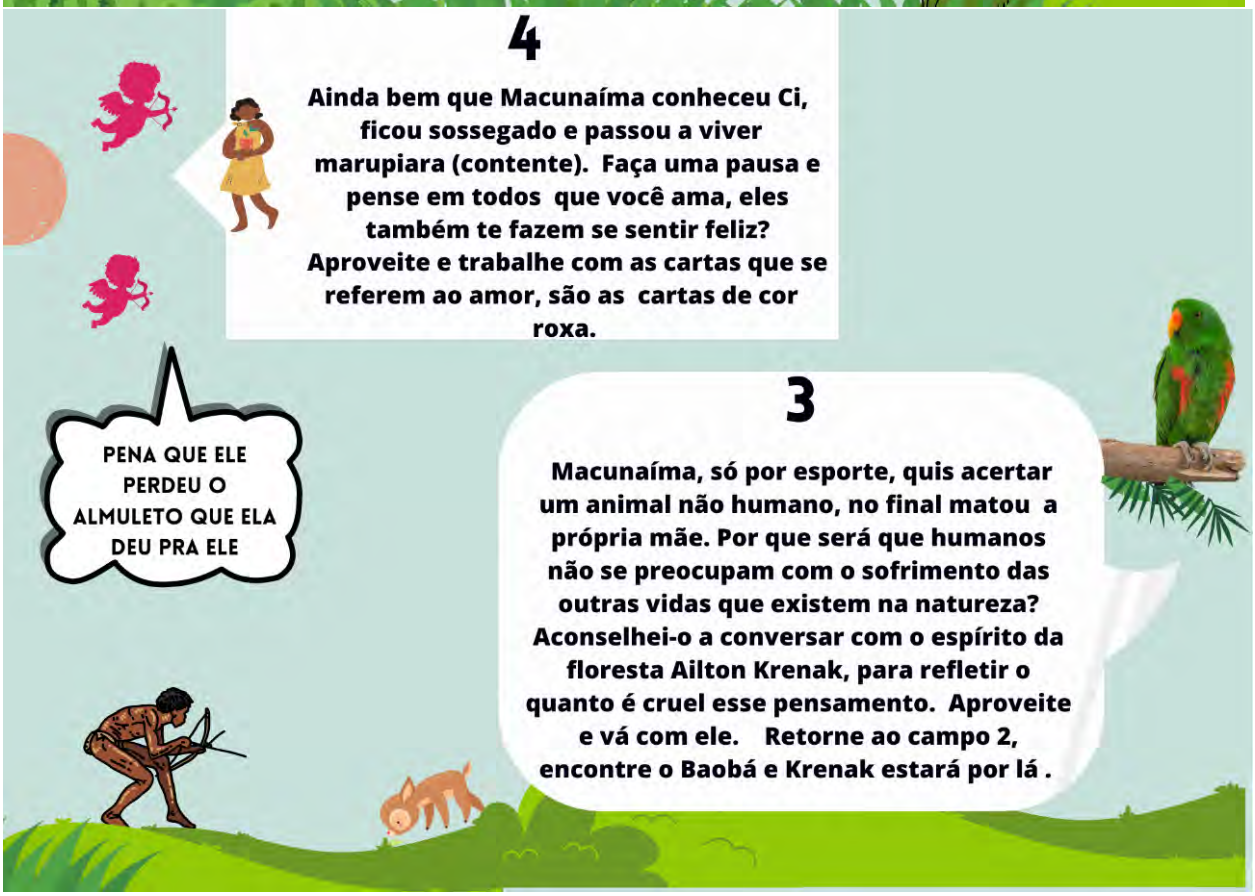

samba
samba
samba
samba
samba
samba

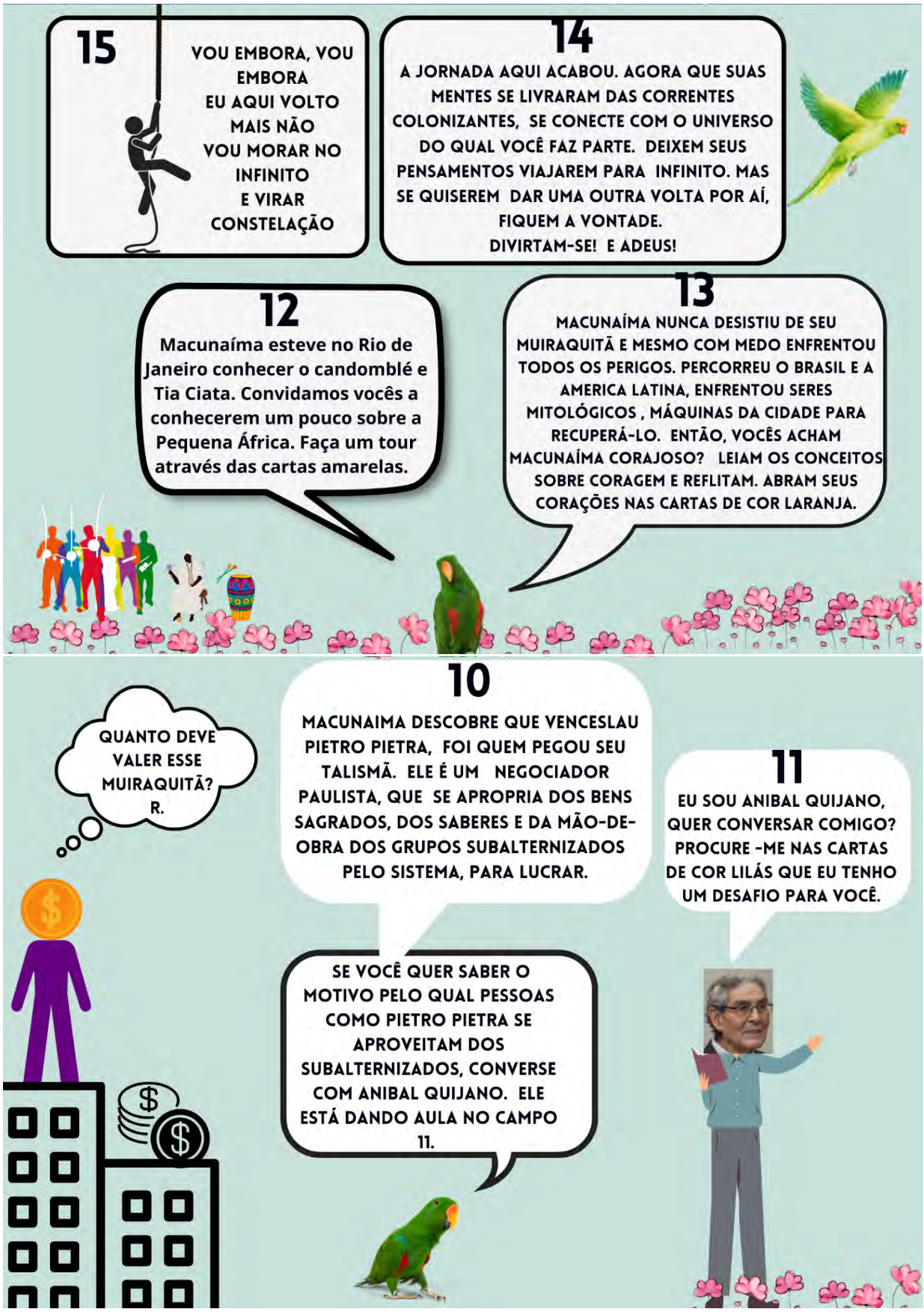
Para Impressão

Trilha


7
O PAPAGAIO ME CONTOU QUE MACUNAIMA, DE PRETO RETINTO FICOU BRANCO, APÓS SE BANHAR NO LAGO ENCANTADO E ZOMBOU DOS IRMÃOS PORQUE NÃO FICARAM BRANCO COMO ELE. ISSO É UMA REFERÊNCIA A IDEOLOGIA DE BRANQUEAMENTO. VAMOS CONVERSAR COM FRANZT FANON, ELE ESTÁ NO PALESTRANDO COM PAULO FREIRE NOS CAMPOS 8 E 9 . É SÓ ATRAVESSAR O RIO.
8
EU SOU FRANZT FANON, QUER CONVERSAR COMIGO? PROCURE-ME NAS CARTAS COR DE ROSA QUE EU TENHO UM DESAFIO PARA VOCÊ.
9
EU SOU PAULO FREIRE, QUER CONVERSAR COMIGO? PROCURE-ME NAS CARTAS DE COR VERDE QUE EU TENHO UM DESAFIO PARA VOCÊ.
1
EU SOU UM ARUAÍ E IREI SER O GUIA DE VOCÊS NESTA TRILHA QUE OS LEVARÁ AO MUNDO DE INFINITOS SABERES. VOCÊS CHEGARÃO NELE PELOS CAMINHOS DA REFLEXÃO FILOSÓFICA, ENQUANTO CAMINHAM PELAS HISTÓRIAS DE NOSSO HERÓI MACUNAÍMA. DIZEM QUE ELE NÃO TEM CARÁTER. MAS QUE CARÁTER? AS SOCIEDADES INSTITUÍRAM O BEM E O MAL, O CERTO E O ERRADO, O BELO E O FEIO, MAS BASEADOS EM QUE E EM QUEM? VAMOS REFLETIR SOBRE O QUE É UMA "VIDA BOA" ACOMPANHADOS PELA POESIA DE NOSSOS SAMBISTAS.
2
EU SOU AILTON KRENAK, QUER CONVERSAR COMIGO? PROCURE-ME NAS CARTAS DE COR VERDE OLIVA QUE EU TENHO UM DESAFIO PARA VOCÊ.


