



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades

Marcelo Fernandes do Nascimento

**Cartas tecidas pelos fios do racismo na escola: tentativas de  
construção de invisibilidades étnico-raciais**

Rio de Janeiro  
2021

Marcelo Fernandes do Nascimento

**Cartas tecidas pelos fios do racismo na escola: tentativas de construção de invisibilidades étnico-raciais**

Tese apresentada como requisito para obtenção de título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Barata

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

N244 Nascimento, Marcelo Fernandes do.  
Cartas tecidas pelos fios do racismo na escola: tentativas de  
construção de invisibilidades étnico-raciais / Marcelo Fernandes do  
Nascimento. – 2021.  
219 f.

Orientadora: Denise Barata  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Centro de Educação e Humanidades.

1. Políticas Públicas – Teses. 2. Educação – Teses. 3. Racismo –  
Teses. I. Barata, Denise. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Centro de Educação e Humanidades. III. Título.

es

CDU 37.014

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Marcelo Fernandes do Nascimento

**Cartas tecidas pelos fios do racismo na escola: tentativas de construção de invisibilidades étnico-raciais**

Tese apresentada como requisito para obtenção de título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 08 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Barata (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heliana de Barros Rodrigues  
Instituto de Psicologia - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Irenilza Oliveira e Oliveira  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Elaine Pereira dos Santos  
Faculdade Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Teresa Paula de Nico Rego Gonçalves  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Rio de Janeiro

2021

## DEDICATÓRIA

Ao primeiro ancestral divinizado criado por Oludumarè, Esú... aquele que abre os meus caminhos e que vigia as constituições de mim; que caminha comigo em meus dias a dias; que reconhece a minha voz e, por meio dela, encaminha as minhas palavras ao Orún... que me inquieta a prosseguir. Asé.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é verbo; é ação; é o movimento que se presentifica em nossas palavras e/ou em nossos corpos, em nossos movimentos, e que vai ao encontro daquele ou daquela que nos acolheu e nos acrescentou dos seus “eus”. Nesse contexto, esta caminhada que, supostamente, chega a sua reta final nesta defesa de doutoramento, teve muitas pessoas queridas, presentes do meu Sagrado em minha vida, que contribuíram para os meus crescimentos e conquistas. Nomeá-las nesta carta, que se constitui em mais um ato de gratidão, é carinho que enriquece as minhas projeções – de mim, do outro, da vida, do mundo – entendendo que ninguém constrói nada sozinho. Nós, sujeitos sociais, culturais, históricos, políticos... humanos, nos constituímos nos encontros que a vida nos proporciona.

Assim, meu agradecimento primeiro é dedicado a Olodumare, Senhor da Criação, o Grande Deus na cultura iorubá, que me concedeu a existência e me proporcionou os dons de pensar, de questionar, de me inquietar com tudo o que fere os direitos dos sujeitos. A Ele todos os agradecimentos!

À minha ancestralidade, por me reconectar com minhas origens, com as minhas culturas, com minha fé, com as Senhoras e os Senhores que me cuidam, me adulam e não permitem que os malfazejos atinjam o meu existir.

À minha mãe, minha inspiração à vida, a não desistir, a ser eu mesmo, a eu lutar por mim sempre; por me ensinar o maior amor que meu coração já sentiu.

À educação, por todos os conhecimentos e saberes, todas as transformações, todas as buscas, todas as descobertas, todas as histórias (as encantadas e as desencantadas), todas as relações tecidas, todas as possibilidades... por estar aqui.

Obrigado aos sujeitos que aceitaram o convite para estarem comigo aqui, nestas cartas que compõem a minha Tese de Doutorado, e me permitiram a construção dos diálogos que me inquietavam e me provocavam a escrita. Muito obrigado por não terem largado as minhas mãos.

Uma gratidão especial à minha orientadora, professora Denise Barata, por acreditar no “eu pesquisador”; por me confrontar nas minhas supostas crenças culturais; por me desafiar à escrita de tantas histórias, de vidas e vividas, que permitiram a construção desta Tese.

A todos os meus professores e a todas as minhas professoras, inspirações que me movem à militância em prol da relação ensino e aprendizagem.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por me permitir à pesquisa.

À minha amiga de andanças acadêmicas, Giseuda Alcântara, por todo acolhimento às minhas dúvidas, às reclamações, às minhas lágrimas, às minhas ventanias... aos meus barulhos. Um colo que se fez presente em todo tempo.

Às professoras Heliana Conde, Irenilza Oliveira, Patrícia Santos e Teresa Gonçalves, por terem acolhido o meu convite a compor, junto a minha orientadora, a Banca Avaliadora da minha Tese de Doutorado. Meu imenso respeito pela história de cada uma de vocês, mulheres que são incansáveis na reformulação de propostas políticas que façam valer as igualdades e o respeito a todos e a todas.

Às minhas companheiras de caminhadas profissionais, águas que saciam a minha sede, Sônia Folena, Fátima Palomanes e Alessandra Santos, por ouvirem os meus processos de escrita; por se emocionarem comigo; por me incentivarem a não desistir.

Ao amigo Jorge Oliveira, camarada para todas as horas, que muito me ajudou nesse processo.

A todos e a todas que cruzaram os meus caminhos, deixando ensinamentos e experiências, gratidão.

Se minha alma pudesse dar pé, eu não me ensaiaria, me resolveria; mas ela se encontra sempre em aprendizagem e à prova.

*Montaigne*

## RESUMO

NASCIMENTO, Marcelo Fernandes do. **Cartas tecidas pelos fios do racismo na escola**: tentativas de construção de invisibilidades étnico-raciais. 2021. 219 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta pesquisa tem por objetivo discutir sobre as práticas racistas ainda vigentes nas propostas escolares, favorecendo a perspectiva de construção de invisibilidades das identidades negras. Privilegia, nesse contexto, os cultos religiosos negro-brasileiros como forma de expressão cultural e de representação identitária. Entende tais cultos como reelaborações e ressignificações negras ocorridas da chegada das centenas de milhares de sujeitos africanos que para estas terras foram trazidos e vivenciaram os sofrimentos do trabalho forçado. O racismo enfrentado dia a dia pelos dissidentes desses cultos e também por seus territórios de cultos é produção histórica, social, política e cultural, que implica na formação dos sujeitos. Nesse cenário, esta pesquisa retrata experiências deste pesquisador acolhidas durante as mais de duas décadas dedicadas à Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. As experiências são apresentadas por meio de cartas, propondo um encontro afetivo, discursivo e dialógico com os sujeitos que protagonizaram as mesmas. Essa produção racista, ora visível, ora velada, é o ponto de intercessão entre as histórias trazidas à discussão. Os pressupostos teóricos se respaldam, em sua maioria, nos caminhos construídos a partir dos estudos acerca das experiências de Larrosa (2014), das escrituras de Evaristo (2005), das produções culturais negras como expressões do humano de Sodré (2005), das identidades socioculturais de Hall (2003), do racismo nas escolas de Gomes (2002). A proposta metodológica utilizada na execução deste trabalho é centrada nos estudos etnográficos, estabelecendo, por meio das experiências, das entrevistas semiestruturadas, da análise dos relatórios das escolas e, ainda, da revisão bibliográfica, o percurso que possibilitou a pesquisa apresentada. As identidades culturais negras, diante desse contexto, são entendidas como territórios profícuos às marcas e representações ancestrais. As cartas ambicionam, a partir das suas leituras, a ressignificação das propostas escolares e, ainda, de produções étnico-raciais que privilegiem e respeitem as diferenças que constituem os homens e as mulheres.

Palavras-chave: Racismo. Escola. Invisibilidades. Ancestralidades. Identidades.

## ABSTRACT

NASCIMENTO, Marcelo Fernandes do. **Letters woven by threads of school racism:** racial ethnic invisibility construction attempt. 2021. 219 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The objective of this research is to discuss racist practices that are still current in school proposals and tend to the construction of invisible black identities. In this context, the research focuses on black religious worships as a way of cultural expression and identity representation. It understands these worships as black re-elaboration and resignification of the arrival of hundreds of thousands African subjects who came to these lands and suffered because of forced labor. Racism faced day by day by people who have this heritage, as well as heritage of the territory of these worships, is historical, social, political and cultural production, which implies subjects' formation. In this scenario, this study shows experiences of the researcher during more than two decades dedicated to *Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro*. The experiences are presented through letters, in an emotional, discursive and dialogical meeting with the subjects who featured them. This racist production, sometimes visible and sometimes hidden, is the common point among all the stories brought into discussion. The theoretical assumptions are based on experiences of Larrosa (2014), writings and livings of Evaristo (2005), cultural production as expression of human of Sodr  (2005), sociocultural identities of Hall (2003), racism in schools of Gomes (2002). The methodological proposal of this research is based on ethnographic studies, stablishing, through experience, through semi-structured interview, through school reports analysis, as well as through bibliographical review, the path that made this research possible. Cultural black identities, in this context, are understood as meaningful territories to ancient representation. The purpose of the letters is, by their reading, to re-signify school proposals and racial-ethnic productions that favor and respect differences which constitute men and women.

Keywords: Racism. School. Invisibilities. Ancestries. Identities.

## SUMÁRIO

	<b>ENTREMEIOS E ENTRE MEIOS... UMA CARTA PARA NÓS (OU UMA CARTA QUE FALA SOBRE NÓS).....</b>	<b>10</b>
1	<b>PRIMEIRA CARTA .....</b>	<b>18</b>
2	<b>SEGUNDA CARTA.....</b>	<b>44</b>
3	<b>TERCEIRA CARTA.....</b>	<b>66</b>
4	<b>QUARTA CARTA .....</b>	<b>86</b>
5	<b>QUINTA CARTA.....</b>	<b>106</b>
6	<b>SEXTA CARTA .....</b>	<b>126</b>
7	<b>SÉTIMA CARTA.....</b>	<b>145</b>
8	<b>OITAVA CARTA.....</b>	<b>164</b>
9	<b>NONA CARTA.....</b>	<b>184</b>
	<b>AOS FUTUROS DIAS... ÀS FUTURAS PROPOSTAS ESCOLARES... À PRESENTE LUTA PELAS VISIBILIDADES DOS SUJEITOS E SUAS CULTURAS .....</b>	<b>202</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>208</b>

## ENTREMEIOS E ENTRE MEIOS... UMA CARTA PARA NÓS (OU UMA CARTA QUE FALA SOBRE NÓS)

Como começar esta carta? O que trazer a esta escrita? O que falar sobre nós e de nós? Como retratar nossas histórias acolhidas em nossas vivências? Ah! A princípio, perguntas tão simples e “fáceis” de serem respondidas, não é mesmo? Pois é, ledo engano. Inúmeras foram as vezes que busquei, nesse processo de constituição de mim e de todos e todas que trago impregnados/as em minha pele, em minhas práticas e em minhas memórias, as muitas respostas. Como na brincadeira “tá quente, tá frio”, em muitos momentos acreditei estar próximo das possíveis respostas para as angústias coletivas que me trazem aqui e me encontrava longe; “frio”. Noutros momentos, o processo fora diferente: pensei em estar distante dos diálogos que aprofundariam as tessituras das experiências trazidas a este encontro e, para minha surpresa, estava próximo; “quente”.

Durante muitos anos uma angústia assombrou os meus pensamentos: a perspectiva de invisibilização das práticas culturais dos sujeitos. E, em uma sociedade estruturada pelo racismo, as práticas invisibilizadas eram as práticas culturais negras. Exatamente! Era como se eu mirasse uma construção que crescia dia após dia. Mas como podia aquilo acontecer? Como fingir que homens e mulheres negros; meninos e meninas negros; crianças, jovens negros; adultos e idosos negros “não existiam”? Como apagá-los/as em seus movimentos no mundo? Seria possível desterritorializá-los/las de suas práticas e sentidos? Como apartar suas identidades das suas vivências e/ou realidades sociais e culturais? Não conseguia descontextualizar minhas perguntas iniciais de um território; de um lócus. E faço aqui uma confissão: o território que chamava (e ainda chama) a minha atenção era o escolar. Não conseguia concebê-lo como um território de construção de invisibilidades. Pelo contrário.

É nesse sentido que entendo a identidade negra como construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. (NILMA GOMES<sup>1</sup>, 2002, p.84).

---

<sup>1</sup> Este estudo privilegia a autoria das mulheres, enquanto pesquisadoras, autoras e cientistas. Nesse sentido, opta por utilizar o prenome e o sobrenome quando a referência utilizada for de autoria feminina.

Entendo a escola como um território de formação, por excelência. Historicamente um espaço de saberes, de aprendizagens, de ensinamentos, de pesquisa, de estímulo às curiosidades; espaço de descobertas e de muitos encontros. No entanto, não desconsidero, em minha compreensão, que ela é uma construção eurocentrada. Nesse entendimento, perceber práticas que desconsideram e, ainda, menosprezam o Outro pelas diferenças que possa apresentar ou por suas escolhas culturais é um caminho que vai a contramão de um território que deveria estar aos diferentes homens e às diferentes mulheres.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode ser antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro... a experiência formativa e a experiência estética não são transitivas... não vão de alguém para alguém, mas acontecem a alguém com alguém. (LARROSA, 2006, p. 53).

É oportuno esclarecer que o destaque a este território se dá pelas mais de duas décadas dedicadas à Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, onde, enquanto professor, ocupei (e ainda ocupo) diferentes funções e diferentes cargos<sup>2</sup>. Assim, esta escrita é tecida na perspectiva do diálogo entre o “eu” professor da Rede Pública de Ensino Carioca e o “eu” que tem tantas perguntas; pesquisador. Ela é marcada por muitas histórias. É costurada, fio a fio, com as experiências de vidas e vividas dos/pelos sujeitos que, de certa forma, são corresponsáveis pelo devir dessa pesquisa. Nelas, eles “visibilizam” os seus “eus”. Por meio delas, eles se (in)formam nos processos coletivos e nos encontros com os seus pares; eles aclamam suas práticas, suas performances, suas vozes, suas crenças – no sagrado, na vida, em si e no outro –, em suas culturas. É isso o que proponho: uma escrita de muitas vidas que têm em comum alguns pontos. Dentre eles: a crença na escola como um espaço formativo, as tentativas das invisibilidades dos seus passos, das suas trajetórias humanas e suas identidades culturais; o racismo que os/as aponta dia a dia caminhos que não são os que eles querem traçar.

Diante desse cenário, escolhas se fizeram necessárias. Seria a partir delas que sairiam dos rascunhos as experiências que me acompanharam por tanto tempo; os meus encontros com tantos “alguéns”. Também seria com elas que eu vultuaria uma forma possível e daria vida a ela, assumindo, assim, um grande desafio: eternizar

---

<sup>2</sup> As funções às quais me refiro são Funções Gratificadas e os cargos são Cargos Comissionados, o destaque dado a elas se encontra na perspectiva dos olhares constituídos de diferentes ocupações funcionais.

minhas histórias, aquecidas em minhas memórias, numa tese de doutoramento. Nesse contexto, a forma se constituiria num corpo – que é acadêmico – e num território – o das práticas sociais e culturais dos sujeitos –, me levando à construção de negociações improváveis, até então.

A definição do corpo da escrita é crucial em todo o processo da pesquisa, e não seria diferente na minha. Mas como construir esse corpo? O que delimitar no território desse corpo? O que eu tinha em mente eram as histórias/vivências/experiências compartilhadas nesses mais de vinte anos dedicados à educação pública municipal da Cidade do Rio de Janeiro. Eram elas que me impulsionavam ao movimento da averiguação. Eram elas que me constituíram (e ainda constituem), que me impactaram e que se impregnaram nos meus fazeres sociais, culturais; profissionais. Eram elas a minha questão.

Nesse contexto, alguns direcionamentos acadêmicos me absorveram e determinaram alguns passos que precisavam ser construídos. Assim, meus estudos se assentavam no campo da pesquisa sociocultural e, como tal, se comprometeriam com o humano, com suas perspectivas e proposições, numa abordagem qualitativa. Dessa forma, os caminhos das pesquisas etnográficas (MARIA CECÍLIA MINAYO, 1996) foram os que me sustentaram à edificação dos meus estudos. Logo, o debruçar na literatura já produzida acerca do meu tema de estudo, entrevistas semiestruturadas, análises/reflexões dos/sobre os processos sociais e culturais dos sujeitos convidados a essa averiguação, as histórias de vida, dentre outros, foram estratégias utilizadas.

O desafio a partir daí só aumentava. De acordo com Maria Cecília Minayo (1996, p. 20), “entrar no campo da metodologia da pesquisa social é penetrar num mundo polêmico onde há questões não resolvidas e onde o debate tem sido perene e não conclusivo”. Amparado na pesquisadora, eu percebera que precisaria de cuidados específicos com o meu objeto, pois ele se contextualizava nas tessituras das vidas dos sujeitos e nas relações estabelecidas por eles.

Logo, de posse das estratégias que me subsidiariam na caminhada e impulsionado pelos desejos que me seduziam e que me atraíam à escrita, e, ainda, embevecido pelas experiências que se expeliam pelos meus poros, assumi, sugerido por minha orientadora, a elaboração do corpo da tese por meio da escrita de cartas. Confesso que não foi uma decisão fácil de ser tomada. Até aquele momento, eu não havia tido contato com obras acadêmicas retratadas e contadas por meio de cartas.

Após a insegurança inicial (e natural), busquei meus encontros com essa tipologia textual. A minha estreia foi com a obra de Regina Leite Garcia, “Cartas Londrinhas – e de outros lugares da educação”. Sugestão primorosa da minha orientadora, professora Denise Barata, que foi orientada em seu mestrado pela autora citada. Com a leitura, a paixão se pôs e aumentou ainda mais o desejo de poder tecer diálogos com aqueles sujeitos e suas vivências, tão significativos/as nas elaborações do que venho me tornando dia a dia.

Inspirado em Larrosa (2006), entendia que as experiências que me provocavam à pesquisa eram encontros – meu e (com o) do outro – eram “viagens” coletivas. Assim, trazer as muitas histórias sobre os sujeitos praticantes dos cultos religiosos negros brasileiros<sup>3</sup> e as constituições das suas identidades socioculturais no território escolar, por meio das “minhas cartas”, era imensamente desafiador e ocupava um lugar caro. Eu estava ali com eles; fazia parte deles. Iniciado nos cultos negros, num terreiro de candomblé Ketu, para a ancestral Oyá<sup>4</sup>, há trinta e quatro anos, vi e vivi os meus processos constitutivos e os dos meus pares não serem considerados nas propostas educacionais e nas dinâmicas escolares. Era como se fôssemos invisíveis, ou pior, como se não existíssemos. Como se as nossas práticas e ritos nos apagassem naquele território.

Desse lugar, da suposta invisibilidade construída pelo outro – sujeito seguidor de outras crenças – também existiam (e sempre existirão) escolhas (e nós não éramos as escolhas); existiam construções de caminhos e de propostas; existiam, como nos escreveu Meireles, “ou isto ou aquilo”. E eu, na verdade, ambicionava o isto e o aquilo para as minhas constituições de mim. Eu queria (e ainda quero) ser aluno e queria (quero) poder assumir minha fé naquele espaço. Eu queria estudar e ouvir as histórias

---

<sup>3</sup> Este estudo compreende que os cultos religiosos negros chegaram a estas terras no movimento da Grande Diáspora Negra (GILROY, 2012), trazendo sentidos e práticas das diferentes nações africanas. Assim, nas constantes reelaborações e negociações culturais (SODRÉ, 2005; DENISE BARATA, 2012), nascem os cultos negros brasileiros por meio das práticas de centenas de milhares de homens e de mulheres africanos/as, das diferentes faixas etárias, que para cá vieram para trabalharem na mão de obra forçosa, escrava. Tais cultos têm suas filiações, simbolicamente, às nações africanas. Assim, os espaços de cultos têm denominações de Angola, Ketu, Jejê, Efon etc., em alusão a essas nações. Para além dessas denominações/filiações, esses espaços também são conhecidos como terreiros/casas de candomblé. Há ainda outros cultos como a umbanda, a quimbanda, o terecô, o omolocô etc. É importante ressaltar que eles se diferem em suas práticas e rituais.

<sup>4</sup> Oyá é a senhora do rio Niger; dona das tempestades, ventanias e relâmpagos. Responsável pelas transformações – pessoais e sociais. No Brasil, conhecida como Iansã (SANTOS, 1975).

dos meus ancestrais... Eu queria falar de Exú<sup>5</sup>, sem ser discriminado e sem que os meus colegas sentissem medo de mim, achando que eu representava o mal; queria sacralizar o meu branco e viver a minha vida.

Nesse processo, sustentado nas minhas tessituras de mim e nas minhas identidades ritualísticas, e, sobretudo, nas experiências dos sujeitos que atravessaram minhas histórias, propus ao corpo acadêmico em construção a escrita de nove das muitas histórias que cruzaram os meus fazeres profissionais. Com essa decisão, acolhi nove remetentes para se assentarem junto a mim nessa argumentação. Mantendo a relação de cuidado e de respeito que nos uniu, preferi, por motivos éticos, manter suas identidades protegidas. Assim, alguns dos nomes retratados nas cartas são fictícios. A escolha por nove não fora ao acaso. Ele é numeral que dialoga com a minha existência. É o numeral representativo da minha ancestral: Yá omesan orun (Yansã)<sup>6</sup>; mãe dos nove espaços ou a mãe dos nove filhos. Assim, trazê-lo a este corpo foi (e é), de certa forma, reiterar o espaço dela aqui, nesta pesquisa. Assim, como fiz em minha dissertação de mestrado, defendida neste Programa, e onde pesquisei sobre os processos ritualísticos que ultrapassam as fronteiras dos terreiros e se personificam, socioculturalmente, em nós, iniciados.

Dessa forma, este corpo acadêmico que tomava forma no meu dia a dia me convidava, constantemente, às relações com os meus sentidos, com as minhas representações e as minhas práticas; ao que me fazia sentido, enquanto sujeito tangenciado por tantos processos culturais, sociais, históricos, econômicos e políticos (HALL, 2003; SODRÉ, 2005). Com essa relação mais íntima sendo edificada, entre o corpo acadêmico e os sentidos que me impulsionavam, vieram à tona outras provocações, outras inquietações e muitas possibilidades. O “eu” que também se via nas muitas histórias dos sujeitos que foram retratadas aqui, se entremeou e trouxe as suas marcas. Nesses meandros, entender as dinâmicas que moviam em mim as minhas indagações e que, de igual forma, também moviam indagações em meus pares, sujeitos de si, era fundamental.

---

<sup>5</sup> Ancestral divinizado; orixá; responsável pelas mensagens enviadas pelos iniciados aos seus ancestrais; mensageiro; senhor dos caminhos e das encruzilhadas. Interpretado, equivocadamente, como o diabo da visão eurocentrada, por isso ainda é discriminado. No Brasil, releituras desse ancestral foram postas, vinculando-o com ancestrais que viveram aqui nessas terras, como por exemplo: seu Tranca-Rua, Exú Caveira, seu Sete Encruzilhadas etc. Há, também, a visão construída aqui de Exú macho e Exú fêmea – a Pombagira – dando a alusão a casal.

<sup>6</sup> No Brasil, Oyá também é conhecida como Yansã ou lansã.

Nesse panorama, uma questão central norteava a discussão: compreender a produção do racismo nas propostas escolares que, ainda nos dias atuais, insiste na perspectiva de invisibilizar os sujeitos praticantes dos cultos religiosos negros brasileiros e suas identidades ritualísticas. Para a tal, questões coadjuvantes foram trazidas ao debate: averiguar a relação entre a construção das invisibilidades e as práticas racistas; identificar a intolerância religiosa como difusora do racismo e, também, da discriminação indireta; reconhecer o lugar das culturas negras nas propostas educacionais onde as vivências se deram; verificar possíveis marcas do racismo materializado pelas instituições nas experiências dos sujeitos e identificar possíveis práticas de resistência dos sujeitos à tentativa de invisibilização das suas identidades ritualísticas.

Na construção das cartas, dar as mãos a pesquisadores e a pesquisadoras que trilharam os caminhos das discussões sobre a importância das experiências na formação humana; a constituição das identidades culturais e sociais dos sujeitos; sobre a relação de poder nos embates humanos; sobre o racismo nas escolas; sobre as perspectivas de invisibilidades socioculturais; sobre os processos e práticas culturais negros/as brasileiros/as; dentre outros, era me sentir alimentado à caminhada que eu propunha. Logo, entrelacei minhas mãos às mãos de Michel Foucault, Larrosa, Boaventura de Sousa Santos, Kabengele Munanga, Muniz Sodré, Stuart Hall, Ramose, Arroyo, Denise Barata, Nilma Lino Gomes, Conceição Evaristo, Azoilda Trindade, Eliane Cavalleiro, dentre outros/as, e me pus no caminho dessa tese. Entendo que eu só o construiria caminhando.

No contexto das nove cartas, questões as unem e, de certa forma, as acolhem em suas dores e sofrimentos em comum. A tentativa de não ver ou de, quando virem, tentarem aniquilar com as práticas que identificam rituais e crenças nos sujeitos é ponto em comum entre elas. Assim, o racismo – velado e escancarado – assume o seu lugar, ferindo e fazendo de tudo para dizer ao outro que ele/ela não é o que de fato é; que ele/ela não é as suas tessituras de si e suas constituições, pautadas em suas escolhas.

A primeira carta, dedicada à professora Azoilda Trindade (in memoriam), é referenciada nas memórias e na experiência inigualável que tive com uma mulher negra, pesquisadora, militante do respeito às diferenças (e aos diferentes), elaboradora da “pororoca humana”, dentre tantas identidades. É ela quem diz que “a

invisibilidade é a morte em vida”. E com essa reflexão, uma das grandes responsáveis pela tese que se apresenta.

A segunda carta traz a minha experiência com Luiz (nome fictício), um jovem negro, aluno do Ensino Fundamental, ogã num terreiro de candomblé na mesma comunidade onde se situa a escola em que estudava à época das experiências trazidas a esse estudo. A conversa tecida com o jovem nessa carta perpassa pelas relações estabelecidas na escola, com alguns professores, que apontavam para o racismo revestido de intolerância religiosa.

Na terceira carta a dedicatória é à professora Elaine (nome fictício), regente de turmas do Ensino Fundamental I. Elaine é uma mulher branca, divorciada e cristã. Num determinado ano de sua vida profissional ela é surpreendida com a vivência de um aluno: o menino se inicia em Orixá<sup>7</sup> e após o período de reclusão, comum aos rituais, retorna ainda de preceitos à escola, mudando a dinâmica social da turma. O pano de fundo dessa discussão traz como os saberes negros são abordados nas propostas escolares.

A quarta carta é dedicada a mais de um destinatário. É pensada para uma equipe de direção escolar. Nessa experiência, abordo a escola como, de fato, um espaço de todos e a todas, independentemente das diferenças sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas que constituem os sujeitos. A discussão provoca pensamentos acerca dos conhecimentos das culturas eurocentradas e dos conhecimentos das culturas negras. Defende a democratização efetiva da escola, enquanto um território de ações humanas.

A quinta carta é constituída na perspectiva de um diálogo amplo. A partir da experiência do professor de educação infantil, Arthur (nome fictício), convido aos profissionais da educação, que atuam na educação infantil, a significarmos os diferentes conhecimentos no território da Primeira Infância. Logo, os conhecimentos das culturas negras se assentam na discussão proposta.