6
SER SOLIDÁRIO É UM VALOR QUE SE APRENDE. O FILÓSOFO PAULO FREIRE TEM UMA PRÁTICA LIBERTÁRIA, QUE SE PREOCUPA COM A EDUCAÇÃO ENQUANTO COLETIVO, RESPEITANDO AS DIFERENÇAS LOCAIS. PROCURE POR ELE NO CAMPO 9.
5
MACUNAÍMA NÃO GOSTA DE AJUDAR OS IRMÃOS NOS TRABALHOS DA TAPERA, E SÓ VIVE DIZENDO QUE ESTÁ COM PREGUIÇA. E ADORA CONTAR UMAS MENTIRAS. VOCÊ CONHECE PESSOAS COMO ELE? ENTÃO EXPLORE AS CARTAS DE COR AZUL CELESTE SOBRE A ÉTICA PARA ENTENDER ESSE COMPORTAMENTO.
QUE PREGUIÇA


4
Ainda bem que Macunaíma conheceu Ci, ficou sossegado e passou a viver marupiara (contente). Faça uma pausa e pense em todos que você ama, eles também te fazem se sentir feliz? Aproveite e trabalhe com as cartas que se referem ao amor, são as cartas de cor roxa.
PENA QUE ELE PERDEU O ALMULETO QUE ELA DEU PRA ELE
3
Macunaíma, só por esporte, quis acertar um animal não humano, no final matou a própria mãe. Por que será que humanos não se preocupam com o sofrimento das outras vidas que existem na natureza? Aconselhei-o a conversar com o espírito da floresta Ailton Krenak, para refletir o quanto é cruel esse pensamento. Aproveite e vá com ele. Retorne ao campo 2, encontre o Baobá e Krenak estará por lá .


15
VOU EMBORA, VOU EMBORA
EU AQUI VOLTO MAIS NÃO
VOU MORAR NO INFINITO
E VIRAR CONSTELAÇÃO
14
A JORNADA AQUI ACABOU. AGORA QUE SUAS MENTES SE LIVRARAM DAS CORRENTES COLONIZANTES, SE CONECTE COM O UNIVERSO DO QUAL VOCÊ FAZ PARTE. DEIXEM SEUS PENSAMENTOS VIAJAREM PARA INFINITO. MAS SE QUISEREM DAR UMA OUTRA VOLTA POR AÍ, FIQUEM A VONTADE.
DIVIRTAM-SE! E ADEUS!
12
Macunaíma esteve no Rio de Janeiro conhecer o candomblé e Tia Ciata. Convidamos vocês a conhecerem um pouco sobre a Pequena África. Faça um tour através das cartas amarelas.
13
MACUNAÍMA NUNCA DESISTIU DE SEU MUIRAQUITÃ E MESMO COM MEDO ENFRENTOU TODOS OS PERIGOS. PERCORREU O BRASIL E A AMERICA LATINA, ENFRENTOU SERES MITOLÓGICOS , MÁQUINAS DA CIDADE PARA RECUPERÁ-LO. ENTÃO, VOCÊS ACHAM MACUNAÍMA CORAJOSO? LEIAM OS CONCEITOS SOBRE CORAGEM E REFLITAM. ABRAM SEUS CORAÇÕES NAS CARTAS DE COR LARANJA.
QUANTO DEVE VALER ESSE MUIRAQUITÃ? R.
10
MACUNAIMA DESCOBRE QUE VENCESLAU PIETRO PIETRA, FOI QUEM PEGOU SEU TALISMÃ. ELE É UM NEGOCIADOR PAULISTA, QUE SE APROPRIA DOS BENS SAGRADOS, DOS SABERES E DA MÃO-DE-OBRA DOS GRUPOS SUBALTERNIZADOS PELO SISTEMA, PARA LUCRAR.
11
EU SOU ANIBAL QUIJANO, QUER CONVERSAR COMIGO? PROCURE -ME NAS CARTAS DE COR LILÁS QUE EU TENHO UM DESAFIO PARA VOCÊ.
SE VOCÊ QUER SABER O MOTIVO PELO QUAL PESSOAS COMO PIETRO PIETRA SE APROVEITAM DOS SUBALTERNIZADOS, CONVERSE COM ANIBAL QUIJANO. ELE ESTÁ DANDO AULA NO CAMPO 11.


E Macunaíma
se tornou a
constelação
da Ursa
Maior.