Na sexta carta trago a história de Gustavo (nome fictício), filho de Denise (nome fictício). Uma criança matriculada numa creche e que fora apontada, pelos profissionais que lidavam com ele, com distúrbios comportamentais. Toda a escrita é direcionada à mãe do menino e ressalta as vivências socioculturais dele para além da

---

<sup>7</sup> Termo comum entre os praticantes dos cultos religiosos negros brasileiros.

creche. Nessa abordagem, suscita a questão da visão deturpada e racista sobre práticas negras, direcionando-as ao território das deficiências.

A sétima carta traz a história de um menino que incorporava o diabo, segundo o diretor da escola. Transita entre as visões cristãs em direção às visões dos cultos negros brasileiros. Assenta a perspectiva de demonização em relação ao orixá (e também às entidades) Exú. Aborda os direitos humanos, destacando o direito à educação.

A carta a Felipe (nome fictício) é a oitava carta. Nela dialoga sobre as vivências desse coordenador pedagógico na construção de um projeto comemorativo ao Dia da Consciência Negra. Os desfechos da comemoração são trazidos ao estudo, oportunizando a discussão sobre propostas escolares que atendam às diferenças socioculturais que constituem o território brasileiro e, ainda, as identidades dos sujeitos.

A última carta, a nona, é destinada aos sujeitos que usam as vestes brancas identificando/representando o seu elo ao sagrado; ao ritual. Transita na importância das representatividades culturais para a constituição das marcas e das práticas dos sujeitos, enquanto território do ritual. Aborda as dinâmicas que sustentam os cultos negros brasileiros e os impactos externos – sociais e culturais – que elas sofrem. Reforça o elo com o sagrado como um pilar de sustentação das identidades desses sujeitos.

Essas cartas se constituem nos sentidos humanos (SODRÉ, 2005). Elas formam um macroprocesso que reitera os fazeres, as práticas, as vivências, as experiências dos sujeitos como território onde eles, dia a dia, se (ex) põem; se (re) constroem, transitam e impregnam com suas marcas a si e ao outro. Ambicionam a reflexão por parte dos sujeitos escolares acerca das diferenças culturais que têm o direito de se assentarem nos bancos escolares e, nesse contexto, aprenderem, ensinarem e compartilharem saberes e conhecimentos. Assume, nessa perspectiva, a proposição às políticas públicas educacionais de reverem os processos construídos historicamente que desqualificam as culturas negras brasileiras.

Vamos às cartas...

## 1 PRIMEIRA CARTA

Rio de Janeiro, 10 de setembro de 2020.

Uma carta para Professora Azoilda, a querida Azo (*in memoriam*).

Deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. (LARROSA, 2014).

Início esta carta tendo a saudade como constante companhia, mas confortado pela grande oportunidade de ter convivido, mesmo que por pouco tempo, com uma mulher tão dona de suas ações, das suas verdades, das suas lutas e militâncias em prol da igualdade de direitos entre todos os homens e todas as mulheres; em prol das visibilidades dos sujeitos; dos seus espaços, dos seus lugares de fala, das suas identidades. Ela (esta carta) é tecida de reviravoltas, de idas e vindas das minhas lembranças, das minhas memórias, dos meus desejos de estar com o outro – conhecendo suas histórias e aprendendo os seus saberes –, das minhas ânsias de constituir os meus saberes – que são talhados a tantas mãos. Ela é, ainda, a utopia de estabelecer um diálogo com você; e nele falarmos das suas experiências e vivências racistas e antirracistas, enquanto mulher preta (como você mesma se colocava). Mulher multifacetada, como nos diria Hall (2003), constituída por muitas identidades negras, inúmeros saberes; dentre eles, os saberes negros; mulher aguerrida, reconhecedora dos enfrentamentos que teve de assumir em prol da (sobre)vivência dos seus saberes, das histórias e dos saberes seus antepassados e dos seus pares. Uma incentivadora dos sujeitos e das suas práticas sociais, culturais, plurais, singulares. Uma mulher como poucas que conheci. Forjada na coragem, nas memórias ancestrais, nas crenças, nas esperanças freireanas...revestida de tantas vozes, também negras, que contribuíam com as suas experiências.

Admite-se hoje que a memória é uma construção. Ela não nos conduz a reconstruir o passado, mas sim a reconstruí-lo com base nas questões que nos fazemos, que fazemos a ele, questões que dizem mais de nós, de nossa perspectiva presente, que do frescor dos acontecimentos passados. (JÓ GONDAR, 2005, p.18).

São tantas as coisas que preciso contar-lhe, que necessito dividir com você; tantas angústias e inseguranças que necessitam da sua generosa e acolhedora orientação – humana e acadêmica –; que precisam daquele “sacode” que só você sabia dar. Escrever-lhe é um acalanto, neste momento de tantos vazios a serem

preenchidos; de tantas dúvidas serem resolvidas; de tantas perguntas a serem respondidas; de tantas folhas que clamam a serem escritas, bordadas com as vivências/experiências que transbordam em mim. Experiências que impregnaram tantos meninos e meninas, tantos/as adolescentes, negros e negras, praticantes dos cultos religiosos negros brasileiros<sup>8</sup> e estudantes das escolas públicas da Cidade do Rio de Janeiro, às minhas memórias, às minhas reflexões, ao meu corpo de pesquisador. Sujeitos que me provocam à pesquisa, às indagações, aos “por quês”; que me impulsionaram ao doutoramento com a companhia deles e das suas histórias. Que fazem com que eu invista em tantos encontros, tantos confrontos, tantas buscas; com que me inspire em Evaristo (2009) e me (ex)ponha nas minhas escritas de mim, das minhas vivências...das minhas escrevivências.

Ele tem uma autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma ‘subjetividade’ própria vai construindo a sua escrita, vai ‘inventando, criando’ o ponto de vista do texto. Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a ficção, não me desvinculo de um ‘corpo-mulher-negra em vivência’ e por ser esse ‘o meu corpo, e não outro’, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. As experiências dos homens negros se assemelham muitíssimo às minhas, em muitas situações, estão par a par, porém há um instante profundo, perceptível só para nós, negras e mulheres, para o qual nossos companheiros não atinam. Do mesmo modo, penso a nossa condição de mulheres negras em relação às mulheres brancas. Sim, há uma condição que nos une, a de gênero. Há, entretanto, uma outra condição para ambas, o pertencimento racial, que coloca as mulheres brancas em lugar de superioridade – às vezes, só simbolicamente, reconheço – frente às outras mulheres, não brancas. E desse lugar, muitas vezes, a mulher branca pode e pode se transformar em opressora, tanto quanto o homem branco. Historicamente no Brasil, as experiências das mulheres negras se assemelham muito às experiências de mulheres indígenas. E então, volto a insistir: a sociedade que me cerca, com as perversidades do racismo e do sexismo que enfrento desde criança, somada ao pertencimento a uma determinada classe social, na qual nasci e cresci, e na qual ainda hoje vivem os meus familiares e a grande maioria negra, certamente influiu e influi em minha subjetividade. (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2009, p. 18)

As lembranças que teci a partir dos nossos encontros (mesmo tendo sido tão poucos) são generosas. Elas levam ao dia em que a conheci: na banca de defesa de dissertação do Lindinalvo. Ele, participante do grupo de pesquisa da Professora Denise Barata e seu orientando, defenderia suas crenças acadêmicas. Lembro-me

---

<sup>8</sup> Em a *Verdade Seduzida – por um conceito de cultura no Brasil* (2005), Sodré apresenta o conceito das formações culturais que foram reelaboradas nessas terras a partir da Grande Diáspora Negra. Segundo ele, a vinda de centenas de milhares de homens e mulheres, das diferentes partes da África, propiciou a negociação, a reestruturação e a ressignificação de práticas humanas. Nesse sentido, esse estudo entende que os cultos religiosos negros que atravessaram o Atlântico também sofreram reelaborações, enquanto práticas socioculturais.

como se fosse hoje. Naquela sala de aula, do décimo segundo andar, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a resistente UERJ, eu a conheci, juntamente ao professor Salomão e ao professor Muniz Sodré, referenciais de vida. Creio que a referida banca fora tão importante para mim quanto para ele (espero não estar sendo presunçoso). Era a minha estreia no universo das apresentações de qualificações, dissertações e teses. Havia sido selecionado para cursar o mestrado, também com a professora Denise Barata, naquele mesmo ano.

Após as apresentações e rituais acadêmicos, a professora Denise anuncia o tempo estimado para que o Lindinalvo apresentasse a sua pesquisa. Ele escrevera sobre as políticas públicas voltadas à Capoeira. Recordo-me o quão contundente e assertiva você foi em suas considerações acerca da apresentação, convidando ao futuro mestre para ocupar o seu lugar de mestre de capoeira, já que ele era praticante da mesma. Reforçava que ele, naquele contexto, era quem detinha os saberes sobre sua pesquisa, e, ainda, que ele precisava estar latente em sua escrita, conquistando, assim, os seus leitores e leitoras e, conseqüentemente, o seu lugar no mundo acadêmico.

Lindinalvo, atuante e defensor de políticas públicas que reconhecessem a capoeira como um precioso aporte cultural, constituída pelas memórias negras talhadas nos corpos dos seus jogadores através dos tempos, absolvía as suas palavras no intuito de alimentar-se e prosseguir com suas “toadas”. Com generosidade, você ia apontando caminhos, instigando-o para além do posto na escrita e na explanação. Provocava-o a entrar no jogo da capoeira por outra “entrada”, outra roda, outras experiências.

Nossa! Que momento valeroso para mim, que iniciava minhas pesquisas sobre as culturas negras. Aquela banca ocupou um lugar especial e instigante em minhas memórias. Era como se estivesse envolvido por uma atmosfera que me tomava a cada fala. Dentre tantos destaques, dois fascinaram-me: o primeiro, o fato de você ter sido orientanda do Professor Muniz, em seu doutoramento, e estarem ali, naquela banca de defesa de dissertação, os dois. No meu imaginário, era como se estivesse à frente “do criador e da criatura”. A beleza daquele momento – o professor e sua aluna avaliando/analizando o mestrando, a partir da comprovação das suas hipóteses. Que incrível! Pode parecer infantil, e talvez seja, mas encantei-me com essa vivência, ou melhor, com mais essa experiência que você, humildemente, trazia à Academia.

O outro momento marcante foi nas falas do professor Muniz. Quanta generosidade, quanta partilha e quanta sabedoria imbricadas ali, na cessão das experiências dele àquela banca. Dono de uma voz grave e de uma postura acolhedora, o professor lembrou junto a todos e todas, que os ouviam atentamente, a sua experiência à frente da Fundação Biblioteca Nacional; dos investimentos feitos, das propostas desafiadoras e da sua crença nas relações estabelecidas naquele espaço. Honroso de sua presidência e da gestão transparente que implementou, o professor, como se estivesse nos contando um “causo”, ia nos seduzindo com a sua fala. O auge se deu quando ele dedicou a Xangô o sucesso e a lisura de seus feitos: “você acham que tudo correu bem porque eu não errei? Claro que não! Tudo correu bem porque Xangô não me permitiu errar. Ele guiou meus passos!”. Que momento ímpar! O reconhecimento à justiça e à retidão do ancestral divinizado, por parte do referido professor, brilhou mais ainda aquele momento.

Como trago esse dia guardado em minhas memórias, como se fosse uma relíquia. Ele foi o divisor de águas. Hoje, ao revisá-lo para escrever-lhe esta carta, percebo a grandeza de tantos saberes tecidos a cada palavra, a cada movimento dos corpos, a cada expressão dos rostos, a cada ritual acadêmico, a cada troca de olhares entre os membros da banca. Naquele momento, eu não tinha a noção do que estaria porvir; eu não me apercebera das sensações, sentidos e significados com que aquela defesa de dissertação, sensivelmente, tocava meus sentidos – minhas formas de ouvir, falar, tocar – de me ver, enquanto sujeito do mundo. Hospedando-se em minhas memórias, os movimentos daquele dia entraram para a história do eu – pesquisador.

Ora, é justamente o que escapa a esse *glutinum mundi* que interessa Foucault: ele investe sobre o singulariza, se diferencia, o que resiste aos hábitos e às coerções sociais. A memória deixa de se reduzir aos axiomas da representação e da generalidade abstrata para se articular àquilo que nos afeta, que nos permite apostar em um outro campo de possíveis. (JÔ GONDAR, 2005, p.24).

Na verdade, as memórias daquele dia acompanham-me até hoje. Elas tomaram forma em meus pensamentos, resignificaram-se em experiências – acadêmicas, negras, políticas, humanas – de vida e para a vida. Essas memórias provocaram-me a compreender os impactos das experiências nas nossas vidas, ou melhor, na minha vida. Instigaram-me aos encontros como possibilidades de novas aprendizagens, novos saberes, novas experiências. São elas que me trazem aqui, a esta escrita, a este encontro, à construção de novas experiências. É amparado nelas que me arrisco

a sentir, a abordar as experiências racistas vividas por dezenas de alunos e alunas, cotidianamente, nos territórios escolares; tocar as invisibilidades socioculturais que tentam “apagar” o outro e que desconsideram suas formas de ser e de estar no mundo. Perceba, querida professora Azô, aos imbricamentos que minhas memórias me levam.

No transcorrer da defesa, as respostas de Lindinalvo às suas hipóteses na pesquisa iam ampliando as minhas próprias indagações; iam tecendo relações com o meu objeto de estudo; iam, a cada palavra, confrontando as pesquisas (a minha, naquele momento, em construção... a passos iniciais) pois assim como na capoeira, a vivência nos Terreiros de Candomblé também perpassa pelos ritos de iniciação que veem o corpo como território zero, como nos aponta Sodré (2005). O corpo, naquele momento, para ambos, Lindinalvo e eu, era uma intercessão. Era um ponto de encontro. Logo, mergulhar em suas vivências e práticas de capoeirista era um convite a perceber o corpo para além do visível, mas em seus movimentos, em suas performances, suas nuances, seus gingados e, acima de tudo, em suas histórias.

Ali, naquela sala de aula, confesso que me impregnei das suas falas, querida professora. Os seus gestos fartos; seu tom de voz sereno e dócil, ao mesmo tempo em que trazia a doçura e o acalanto de Oxum, a grande Mãe das Águas Doces, era altivo e empoderado de saberes únicos; suas indagações provocativas. Foi assim que me senti, embalado por suas falas e gestos: no colo de mãe que direciona os passos de um filho, pronta para apontar-lhe as possíveis falhas. Havia certa generosidade em suas colocações. Era perceptível o seu desejo de compartilhar suas experiências e suas vivências, de emprestá-las àqueles que nelas e delas quisessem tirar proveitos e aproveitar de seus feitos. Era fascinante a sua capacidade de cutucar o outro; de tirá-lo do seu suposto conforto; de provocá-lo; de trazer nele o seu comprometimento com os seus saberes e, dessa forma, assumir o seu lugar de fala, e, principalmente, o seu lugar na sua própria fala. Ir ao encontro do outro foi a sua grande premissa de vida.

A banca da defesa de dissertação de Lindinalvo fora emblemática para as novas leituras de mundo do qual eu me tornaria leitor. Nas vozes das professoras e professores que ecoavam naquela sala, ouvi sobre homens e mulheres negros, construtores das suas vidas e suas histórias; construtores de diversas formas de vida. Permiti-me, através dessas vozes, ecoá-las em minha própria voz, apossando-me sem pedir permissão, confesso a senhora e aos demais que ali se encontravam. Havia

um encantamento, sabe? Parecia, professora, que algo mudaria em mim, enquanto mestrandando, a partir daquele dia. E, de fato, mudou.

Após o findar da explanação do mestrandando e das considerações dos membros da banca, a professora Denise, prosseguindo com os ritos acadêmicos, solicitou que os orientados, os estudantes, os familiares e amigos de Lindinalvo se retirassem para que os membros da banca pudessem avaliar a defesa. Engraçado, para nós, que nos retiramos nesse momento, fica um gosto de suspense e de nervosismo. Eu, iniciante naqueles rituais, pus-me a sofrer por antecipação e a imaginar o dia em que estaria naquele lugar.

Uns minutos se passaram (para os que aguardavam pareciam uma eternidade) e a porta da sala se abre. Com um tom formal, a professora orientadora nos convida a retomar os nossos lugares, só que, desta vez, todos de pé, e inicia a leitura da Ata de Defesa. Provavelmente, os batimentos cardíacos de Lindinalvo estavam aceleradíssimos. Ao fim da leitura, o grande anúncio: “a banca aponta para a aprovação da dissertação”. A alegria tomou conta de todos que partilhamos da inesquecível experiência. A professora orientadora, Denise, antes de abraçar o seu orientando (naquele momento mestre), e compartilhando com os presentes – uma singela plateia – a sua imensa paixão por suas pesquisas, entoou o samba de Jorge Aragão:

Mais um pouco vai clarear e vai clarear  
 Nos encontraremos outra vez  
 Com certeza nada apagará  
 Esse brilho de vocês  
 O carinho dedicado a nós  
 Derramado pela nossa voz  
 Cantando a alegria de não estarmos sós  
 Boa noite  
 Pra quem se encontrou com o amor  
 Boa noite  
 Pra quem não desencantou  
 Boa noite  
 Pra quem veio só sambar  
 Boa noite  
 Batendo no pé e na palma da mão  
 Boa noite  
 Pra quem só sentiu saudade afinal  
 Obrigado do fundo do nosso quintal

Nesse clima festivo, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, naquela manhã, circularam diferentes saberes e os mais significativos conhecimentos, numa única sala de aula. O encerramento musical, proporcionado pela pesquisadora, nos aqueceu a alma. Assim se deu a defesa de dissertação de Lindinalvo, e assim conheci

a senhora, um dos meus referenciais e uma das minhas inspirações à pesquisa. Elucubro que se estivéssemos próximos a senhora me perguntaria: “oxê, menino, para que estás me lembrando desse momento?”. E com um sorriso escancarado no rosto, sem pestanejar, eu lhe responderia: para a senhora ter a ciência de que lhe conhecer foi um acontecimento muito especial em minha vida; uma inesquecível experiência.

Somos únicos e múltiplos, somos uma riqueza de possibilidades. E podemos nos conectar, nos compreender, nos comunicar, interagir... nos construir em comunidades, grupos, sociedades, civilizações ... e compartilhar as graças e as desgraças da existência. (AZOILDA TRINDADE,2000.)

Os movimentos das minhas escolhas seguiram os seus fluxos, levando-me a novas experiências. Cá estou eu, agora no meu doutoramento, vivendo novamente as angústias e as incertezas da pesquisa; assumindo o compromisso com as histórias (e, de certa maneira, com as vidas) nas quais me debruço; reiterando, por meio da escrita, a esperança em dias em que viveremos espaços educativos, de fato, democráticos, igualitários, equânimes, acessíveis e inclusivos. Tentando conectar-me aos nossos diálogos, aos seus conhecimentos, às suas falas tão precisas, à sua assertividade tão necessária. Buscando, a cada memória construída, a cada experiência saboreada, caminhos que me construam e que me fortaleçam à discussão sobre o racismo que utiliza inúmeras artimanhas, que dilacera e tenta extirpar com histórias, costumes e práticas que reverberam o que há de humano nos sujeitos. Racismo este que investe, cotidianamente, na invisibilidade das identidades socioculturais que constituem centenas de milhares de homens e de mulheres.

Assim, convidei algumas experiências de crianças, adolescentes, de profissionais da educação da SME/RJ, para juntos construirmos esta averiguação; para juntos compreendermos por que as propostas escolares tentam invisibilizar as práticas negras em suas dinâmicas, principalmente as que se remetem às práticas religiosas. Por que os alunos e as alunas, adeptos aos cultos religiosos negros, sofrem, ainda, tantos preconceitos e discriminações em seus territórios escolares? Por que seus conhecimentos/vivências/experiências são desconsiderados na elaboração de planos escolares que se dizem democráticos? Por que o racismo religioso tem se propagado de forma tão contundente nos atuais tempos?

Ah, professora! Compreende agora um pouco do emaranhado no qual encontro-me? Não posso virar as minhas costas a essas perguntas. Não posso não me compromissar com essas histórias. Não posso e não vou calar-me. As

experiências desses sujeitos, com suas práticas singulares, ao mesmo tempo que representam o coletivo do qual fazem parte, são fundamentais para que juntos tentemos elaborar as respostas às perguntas que ecoam em muitos imaginários – que habitam os meus imaginários –; para unirmos as nossas vozes e os nossos fazeres negros e ocuparmos o lugar que também é nosso na escola cidadã. Para caminharmos de mãos dadas e, como você nos ensinou, “nos construir em comunidades, grupos, sociedades” (AZOILDA TRINDADE, 2000) em prol do bem comum, dos direitos humanitários, dos compromissos com o outro, do respeito à vida e às diferentes formas de se viver. É desse ponto de vista que assumo o meu lugar de pesquisador; é na perspectiva dos sonhos, das conquistas comuns, da efetivação de políticas públicas que cumparam o seu fazer, o seu papel.

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem enquanto palavra, que todo o humano tem a ver com a palavra, se dá na palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá em palavra e como palavra. (LARROSA, 2002, p. 21).

Creio que os nossos encontros foram carregados de muitas palavras; dos mais diversos sentidos e significados. Palavras que tomaram formas no meu pensar; que assumiram identidades e, em alguns casos, rostos. Palavras que proporcionaram novos conhecimentos, novos olhares, novos sentires, novos sentimentos... Novos encontros. Palavras repletas de vida, de alimentos, de mãos estendidas; que nos levaram, como você tão bem nos ensinou, à “pororoca humana”. Ah, quanta beleza há nessa expressão! A primeira vez que a ouvi falar sobre ela fiquei estupefado. Minha imaginação, analogicamente, construiu os arroubos, os enfrentamentos, as tensões das águas dos rios com as questões do humano, com suas representações e expressões próprias.

A sua “pororoca” levou-me a refletir sobre os processos sociais, culturais, políticos e históricos, e seus impactos na constituição dos sujeitos, questão que é paixão para mim. Instigou-me à observância do outro (e, também, a minha). Provocou-me à interação, à articulação, a misturar-me – no sentido mais intencional da ação – a dialogar com as diferentes subjetivações. Sentir-me sujeito nos/dos processos e sentir os sujeitos nos/dos processos é construção vital. Assim, a representação da sua pororoca seduziu-me, e, seduzido por ela, possibilitou-me o alargamento dos meus processos sociais e culturais. Nesses processos, imbrico-me, através das

atividades que contornam o meu dia a dia, na proposição de ações/reflexões onde os sujeitos se sintam, se (re) pensem, se indaguem e não se acomodem.

[...] a questão é determinar o que é sujeito, a que condições ele está submetido, qual o seu status, que posição de ocupar no real ou no imaginário para se tornar sujeito legítimo deste ou daquele conhecimento, trata-se de determinar seu modo de subjetivação [...] Mas a questão é também e ao mesmo tempo determinar em que condições alguma coisa pôde se tornar objeto de conhecimento [...] trata-se, portanto, de determinar seu modo de objetivação. (FOUCAULT, 1995, p.235).

Esses processos/encontros que me constituem, provocando em mim as minhas “pororocas”, os meus confrontos, também me colocam à roda das investigações, das muitas perguntas, das muitas sensações. Enquanto sujeito iniciado nos cultos religiosos negros brasileiros, mesmo hoje mantendo uma outra perspectiva de relação com a escola, sofro seus impactos; percebo suas “caras e bocas”, recebo, em tom da suposta brincadeira, as suas discriminações, e ainda caio em suas armadilhas. Nesse contexto, como nos aponta Foucault (1995), enveredo-me entre o sujeito que pesquisa e que também é pesquisado, naquele que busca conhecer, mas que em alguns momentos também é objeto de conhecimento.

As sensações, nesse sentido, assumem diferentes territórios, acarretando, às experiências, novos olhares, novas possibilidades e novos contextos. Nesse cenário, manter-me fiel à pesquisa era o mesmo que manter-me de mãos dadas com as experiências desses sujeitos que se (ex) puseram a fazer parte dessas escritas, cedendo-me as suas histórias, que foram (a) colhidas por esse pesquisador – professor negro, marcado pelas memórias e histórias ancestrais, iniciado em Orixá, militante por uma escola cidadã, incentivador dos sujeitos – e que os convida a protagonizar as cartas que escreverei: a eles, a mim mesmo, a você e a todas e todos que entendam a educação como direito à vida; como território do humano e do acadêmico.

De certa forma, este estudo mantém elos com a minha dissertação de mestrado, que trouxe o Élegùn<sup>9</sup> enquanto sujeito ritualístico e social. Naquele momento, eu entendia a necessidade de propor, por meio do território da academia, o diálogo entre os sujeitos iniciados nos cultos negros reelaborados no Brasil e suas práticas sociais, como vital a mim e aos meus pares. Recordo-me da minha banca de qualificação, em que tive a honra de tê-la como uma das professoras avaliadoras;

---

<sup>9</sup> O iniciado no culto ao ancestral divinizado (SANTOS, 1975), iniciado em orixá; no Brasil também conhecido como “feito no santo”; renascido na perspectiva ritualística.

suas considerações e, assim como presenciara na defesa de Lindinalvo, de igual forma, doou-se aos meus estudos, cedeu-se ao meu encontro; provocou-me, fez as suas indagações: “oxê, cadê Oyá, homem?”; “onde estão os acarajés?”; “cadê o cheiro do dendê?”, “cadê a recepção para receber sua mãe?”. Ali, naquele instante, eu entendera o que faltava: o meu mergulhar, por inteiro, em meu objeto de estudo. Trazê-lo para além do posto, dos protocolos acadêmicos. Ah, professora, quanta gratidão! Muito obrigado por encorajar-me. Muito obrigado por desvendar os meus olhos. Muito obrigado por mostrar-me o óbvio. Muito obrigado por encorajar-me a fazer parte da minha investigação.

Como eu, iniciado de Oyá, pretendia pesquisar o ritual de iniciação nos cultos religiosos negros brasileiros, sem trazer minhas referências de vida e vividas? Como pesquisar a relação do iniciado com o seu ancestral divinizado sem convidar Oyá à roda do debate? Como pretendia comprovar as influências do ancestre na constituição das identidades sociais e culturais do iniciado sem falar das minhas realidades tecidas anos à fio nos cultos? Como poderia comprovar, a partir dos meus estudos, que o ancestral divinizado “(re) vive” no iniciado, na perspectiva do renascimento, apregoados nos rituais iniciáticos? Como ser tão imprudente com minhas experiências? Se eu fosse de ficar com a face rubra, provavelmente, ela teria atingido o tom máximo de vermelhidão, nesse momento.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamim, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p.21).

As suas ações, suas propostas, seus projetos, seus estudos, suas militâncias, suas lutas, seus envolvimento, seus diálogos... Enfim, suas vivências de mulher negra, que sentiu na própria pele o rigor das atitudes racistas e que, de certa forma, serviram-lhe de alicerce às investidas contra tudo o que representasse o racismo e, ainda, a exaltação de quaisquer que fossem as diferenças entre os sujeitos, me tocaram, me afetaram e tomaram corpo. Talvez, mesmo sem que eu desse conta, tomaram o meu corpo; tornaram-se experiências compartilhadas. Nesse cenário, da não-aceitação do racismo como um processo normal, da recusa a tudo o que menospreza e diminui os saberes que fogem aos conhecimentos totalitários, reconhecidos como dominantes; na sua grande maioria brancos; coloco-me à luta.

Nessa empreitada, que ambiciona uma educação que atenda, de fato, a todos e a todas, peço licença a essas experiências talhadas em sua história, professora, para estarem comigo, fortalecendo-me nos momentos de insegurança e fraqueza; inspirando-me aos embates racistas. Peço licença, também, às experiências marcadas na minha história, nas histórias discentes e docentes que pretendo dialogar nesse estudo. E, com a concessão das nossas licenças, que eu saiba unir essas experiências negras – que são construídas nos processos coletivos, comum às culturas negras – em prol da proposição de ações educativas cidadãs; na construção de relações dialógicas que sejam capazes de manter acesa a esperança no/do humano que lateja em cada um de nós. Que nossas experiências sejam inspirações (quem sabe um dia) para extirpar o racismo e suas falsas faces, para que não machuque a mais ninguém. Que nossas experiências possam ser retratadas, ressignificadas, reinventadas, na/pela a escrita indo ao encontro de tantas outras experiências.

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosia esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que meu corpo executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo. (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2005, p. 202).

Com os cuidados e respeito às minhas incertezas e inseguranças, (ex) ponho-me à escrita dessas vivências que durante anos da minha experiência profissional me marcaram e, de certa maneira, criaram conexão com as minhas reflexões; com as minhas perguntas, até então, sem respostas. Nessas escritas, que são revestidas pela luta diária pelos os direitos de todos e todas, encorajo-me a prosseguir; encorajo-me a (re) viver, como nos sinaliza Conceição Evaristo (2005), as dores – as que senti, as que ainda sinto, e as que sentirei no processo da escrita – e a constituir empatia com os sujeitos. Nesse contexto, a escrita dessas vivências/experiências reverbera-se em aprendizados, em saberes, em sentidos. Assim, entre aprendizados e sentidos, reestruturo novas possibilidades de conhecer o desconhecido, de olhar para o que ainda não foi visto, de estabelecer comunicação com outras linguagens. Nesse sentido, professora, referendado pelo seu grande orientador, professor Muniz, entendo que nossas experiências e nossos sentidos nos constituem, emolduram nossas práticas e dialogam com nossos saberes e conhecimentos (SODRÉ, 2005).

Visitar essas experiências, revivê-las, buscá-las nas memórias, é um exercício sobre mim mesmo. Ao lhe escrever sobre elas, nesta carta, vem até a mim a certeza do quanto a senhora contribuiu para que eu chegasse até aqui, nos movimentos e nos encontros das culturas; na militância da “visibilidade” do outro, aquele que não é meu reflexo e nem a sua voz é eco da minha; na instigante busca de respostas às relações estabelecidas no interior das salas de aula, aos diferentes e às diferenças, aos que não creem no mesmo Sagrado, aos que não apresentam a mesma cor de pele e aos que não descendem da mesma raça.

Veja, professora, o quanto as experiências tecidas com a senhora e, ainda, as que, generosamente, a senhora compartilhou comigo e com tantos alunos, orientados, amigos, parceiros de lutas, são potências (ao mesmo tempo que se constituem incômodos). O quanto elas me provocam a retomar esse lugar – o lugar da experiência, como nos aponta Larrosa (2002) – e, a partir dele, avançar nos encontros, nos caminhos, nos interstícios, nos vazios, em que se dão a vida e o humano, com suas diferenças, desigualdades, fossos e intempéries, mas, também, com a sua pluralidade de gentes.

De certa forma, me sinto conectado à minha defesa de dissertação, a essa experiência ímpar, e me reconheço comprometido com tantos iniciados, meninos e meninas, jovens, homens e mulheres negros, que não têm e não veem na escola o lugar de pertença dos seus saberes e nem dos saberes que circulam em suas comunidades, em seus terreiros de candomblé, em suas casas de umbanda, pois estes, nesse universo, não são reconhecidos pelo cientificismo que permeia os pilares escolares. Sim, professora, inspiro-me em sua “pororoca humana”, a que recebeu tantos investimentos das suas pesquisas, das suas vivências, dos seus sentidos... que fora tão bem-conceituada e experimentada em seus estudos. Seduzido por ela, arrisco-me a prosseguir, a não me dar por vencido ou permitir-me acomodar.

Nesse cenário, onde vou tecendo-me e reinventando-me, por meio das minhas escritas, que são, na maioria das vezes, atravessadas, tangenciadas, conectadas, a outras escritas, a recordação torna-se, dia a dia, uma parceira generosa. Acredito que foi esse movimento diário, de tantas recordações, lembranças memórias... Experiências sentidas, que me enveredaram ao doutoramento; ao reinventar-me, mais uma vez, no território da academia, onde a pesquisa toma a vida e compromete-se com as vidas. Nesse contexto, querida professora Azô, ter o meu projeto de pesquisa acolhido pela professora Denise Barata foi mais uma experiência que me impregna

de tantos sentidos. Retornei à academia, após alguns anos da minha graduação, tendo a professora Denise como uma grande possibilidade de uma amizade a se construir. Pouco a pouco as orientações propiciaram a efetivação dessa amizade. Assim, fiz a escolha de não largar as mãos dela nesse processo de descoberta de mim, enquanto pesquisador das minhas experiências e vivências; e, para minha sorte, ela aceitou o meu desejo e segurou (e continua a segurar) minhas mãos. Como a vida é repleta de surpresas, não é mesmo, querida professora? Coloco-me a escrever-lhe esta carta e a desejar dividir com a senhora, como se estivesse numa banca de qualificação, tantas outras experiências que teci a partir de mim, das minhas buscas, dos encontros que a vida tem me proporcionado. É a partir do embelezamento desses encontros (e confrontos) que me desafio diariamente à militância pela igualdade de direitos de homens e mulheres.

Ah, querida professora, como a escrita das minhas vivências, ou melhor, como nos diz Conceição Evaristo (2005), como minhas escrevivências têm sido um doloroso processo de fazer e refazer. Não é fácil trazê-las à escrita; não é fácil trazê-las à prova da ciência... não é fácil. Por vezes, frustro-me (muitas vezes). Nos meus ensaios, entre o digitar e o deletar, vez e outra, ideias se perdem, deixando o vazio a minha frente. Angustio-me e penso em desistir. Será pretensão minha desejar prosseguir com minhas experiências à academia tendo uma carga horária profissional tão extensa? Sem poder gozar férias e licenças para estudo? Como dar conta de uma escrita de mim, na aridez da falta de tempo? Inquietar-me, no sentido mais intenso, tem sido o meu cotidiano. Assim, olho para mim mesmo e digo: nada de desistir; sigamos! Nesse contexto, refaço-me das tentativas sem sucesso e sustento-me em nome do meu desejo de encontrar respostas às indagações que se puseram (e se põem) no meu caminhar. Relembro a sua luta por uma educação igualitária e pautada nas diversidades existentes nos cotidianos; assim, tomo fôlego. Traço analogias com os meus cotidianos, com os cotidianos possíveis a um vasto número de meninas e meninos. Dessa forma, permito que sua luta reverbere em minha luta. Inspiro-me em sua coragem, em suas histórias:

Certamente, minhas inquietações são marcadas pela minha história de vida, pelo que meus sentidos captam do/no cotidiano, nos encontros ainda que desconstruídos que tenho pela vida. Sabe aquela sensação de levar desaforo pra casa? Pois é isso, as minhas inquietações são resultados não só dos desaforos, mas das marcas que os encontros deixaram e deixam em mim do/no trabalho, nos/dos estudos, da/na rua, das desavenças... (AZOILDA TRINDADE,2005).

É como se eu pudesse ouvi-la neste momento. Ao recorrer à herança acadêmica deixada pela senhora, revisito *Educação – Diversidade – Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças* (2013); provavelmente, ao escrever sobre suas inquietações, nessa obra, suas lembranças reviravam suas experiências... Suas dores, suas ousadias, “os desaforos levados pra casa”. Creio que cenas das inúmeras negociações – enquanto mulher negra e professora; escritora dos seus causos – que teve que estabelecer em suas relações, pessoais e profissionais, devam ter passado em sua memória. Mas, também, o encantamento destacado pela senhora nos aponta para os olhares esperançosos com que olhava a vida e seus atores. De toda forma, trago interpretações minhas, com certeza, amparado nas minhas vivências com a senhora. Assim, ousadamente, dou-me o direito de “mediar” com a sua escrita.

Quando mulheres do povo como Carolina, como minha mãe, como eu também, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado. A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é alguma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. Escrever e ser reconhecido como um escritor ou como escritora, aí é um privilégio da elite. (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2010, p. 10).

Parafraseando Conceição Evaristo (2010), digo que você, professora, rompeu com o suposto lugar dedicado às mulheres. Com “esse encantamento, deslumbre, afetação com o mundo (que) produz inquietações, reflexões, produções, caminhos, trajetos, percursos, trajetórias de destino ignorado, inscrições na minha existência” (AZOILDA TRINDADE, 2000). Quanta força em suas palavras, quanto empoderamento construído passo a passo. É assim que me sinto nesse processo. É assim que me ponho frente às inquietações que me desnorteiam e me convidam ao diálogo; seduzindo-me a novas experiências. Releio o seu texto e me vejo nele, me percebo nas tramas tecidas e nos confrontos postos. Durante a minha caminhada profissional, muitas vivências e histórias instigaram-me, cutucaram-me, provocaram-me. Trago-as em minhas memórias, pois elas também me constituem, elas também são responsáveis por esta carta e por tantas outras que me sinto desafiado a escrever. Tantos destinos e destinatários que cruzaram os meus caminhos, que me tocaram e, assim como aconteceu com a senhora, também me provocaram inquietações, também me provocaram “redemoinhos mentais”.

Tais experiências trazem as situações, os discursos, os relatórios, os tons de pele, os cheiros, os olhares, as fragilidades, as culminâncias, os projetos, as reuniões, os inúmeros atendimentos, as coragens... as vicissitudes dos personagens que

tomaram os seus lugares em minha vida, através das minhas memórias. É por elas que não me permito paralisar frente à tentativa de invisibilidade das diversas e diferentes práticas de homens e de mulheres. São eles o combustível de luta pela visibilidade das diferentes histórias protagonizadas e vividas por meninos e meninas, por homens e mulheres no território tão caro para a senhora, para mim e para todos os professores: a escola.

Nesses movimentos profissionais, em que também me constituo, vez e outra, deparo-me com professores que têm em seus estudos os seus referenciais para trilharem em suas pesquisas. Muitos deles não tiveram a mesma honra e sorte que eu tive: a oportunidade de lhe conhecer e de ter partilhado alguns poucos momentos com você. Ora, professora, como não me envaidecer diante deles? Todo garboso digo que a conheci, que a senhora esteve em minha banca de qualificação e, também, na de defesa de dissertação de mestrado. Aí, vou além. Afirmando que, em minha trajetória de pesquisa, você é um referencial vivo e vivido.

Tecer causos e teorias – expressões que a senhora gostava de utilizar – eram possibilidades de trazer à tona experiências cotidianas. Muitas vezes utilizava o espaço escolar, mais precisamente a sala de aula, como pano de fundo dos causos que trazia ao diálogo em suas produções. Cuidadosa com as histórias protagonizadas por seus pares (professoras e professores) e por seus alunos e alunas (em sua grande maioria, meninos e meninas negros/as), ia tecendo a vida à teoria. Como Cora Coralina, ia juntando os retalhos e costurando-os, pedacinho a pedacinho. E, no final desse coser, apresentava-nos um belíssimo texto, cedendo-o à roda das discussões.

Assim, minha estimada professora, valido-me em minhas expectativas, nesse momento. Recorro às minhas lembranças e convido-as a se sentarem à mesa comigo, criando, nesse contexto, possibilidades de revivê-las para que, de certa maneira, responda às perguntas que não me fiz à época; mas, não permitindo mais que estas me sufoquem. Na tentativa de expurgar minhas mazelas, as constituídas anos a fio, investigo-me nessas memórias, ao mesmo tempo em que as fito como telas pintadas em minhas histórias. Não será fácil, eu sei, tal proeza. No entanto, devo a mim mesmo tal façanha. Olhe o quanto a senhora, enquanto um referencial de gente, no sentido mais singelo da palavra, inspirou-me; o quanto encorajou-me; o quanto instigou-me a ponto de trazer-me à escrita desta carta e falar-lhe de mim, de nós.

Com a sua sensibilidade, acredito que me convidou à “pororoca”; convidou-me a participar dos movimentos das experiências. Assim como nos aponta Larrosa,

A palavra “experiência” nos serviu e nos serve para nos situar num lugar, ou numa intempérie, a partir da qual se pode dizer não; o que não somos, o que não queremos. Mas nos serviu também para afirmar nossa vontade de viver. Porque se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido, ou sua falta de sentido? A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e com o que se pensa, com o que dizemos e com o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação coma vida, sua vitalidade. Mas como? E sobretudo de que modo? (LARROSA, 2014, p.74).

E não há como me furtar a esse convite (simbólico ao revisitar as memórias nas quais a você reside); não há como negligenciar a tantas vozes, corpos, nuances, performances, estilos...a tantas vidas que me concederam experiências tão minhas. Não me sinto confortável em virar minhas costas a inúmeras histórias onde as diferenças e, principalmente, ser diferente não é reconhecido. Onde a incessante tentativa em igualizar os sujeitos não perpassa pela igualdade de direitos, em colocá-los no cenário da validação dos seus direitos, mas, sobretudo, na insistência em padronizá-los, buscando aniquilar e desconsiderar suas singularidades e escolhas. Logo, desconhecer o território das diferenças, das diversidades, das tensões... é desconhecer a beleza dos cotidianos, das possibilidades de novos conhecimentos e de novos rumos; é negar a existência do outro, forjada no devir, entre lágrimas e sorrisos... entre fracassos e conquistas.

Desconsiderar, nos cotidianos, o inacabamento humano, aquele tão explicitado por Freire (1996); aquele que nos aponta ao *continuum* que nos permite o refazer das nossas tramas no/do dia a dia, é delimitar a ação humana no território da prontidão, do acabado, do previsível. Nessa perspectiva, o vai-e-vem da vida é desprezado, enquanto *lócus* propício às potências e às fragilidades humanas; enquanto trânsito dos afetos, dos sentidos, dos sentimentos, dos gostares, das críticas, das indagações ...que se (o) põem nas composições feitas às mãos de quem se arrisca e se coloca à vida.

Ter os olhares voltados às diferenças é exercício (corajoso, eu diria) que, cotidianamente, necessita de prática, de treino, de traquejo. Como nos chamou a atenção Mandela, ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Ao mesmo tempo em que é tão clara a afirmação dele, parece tão sem sentido para muitos. Ele, com sua generosidade, nos mostrou o

óbvio: odiar é ensinado a alguém, assim como amar. Nessa perspectiva, a sua prática, professora, enxerga a igualdade e o respeito às diversidades como exercícios que precisam ecoar no dia a dia, nos ensaios e ritmos da vida. Igualdade, equidade e respeito às diferenças são (deveriam ser), assim, pautas curriculares.

No entanto, cá estou eu a escrever-lhe questões óbvias; a ratificar o que a senhora já apontava desde os anos oitenta, ainda no regime militar. Continuamos nessa constante construção de territórios escolares e seus espaços acessíveis a todos e todas; onde o preconceito não fira, não destrua, não seja arma, não dilacere, não protagonize as relações, não distancie os alunos e as alunas (e, também, seus professores e funcionários) por possuírem diferenças, sejam elas a cor da pele, o credo religioso, o gênero, ou até mesmo torcer pelo time de futebol que não seja o majoritário; não mate em vida. Onde homens e mulheres sejam reconhecidos a partir de si e respeitados a partir de suas próprias histórias.

Ah, professora, como o “esperançar”, prática que nos ensinou Freire (1996), tornou-se vital para nós que acreditamos nessa escola. Quanto o “esperançar” tornou-se alimento e sustento para nós que não nos emudecemos frente às intolerâncias e atrocidades, muitas vezes normatizadas e banalizadas pelos que se permitem calar.

É preciso ter esperança do verbo esperançar. Porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro jeito. (FREIRE, 1996, p. 32).

É reconfortante juntar-me com tantos outros e outras, poder contar com um vasto número de colegas nossos, professores e professoras, que insistem na efetivação dela – a escola – enquanto espaço importante para a formação humana e acadêmica dos sujeitos, indo na contramão de orientações e propostas excludentes, de políticas públicas que não enxergam e nem atendem a todos e todas. É neles que me amparo e que encontro o ânimo necessário a não desistir; a não engolir o choro, como muitas vezes ensinara-me minha mãe; a não deixar a luta dos que me antecederam pelo caminho, a não permitir que as portas das escolas se fechem àqueles que mais necessitam dela. É com eles que conjugo, a partir de Freire (1996), o verbo esperançar.

Infelizmente, nessas imbricações diárias, há aqueles que optam (pelo) e reforçam o papel excludente da escola, construído num determinado tempo. Que sorrateiramente apontam à porta da rua. Que reafirmam um conhecimento,

unicamente científico e eurocentrado; que se considera detentor das vidas e das circularidades humanas. De um tempo em que a interpretação e o entendimento de “todos” não se aproximavam da ideia da união de cada um, com suas peculiaridades. Assim, não há como não me lembrar de Foucault (1999), *Em Defesa da Sociedade*, ele nos fala sobre os saberes sujeitados, sobre os saberes de homens e mulheres que são relegados pela “verdade da ciência”. Isso é tão evidente ainda nos atuais dias. Nas andanças profissionais, deparo-me com pares nossos que repetem nas gerações do aqui e agora o que fora realizado em suas gerações. Assim, vão refazendo e reconstruindo, em suas salas de aula, a leitura de mundos sem sentido, sem nexos. Neles as histórias encantadas dos príncipes e princesas, brancos, loiros, de olhos verdes ou azuis, cabelos lisos, têm mais valia, pois representam os seus ideários de beleza, da branquitude, de poder e de ascensão. Dessa maneira, às avessas, a leitura que precede a palavra, aquela que as concepções freireanas embasam, fica esvaziada e, nesse sentido, toma forma a leitura decodificada de palavras sem vida para muitas vidas. Nessa roda viva, “Ivo continua a ver a uva” mesmo sem conhecer o seu sabor, mesmo sem sentir o seu aroma, mesmo sem tocar na textura de sua casca. Nesse trajeto, o das insensibilidades, crianças, jovens e adultos vão se perdendo pelo caminho e, dessa forma, engrossando as estatísticas da evasão escolar.

Nas tessituras de mim, no meu cotidiano profissional, engendro minhas forças em prol do combate às práticas que desconsideram o outro, que menosprezam quem eles são ou, até mesmo, o que pretendem ser; que tentam negar o existir deles/as e da sua gente, e que insistem em apontar os lugares menores como possibilidades de futuro. É posto que as práticas racistas e intolerantes, que subjagam histórias, valores humanitários e culturas, que desconhecem os sentidos e movimentos que os sujeitos dão às suas formas de viver, que desbotam o colorido dos desejos, encontram posição de destaque em muitos espaços escolares.

É com este pano de fundo que venho constituindo-me pesquisador. É a partir das histórias acolhidas nessa trajetória, a partir do contato com elas, do seu toque e do seu grito de alerta... A partir do acolhimento que as abarco em mim. Sabe, professora, não tem sido tarefa das mais fáceis, porém tem me provocado a cada dia a encontrar saídas, a buscar entremeios, a propor negociações, a fazer costuras dos retalhos das histórias de vidas que atravessaram o meu caminho, a voltar o foco na

direção das igualdades que podem ser construídas, assim como se constroem as diferenças com tanto esmero e, dessa maneira, naturalizam as desigualdades.

Como é revigorante ter, para além da você, outros pesquisadores e pesquisadoras que também veem a escola e as relações que são tecidas em seu interior como *lócus* propícios às suas pesquisas; que mantêm o brilho no olhar ao mirá-la (a escola) e vislumbrá-la como um território transitável ao povo brasileiro; não como mero transeuntes, mas como sujeitos de si e reconhecedores das suas histórias, dos seus direitos, dos seus deveres e de suas potências acadêmicas. Assim, trazer as discussões de Nilma Lino Gomes às minhas reflexões ao tecer esta carta é ampliar a roda da conversa que proponho, é reiterar seus estudos como ponto de referência às prosas que convido você e a todos e a todas que se sintam à vontade em compartilhar indagações, angústias, saberes, sonhos, desejos, (in) certezas e sede de vida:

Todos nós sabemos que a Educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos/as educadores/as e formuladores/as de políticas educacionais (NILMA GOMES, 2001, p.84).

Transitando nas pesquisas de Nilma Gomes (2001), percebemos sua preocupação com a implementação de políticas educacionais que não venham a prescindir das realidades socioculturais que transitam e circundam os territórios brasileiros. Reiteradas vezes, ela deixa a luz de atenção acesa aos olhos que não querem ou fingem não enxergar a pluralidade social e cultural que constituem os/as diferentes homens e mulheres que formam a população brasileira. Refiro-me à “população” pois, no contexto em que me debruço, acredito que o conceito de “nação” não coadunaria com o desrespeito e, em alguns casos, com as situações de indiferença e desrespeito oferecidas a eles e a elas.

Pode parecer insípido falar sobre o preconceito construído nas relações escolares ou, até mesmo, ultrapassado nos atuais dias (muitos consideram mi-mi-mi), mas, infelizmente, não é. Dialogar sobre as práticas racistas e, principalmente, reconhecer as suas artimanhas, são ações fundamentais para que, de fato, efetivemos a escola para todos; a escola viva no seu sentido *stricto sensu*; a escola como território do (re) criar, do (re) inventar, do (re) ascender, do (res) surgir... Como território do “vamos lá fazer o quê será?”. Crer na construção dessa escola é legitimar

as vidas que nelas se matriculam e que dela necessitam; é torná-la acessível; é manter suas portas abertas; é seguir adiante “esperançando-se” e, conseqüentemente, juntar-se a Freire e, com ele, conjugar verbo esperar, que é libertador e que tende à igualdade.

Encarar a vida que pulsa nas militâncias racistas pode ser doloroso (e o é). No entanto, negá-la é ratificar o aniquilamento dos direitos. É transitar na contramão. É permitir que a construção de invisibilidades. É reiterar exclusões e, ainda, a incessante tentativa de subjugação de histórias, culturas e processos. O entendimento de que a escola, enquanto instituição voltada a todos os homens e a todas as mulheres, é território de diversas práticas culturais, é fundamental a efetivação de tais direitos. Assim, ao desconsiderar saberes que circundam o seu território e, naturalmente, adentram em suas salas de aula e demais espaços, a escola tende a não assumir a sua função social; maquiando rostos que vão perdendo a nitidez dos seus traços faciais.

Quando desconhecemos a importância da escola, enquanto precioso espaço sociocultural e, ainda, enquanto instituição que tem a imensa responsabilidade pelo trato pedagógico dos diferentes saberes e conhecimentos, estamos fadados à mutilação de inúmeros processos cotidianos que contribuem para a formação cidadã dos sujeitos (NILMA GOMES, 2001). Dessa maneira, as brechas para a formação de pré-conceitos acerca dos diferentes ficam repletas de verdades. Exemplo disso são as visões racistas sobre as práticas religiosas constituídas a partir da diáspora africana, que, em meus estudos, professora, eu as compreendo como parte dos cultos negros reelaborados nessas terras. Ainda é comum, àqueles que desconhecem e desrespeitam tais práticas, associar a representatividade do ancestral divinizado Exú à representação do diabo, criação cristã. Este é um dos exemplos mais corriqueiros que encontramos quando o assunto é religiões negras. A concepção de ancestralidade que cruzou o Atlântico fica, nesse contexto, relegada ao descaso e à tentativa de invisibilidade posta em algumas dinâmicas pedagógicas.

Nesses movimentos, o estabelecimento dos mais diferentes preconceitos se põe nas dinâmicas e rotinas escolares a partir do desconhecimento e da desinformação. Tais práticas, construídas historicamente no universo escolar, contribuem consideravelmente para o distanciamento entre os diferentes e, cruelmente, segregam as suas realidades. Por mais que meninos e meninas, homens

e mulheres, convivam num mesmo território, a falta de interação sociocultural distancia suas vidas, colocando-as, muitas vezes, em lados opostos.

O aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e espaços escolares. É preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre desse país. Nesse sentido, não há como negar o quanto o seu caráter é excludente. (NILMA GOMES, 2001, p. 85).

Nesses anos dedicados à educação pública, pude vivenciar, de diversas formas, estragos feitos na relação de estudantes com as suas escolas. Em sua grande maioria, a falta de diálogo, de acolhimento do outro (com suas práticas e verdades) e de aproximação entre os sujeitos, de escuta das suas vozes, favoreceram mal-estares desnecessários, que causaram dor e sofrimento. São muitas as experiências, estimada mestra; muitas perguntas que fiz a mim mesmo, em dissemelhantes momentos dessa trajetória, e que não encontrei respostas. O anseio que me faz acolher algumas delas e trazê-las ao círculo das discussões se põe na continuidade de mim, no incessante movimento de constituir-me, nos amanheceres e anoiteceres dos meus dias e, não menos importante, na construção de uma pesquisa que venha a ser referendada nas dinâmicas educacionais, contribuindo para a efetivação de espaços escolares mais saudáveis aos meninos e meninas... Futuros homens e mulheres que se colocarão nos circuitos da vida. Esta é a herança que sonho em deixar à escola e seus sujeitos.

[...] mesmo quando as pessoas advogam que a academia não é um lugar de militância, ela é um lugar de militância. O intelectual está ali, os professores estão ali militando de alguma forma. Ou a favor do *status quo* ou contra, ou [ainda] por omissão. A academia não é um lugar neutro. (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2010, p. 14).

É posto que o desenvolvimento das potências e habilidades humanas está dentre as responsabilidades escolares; estão acentuadas em seu fazer. E isso é positivo, é constituinte de conhecimentos. Entretanto, construir a massa que trará em sua composição tais competências e, também, as singularidades dos diversos saberes e formas de se relacionar com eles, talvez seja o grande desafio da escola contemporânea. Não tenho a intenção de aprofundar-me em tal questão. Como lhe disse, meu foco é voltado aos inúmeros alunos e alunas que trazem à realidade das suas escolas as suas práticas dos cultos negros religiosos e, posteriormente, as suas

relações, enquanto sujeitos, nas searas escolares. É isso que me inquieta; que me acende o fogo de Oyà, latente em mim, enquanto seu descendente.

Logo, quando a referida instituição se nega à relação com todos e todas que insistem em levar as suas práticas para o seu interior, acentua o fosso existente entre os diferentes sujeitos, contribuindo, assim, para a intensificação das desigualdades sociais, culturais e econômicas que assolam o Brasil e o afundam, a cada dia mais, no mar de lama das discrepâncias. Redirecionar caminhos é possível (e se faz necessário), mas é preciso o desejo de fazê-lo. A história pode ser contada por outros olhares, pode ser vista às avessas; mas há de se ter a coragem de convidar outros atores e outras atrizes, talvez, os/as dos porões para contá-la a partir desse lugar, a partir dos seus olhares e das marcas deixadas em seus corpos e em suas memórias.

Para além das proposições às políticas educacionais, se faz preciso (tanto no sentido da ação, quanto no sentido da precisão) o estabelecimento de posturas e práticas democráticas radicais e não preconceituosas que reverberem no reconhecimento e respeito às diferenças e aos diferentes (NILMA GOMES, 2001). Talvez, corra o risco de ser repetitivo ou até mesmo redundante, mas, para mim, é caro manter o alerta ao reconhecimento e respeito às diferenças e aos sujeitos que as praticam, na perspectiva de acentuar esse lugar nas relações sociais, políticas, culturais e econômicas. A insistência nessa perspectiva não traz a ilusão de que ela se constrói no campo das relações amistosas. Muito pelo contrário. Proposições democráticas e não preconceituosas se efetivam no campo das tensões, nos embates cotidianos... Na arena das latências humanas. Logo, esses confrontos apontam para as histórias que permeiam a constituição dos sujeitos. Não se nasce democrático ou autoritário; preconceituoso ou não preconceituoso. As práticas dos diferentes homens e das diferentes mulheres se constroem nos processos e relações a que eles/elas se (ex) põem, onde deixam suas vozes, seus pensamentos, suas escolhas, nas tramas sociais.

Se entendermos o racismo como um processo histórico arraigado de desrespeitos, discriminações, preconceitos e pré-conceitos, creio que estaremos a passos largos rumo a um início promissor. A leitura posta em suas entrelinhas, enquanto um tendencioso processo de negação ao outro e suas práticas culturais; de tentativas de anulação das identidades dos diferentes, é necessária para a potencialização das possíveis soluções a esse mal. Faz-se imperativo encararmos essas realidades de frente e, nesse confronto, dialogarmos sobre os processos

históricos em que o racismo e suas artimanhas buscam sustento até os dias de hoje. Já não basta carregarmos a desprezível marca de ser a última nação a abolir a escravidão? De ser um país onde o número de homicídios de homens, mulheres e crianças negras é assustador? Onde os noticiários de TV banalizam a morte de jovens periféricos (em sua grande maioria negros/as) e favelados? Onde as discriminações pela cor da pele são aceitáveis?

É o seu professor-orientador de doutoramento, professora, o grande mestre Muniz, que nos diz que as práticas que fazem sentido aos homens e às mulheres, que lhes tocam e falam sobre eles/as, são as suas culturas (SODRÉ, 2005). É produção de sentidos e construção de conhecimentos, é relação com o outro e com o meio a partir das suas realidades, são vivências e experiências. Professor Muniz é o meu alicerce na defesa dos direitos dos sujeitos a vivenciarem e assumirem as suas culturas. É com ele (com Bhabha, com você, com a professora Denise Barata, minha orientadora, com Nilma Gomes, com Conceição Evaristo e tantos contemporâneos) que caminho rumo à validação das diferentes culturas, e, nesse caso, das culturas negras, às políticas públicas em todas as suas instâncias. Para que não sejam leis ocas e vazias. Para que não se tornem obsoletas sem terem atingido ou servido à funcionalidade a que se propuseram ao serem criadas.

Decerto, a hegemonia das culturas eurocentradas e os processos de colonização dessas terras favoreceram (e, em alguns casos, ainda favorecem) a valorização de algumas práticas em detrimento a outras. No entanto, o lugar que trago às minhas reflexões é a escola. Insistindo em minhas elucubrações, imagino que se estivéssemos num diálogo, você me perguntaria: “e o que isso tem a ver?” Para mim, professora, que tive, a partir da minha relação com a escola, o acesso a outros mundos, outras possibilidades; que através dela encarei os meus medos e inseguranças (e esse processo é contínuo), isso significa demais. Logo, vê-la como um território excludente é conflituoso. Reconhecer que, reiteradas vezes, vidas são negligenciadas em suas propostas político-pedagógicas é frustrante. Deparar-me com políticas educacionais que, ainda, não vislumbram a todos e todas é desolador.

Talvez esteja sendo sonhador, e assumo tal característica. É o sonho que me possibilita estar aqui, neste momento, escrevendo-lhe esta carta. Ele é o combustível das minhas lutas e enfrentamentos. Foi sonhando que, a partir da formação do ensino básico, ingressei no ensino superior, que me tornei mestre e, também é com ele, que invisto nas minhas reflexões e pesquisas, neste doutoramento. Acentuo, minha cara,

que não trago os meus sonhos nas tessituras das ilusões. Isso não! Mas, os enveredo em prol das minhas crenças humanitárias.

Nas escolas aprendemos muitas coisas, não é mesmo? Incontáveis conhecimentos. Muitos deles levamos para as nossas vidas, outros, deixamos pelo caminho. De toda forma, socio-historicamente, reconhecemos na escola o seu papel de “ensinar”. Lembro-me de minha mãe dizendo-me: “se você não for para a escola, não vai aprender e não será ninguém na vida.” Minha mãe não teve a chance de continuar os seus estudos. A sua convivência com a escola fora rápida. Estudou somente até a antiga quarta série primária, o que lhe permitiu ler, escrever e realizar cálculos simples. Mãe de seis filhos, muitas vezes, os apertos da vida eram significativos. Mulher aguerrida a sua função materna e extremamente protetora, vislumbrava um futuro diferente do seu a mim, seu caçula, e aos meus irmãos. Elucubro que, ao dizer “não será ninguém na vida”, pautava-se num ideário de ascensão socioeconômica. Legítimo, penso, ao amor de mãe.

Sentir a escola como lugar de importância, lugar importante na vida dos sujeitos, está na minha formação humana, está acentuada na importância dada por minha mãe a esta instituição. Assim, quando decidi ser professor, decidi investir meus esforços para que ela fosse o diferencial positivo na vida dos meninos e meninas, jovens, homens e mulheres, a partir das relações que estabeleci (e estabeleço) com todos e todas que me deram (me dão) a chance de construirmos, juntos, conhecimentos e experiências. Adentrar pela primeira vez numa sala de aula vestindo a identidade de professor é mais uma das experiências tatuadas nas memórias que registram a minha história, enquanto sujeito.

Lembro-me do quanto idealizei aquele momento; do quanto preparei-me com os planejamentos necessários (acreditava eu que eram), dos rostos e nomes dos meus alunos e alunas. Mas, sabe o que foi mais incrível, professora Azoilda? A minha decepção ao perceber que os tais planejamentos, aqueles de marinheiro de primeira viagem, não estavam preparados para tecer relações com aqueles/as meninos/as. Eles eram vazios de sentidos. Sem vida, pois não foram preparados para aquelas vidas que eu passei a conhecer naquele momento e que passaram a me conhecer naquele mesmo momento. Ali estava o encantamento daquele dia: cada de um nós, dos nossos lugares e com nossos olhares, nos demos a oportunidade de nos conhecer.

Por isso, nosso não às formas que configuram “a ordem do discurso pedagógico” é também um não a todas essas caras acartonadas, a todas essas vozes impostadas. Porque não queremos fazer caras como essas, não queremos que saiam de nós essas vozes. Então, com que cara vamos seguir adiante? Qual é a cara viva, estremecida, com a qual possamos afirmar a vida? Com que cara encarar o que nos acontece? Qual é a voz viva, trêmula, balbuciante, que corresponde a essa cara, qual é a língua que lhe convêm? (LARROSA, 2014, p. 38).

Os diálogos que teço com Larrosa sempre me causam reviravoltas, me atormentam. Eles me jogam no fervilhar das muitas experiências acolhidas nesses anos. Falar sobre elas é um processo muito interessante. Trazê-las a esta carta e compartilhá-las com você se constitui em mais uma grande experiência. É como se, em alguns instantes, passasse um filme frente aos meus olhos e nele eu pudesse me ver, como um grande aprendiz das minhas experiências. Revisitá-las no decorrer da minha trajetória profissional mostra-me que, independentemente das funções ocupadas, o professor sempre se fez presente e, ainda, que este professor que se (o) põe nos movimentos dos cotidianos mantém viva a esperança de Freire, a ação de esperar.

Falar sobre as experiências que foram tecidas a partir das práticas negras de meninos e meninas, dos jovens e de professores no território escolar e, ainda, sobre o meu contato com elas é caro para mim. Ter, a partir dessas vivências, a oportunidade de refletir sobre a escola e as práticas racistas vigentes nela é preencher-me de sentidos próprios e significativos. Colocar-me nessa averiguação, que me inquieta, é aceitar a sedução postas nos diferentes saberes oriundos do Continente Mãe, trazidas nos corpos dos homens e mulheres que para essas terras vieram para o trabalho escravo, vivendo na imposta condição de escravizados. É me permitir aceitar a vasta herança cultural, deixada a mim e a todos e todas que dela queiram usufruir. É reconhecer-me a partir de quem sou e no meu contato com os meus pares, homens e mulheres negros/as. Nesse sentido, desmistificar visões e/ou “verdades construídas” sobre o paradigma das desigualdades, sobre o olhar majoritário das culturas brancas, já não me seduz; não me traz brilho aos olhos. Pelo contrário.

Nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo...da nossa humanidade. Se desejamos uma sociedade com justiça social, é imperativo transformarmos nossas escolas em um território de equidade e respeito; um espaço adequado à formação de cidadãos. (ELIANE CAVALLEIRO, 2001, p. 28)

Bem, saudosa professora, muitos são os anseios e árdua (ainda) é a caminhada. Você sabe bem as dificuldades que enfrentou ao trilhar a sua. Como nos diz Veloso, “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”. Sim, é com nossas dores e nossos prazeres que tecemos quem somos, os retalhos de nós, e nos colocamos à vida, com seus desafios e riscos. Vou ficando por aqui com um enorme sentimento de gratidão. A saudade é imensurável, mas as lembranças que a mantêm aqui, no circuito vivo das políticas educacionais e nas pesquisas de tantos professores e professoras que, assim como você não se emudeceram (e não se emudecem), é emocionante. O seu legado da “invisibilidade é a morte em vida” permanece latente e pulsa em muitos corações. Ele nos inspira e nos cutuca a olhar os saberes que cada um tem a nos ensinar. E como se pudesse ouvi-la: “há de se manter a esperança!”. Sem dúvidas, ela é o combustível que não permite que paremos pelo caminho. Somos aguerridos. Vamos em frente fazendo valer nossos direitos. Obrigado por tudo e por tanto.

Com a crença de que um dia, com as bênçãos do sagrado, nos encontraremos,

## 2 SEGUNDA CARTA

Rio de Janeiro, 25 de setembro de 2020.

Carta a Luiz (e a todos os meninos e todas as meninas, estudantes, iniciados/as no culto a Orixá).

Quando um (a) aluno (a), professor ou professora, ou mesmo a administração, dentro ou fora da escola, da sala de aula, inadvertida ou propositalmente discrimina alguém, ele ou ela participa de uma prática que nasceu na Europa no século XV. E, desde então, tem gerado dor, tristeza, sofrimento e morte para milhões de seres humanos por causa da cor da sua pele ou devido à sua origem étnica. (SANT'ANA, 2005, p. 43).

Prezado Luiz, como vai?

Quanto tempo, hein! Espero que você não tenha se esquecido de mim. Afinal, alguns anos se passaram desde a última vez que nos vimos. Mas, por incrível que possa lhe parecer, apesar dos poucos momentos de contato, eu nunca me esqueci de você e, principalmente, de como nos conhecemos. Sei que você jamais imaginaria, mas, naquele dia, eu fui à escola somente para lhe conhecer. Não sei se disfarcei bem; tentei ser o mais natural possível, pois não queria aumentar os incômodos criados pela incompreensão (seria intolerância?) e falta de diálogos na sua escola. Toda aquela encenação, de certa forma contraditória, era para que você não se sentisse, mais ainda, no centro das atenções. Eu a fiz com muito cuidado e respeito àquele momento em que eu passava a interagir com as histórias vividas ali. O cuidado em não aumentar os danos causados se pôs, talvez, por ter percebido, através das informações repassadas anteriormente, que as relações estabelecidas no interior da sua escola não lhe pouparam e nem hesitaram em colocá-lo no meio da roda.

Escrevo-lhe esta carta com o coração esperançoso de que você esteja bem e que se lembre de mim e, também, ansioso para ter notícias suas (manterei a esperança de que você me responda). Espero não ser invasivo. Imagino que deva estar se questionando neste momento: por que o moço da CRE<sup>10</sup> me escreve uma carta? No entanto, se me equivoquei e minha carta não lhe causa nenhuma estranheza, que bom. Assim, fico mais à vontade para prosseguir com o que tenho a lhe dizer, ou melhor, escrever.

---

<sup>10</sup> A Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro é subdividida em 11 Coordenadorias Regionais de Educação, também conhecidas pela sigla CRE. As CREs são estruturadas através de gerências que têm a função de nortear, gerenciar, apoiar, supervisionar o trabalho administrativo-pedagógico das unidades escolares da sua abrangência.

Mesmo antes de ter estado com você pela primeira vez, eu já lhe conhecia. Ou melhor, conhecia o adolescente que me fora apresentado nas histórias retratadas nos inúmeros relatórios enviados pela coordenadora pedagógica e pela professora de Língua Portuguesa da sua escola, à época. Tais relatórios me apresentaram um adolescente rebelde e com muitas dificuldades nos relacionamentos, fossem nos sociais e, também, no pedagógico. E, ainda, me apresentaram algumas descrições sem sentido e desconexas, que muito me angustiaram. Misturavam diferentes contextos para tentar me apresentar você: estatura física (franzino), questões de comportamento (agressividades) e questões raciais (a sua cor de pele – preta). Eram tantos relatos, tantas adjetivações e queixas seguidas que não havia, para mim, naquele momento, outra possibilidade que não fosse a de conhecê-lo. Meu sexto sentido, ou melhor, meu santo de pé de orelha, como costume brincar, me cutucou e deixou o farol da desconfiança aceso. Havia algo de estranho naqueles relatórios. Recordo que no registro inicial informavam-me que você tinha sido transferido para lá há pouco tempo. Matriculara-se no segundo bimestre, oriundo de escola particular.

Pois bem, naquela tarde, em que lhe conheci, eu havia me direcionado à escola munido de todos os relatos e argumentos para lhe aplicar, junto à direção, o regimento escolar<sup>11</sup>. Mas, como a vida nos prega peças (e que bom que nos prega boas peças, não é mesmo?), você, em nossa primeira conversa, me deu indícios de que as coisas não eram bem assim, de que os registros se enveredavam por configurações pessoais, corroborando com minhas sensações iniciais. Naquele momento, aguicei, mais ainda, o olhar sensível e, ao mesmo tempo, crítico, e a escuta atenta. As demandas sociopedagógicas a serem tratadas ali requeriam doses fartas de tato e zelo, pois envolviam vidas. Dentre elas, a sua vida.

Após o nosso primeiro contato, preferi, então, postergar a possível transferência de escola, que seria respaldada pelo regimento. A diretora da escola e a coordenadora pedagógica não entenderam nada. Elas estavam certas de que minha ida era para concretizar sua transferência. As expressões faciais de ambas deixavam nítido o desconforto. As trocas de olhares não disfarçavam a decepção com a minha decisão. No termo de acompanhamento registrado por mim, sinalizei que retornaria à

---

<sup>11</sup> A Resolução SME n. 1.074, de 14 de abril de 2010, que dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino orienta as normativas para o funcionamento das unidades escolares. No art. 24, parágrafo 2º exemplifica a possibilidade da transferência dos discentes, compulsoriamente, se necessário.

escola no dia do centro de estudos dos professores/as, pois assim, teria a oportunidade de ouvir as considerações deles/as. Aproveitei, no mesmo termo, para deixar agendada a sua ida à sede da Coordenadoria Regional de Educação, acompanhado pela sua responsável.

Saí da escola, no fim da tarde, intrigado com a situação vivenciada ali. No entanto, não podia ser leviano e, num único encontro, acreditar que a escola estava equivocada em seus registros. Mas, a verdade é que a estranheza inicial só aumentou. Quais eram as reais causas do envio de tantos relatórios? Quais os transtornos, de fato, aconteceram na escola a ponto de solicitarem a transferência? Eu me recusava a aceitar que todo o movimento proposto pela escola se pautava em práticas excludentes, dissonantes, seletivas e, o mais difícil em aceitar – em práticas racistas e antidemocráticas.

O centro de estudos acontecera de forma amistosa. O grupo de professores/as entendera a minha articulação ali, junto a eles/as. Entretanto, a sensação do desconforto e desconfiança persistia em me atormentar. De quem, de fato, eles/as estavam me repassando fatos e informações? Quem eram todos aqueles jovens que eles/as me retratavam? Eu fui tratar do seu caso, no entanto, as informações desconstruídas retratavam vários jovens, de comportamentos vistos pelos diferentes olhares, num único jovem – você. Naquele exato momento eu percebi que, de fato, a próxima estratégia era conversar com você e a sua responsável.

O desconforto inicial, sua timidez, a desconfiança e o mal-estar chegaram junto a você em minha sala. De forma alguma eu queria que você se sentisse constrangido, mesmo sabendo que era inevitável. Inicialmente, esclareci à sua mãe o motivo de vocês estarem ali e logo depois me dirigi a você. Sua mãe, com o semblante preocupado, demonstrava não entender as queixas da sua escola. Segundo ela, nunca recebeu reclamações sua de nenhuma outra escola que você estudou. Após a conversa com a sua mãe, me dirigi a você. As perguntas iniciais favoreceram o diálogo introdutório. Você começou a me contar um pouco do seu dia a dia; um pouco da sua rotina na escola e fora dela. Eu, atento a cada palavra, ia anotando as informações e, ao mesmo tempo, me perguntando: quem é ele, afinal? As informações não se encaixavam, eram peças de quebra-cabeças diferentes. Assim, aos poucos e com minha conversa envolvente, você foi se sentindo mais à vontade e foi se mostrando, através das suas palavras. Instantes depois, eu me via à frente, para além do estudante, de um adolescente de dezesseis anos, articulado e comunicativo, negro,

capoeirista e ogã<sup>12</sup> num terreiro de candomblé próximo à sua casa e, conseqüentemente, da sua escola, conhecedor de si.

No desenrolar da nossa conversa, a escola foi sendo apresentada a partir dos seus olhares, dos seus lugares de fala, dos seus sentidos e, obviamente, também era uma outra escola diferente da que eu conhecera, até então. Construções e desconstruções se efetivaram após a nossa conversa. Eu não queria acreditar que as suas práticas singulares e as suas crenças eram o pano de fundo das mazelas apresentadas naqueles relatórios. Não era compreensível, aos meus olhares, um adolescente tão engajado com as questões que lhe constituíam, que lhe davam prazer, não apresentar/desenvolver as “habilidades e competências exigidas pelo crivo curricular e práticas docentes”, como apontavam alguns relatórios da escola. Algo não estava bem; ou melhor, muitos “algos”.

A escola, muitas vezes, desconhece e desconsidera essa realidade. É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação. Quantas vezes encontramos essa concepção e essa postura no cotidiano das nossas escolas? (NILMA GOMES, 2001, p.86).

Assim nos conhecemos e assim desconheci a escola. Que estranho: “desconhecer a escola”! Através da nossa conversa foi isso que senti: uma estranheza em relação àquela unidade escolar que, até então, sempre me apresentara bons resultados em seus desempenhos. Com suas falas me via frente a uma escola com práticas excludentes e preconceituosas. Ao mesmo tempo que engrossava os indícios de que as situações vivenciadas por você, no interior da sua escola, não eram exclusividades. Na verdade, não sei dizer se isso é bom ou ruim. Se partirmos do ponto de vista de que você não é (era) o único estudante a passar por isso, que não estava (está) sozinho, solitário, nesse processo, seria bom. No entanto, ter a ciência de que desentendimentos por questões étnicas e culturais acontecem nos cotidianos

---

<sup>12</sup> Cargo dedicado a alguns homens no culto. Têm diferentes funções: tocam os atabaques, cantam as toadas, realizam as oferendas nos rituais, assessoram o Babalorixá ou lalorixá. Eles não passam pelo processo de incorporação do ancestral divinizado.

escolares país afora, com centenas de estudantes que veem a escola como referencial e, por esse motivo, levam suas práticas a esta, é péssimo. Ao revisitar os estudos de Nilma Lino Gomes, pesquisadora e militante em prol do respeito às diferenças no âmbito escolar, me deparo com as suas reflexões acerca de muitas histórias que transitam nos cotidianos escolares. Muitas delas, não podemos negar, repletas de desconhecimentos e desrespeitos ao outro e suas práticas de vida, ocasionando dissabores e, na grande maioria das vezes, a evasão de estudantes.

Ou seja, a própria estrutura da escola brasileira, de modo como é pensada e realizada, exclui o aluno e aluna negros e pobres. Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não-existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de outros segmentos étnicos/raciais. (NILMA GOMES, 2002, p.57).

Ah, meu rapaz, toda a situação vivenciada por você em sua escola nos aponta, até hoje, a várias questões que urgem a serem resolvidas nas dinâmicas e propostas escolares. A principal urgência volta-se à efetivação de políticas públicas educacionais e escolares que reverberem no respeito as diferentes histórias tecidas pelos sujeitos, enquanto produtores de saberes e, ainda, que seus saberes sejam considerados/reconhecidos como tal. O entendimento de que todas essas histórias são atravessadas por processos históricos, sociais e culturais, pelas propostas educacionais facilitaria (facilitará) a constituição das identidades dos alunos e das alunas, contextualizada por suas culturas, e, ainda, propiciaria (propiciará) a comunicação entre as diferentes práticas. Nesse sentido, as propostas escolares, que deveriam oportunizar o processo democrático, tornam-se importantes estruturas a lidarem com tais histórias socioculturais. Quando, por diferentes motivos, a escola se engessa em verdades estabelecidas e, dessa forma, desconsidera as produções dos sujeitos negros, muito provavelmente, experiências como as suas se efetivam em seu interior. As relações com os não-iguais esgarçam-se e a saída (ou retirada) dos alunos e alunas se concretiza. O culto ao orixá<sup>13</sup>, por exemplo, é um dos grandes causadores

---

<sup>13</sup> Cultos religiosos trazidos a essas terras por centenas de milhares de homens e mulheres, das diferentes partes do continente africano, no período em que vigorou a mão de obra escrava. São cultos vinculados à ancestralidade. Dependendo da vertente: guias, entidades, orixás, encantados etc.

de desentendimentos nas práticas escolares. O empoderamento cristão e o desconhecimento de tais práticas culturais favorecem a construção, nos imaginários dos sujeitos escolares, de pré-conceitos que, infelizmente, constituem a intolerância, os preconceitos, a discriminação e a tentativa de aniquilação do/a aluno/a adepto/a, através da negação das suas práticas como construtoras de conhecimentos. Perceba, meu caro, que há um engendramento que move as estruturas preconceituosas e racistas no interior das escolas.

As diversas formas de nos relacionarmos com o que nos é real; de nos relacionarmos com o que nos toca e nos oferece sentidos são formas próprias que estabelecemos de interação com o meio e com nossos pares. Através delas, por mais que não tenhamos a intenção, deixamos nossas marcas (com a nossa maneira de agir, de pensar, de nos comunicarmos, nosso vestir etc.). Logo, são construtoras de culturas (SODRÉ, 2005); são, evidentemente, construtoras dos nossos conhecimentos, dos nossos saberes e não podem e não devem ser motivos de vergonha. Todos nós temos o direito de expressar nossos olhares, nossas falas, nossos gestos, nossos gostares, nossas aptidões e escolhas, enquanto sujeitos que estão no aqui e agora dos cotidianos. Assim, nossas escolhas não podem ser utilizadas pelo outro como armas a nos matar. Sufocando nossa respiração e nos condicionando a lugares menores. As escolhas do outro não podem (não deveriam) subverter as nossas escolhas; não podem nos diminuir, nos desrespeitar; não podem ser usadas para nos ferir e nem para nos “desigualizar”, como nos ensina nosso querido Rubem Alves.

Olhe que lindeza ele nos diz: “Uma escola é um caldeirão de bruxas que o educador vai mexendo para “desigualizar” as pessoas e fazer outros mundos nascerem”<sup>14</sup> (2011). Lindo, não é mesmo? Aí está a minha crença, meu caro Luiz: na beleza contida no “desigualizar” de Rubem Alves e que, generosamente, ele cede às diferenças. Creio nos encontros que apontam pistas às novas possibilidades, aos novos rumos. Boto fé na interessante mistura das diferenças (e dos diferentes). Assim, “desigualizar” poderia ser verbo a ser conjugado nas propostas educacionais e nas práticas escolares. E, a partir da sua conjugação, como seria maravilhosa a incorporação do respeito aos modos e aos saberes que se sentam nos bancos das salas de aula a aprender coisas novas. Ah, como seria bom... No entanto, enquanto

---

<sup>14</sup> Revista Educação, edição 125.

não vivenciamos a amistosidade nas relações entre os diferentes, precisamos nos expor, através das nossas ações e falas, em prol da construção de espaços educacionais dialógicos. Há disputas. Espaços que sejam referendados pelo transitar das culturas; pelas circularidades das práticas humanas; e, ainda, pelas tessituras que os sujeitos fazem de si.

Talvez, o “desigualizar” seja a perspectiva posta nas normais diferenças que nos constituem e nos apresentam (e representam). Seja o que há de mais belo nas conjecturas traçadas pelos agires dos homens e mulheres. Não aprendemos da mesma forma; não começamos a andar na mesma fase do nosso desenvolvimento (cada um de nós iniciou os primeiros passos num tempo... No seu tempo; por mais que a ciência insista em determinar esse tempo); apresentamos aptidões degustativas diferentes... Dentre tantas outras coisas e escolhas que nos diferenciam, nos desigualam. Contudo, tais marcas, posturas, gostares, não se eximem de que nos apresentemos extremamente iguais quando o assunto é o direito. Exatamente, meu caro estudante! Todos nós, independentemente de qualquer situação, temos os mesmos direitos. Pode parecer utópico falar isso a você, mas é a mais legal (e, nesse caso, no sentido de legalidade) verdade que trago. Eu poderia citar leis, declarações universais e, até mesmo, a Constituição que ainda rege nosso país, para lhe justificar minha afirmativa. No entanto, não vim argumentar-lhe ponderações pedagógicas, como os seus professores. Venho como um amigo e, principalmente, como um irmão de fé.

Exatamente, Luiz, sou um irmão de crença, também sou praticante no culto ao orixá; sou iniciado<sup>15</sup>. Com uma diferença: não sou ogã como você, sou rodante<sup>16</sup>. Me iniciei à Oyá há trinta e três anos. Tinha acabado de sair do ensino médio quando passei pelos rituais iniciáticos. Muito provavelmente, por esse motivo, não tenha enfrentado os mesmos preconceitos e negações como os enfrentados por você, no universo escolar. O que não quer dizer que não tenha enfrentado os meus. Como citei anteriormente, o imaginário dos homens e mulheres e o desconhecimento propagam, através dos tempos, preconceitos que se sustentam em visões distorcidas e em determinadas vertentes religiosas. Para nós, iniciados e adeptos dos cultos a orixá, é importante não esquecer (em alguns casos, importante conhecer) de que somos propagadores de diferentes práticas sociorreligiosas que foram trazidas a essas terras

---

<sup>15</sup> Expressão usada pelos adeptos que passaram pelos ritos iniciáticos dos cultos religiosos.

<sup>16</sup> Aquele/a que incorpora o/a ancestral: orixá, entidades, guias, encantado etc.

nas memórias e nos corpos das centenas de milhares de homens e mulheres, das diversas partes do grande território africano. Ao nos contextualizarmos nessa verdade, muito provavelmente, encontraremos fortes indícios por carregarmos o peso do preconceito e racismo até os dias atuais; preconceitos e racismos moldados desde o processo da escravidão, a partir do século XV, imposta às diversas nações do Continente Mãe.<sup>17</sup> O expansivo tráfico de homens e mulheres africanos/as, das mais diferentes idades, para subsidiar a mão de obra do trabalho escravo, corroborou à suposta superioridade branca em relação aos povos negros. Diante desse panorama, há a associação (conveniente, diria?) de nossas práticas a um suposto processo de inferiorização das culturas negras. Se paramos para analisar, tal fenômeno não é exclusivo às dinâmicas religiosas. Ele se estende a outros estilos e práticas negras, por exemplo, o preconceito enfrentando pelo funk, nos tempos atuais.

O reconhecimento da negação, da não aceitação e das tentativas de silenciamentos das nossas práticas, no território escolar, é um processo contraditório, que caminha na contramão dos direitos. Quando pensamos a educação, enquanto fundamental ao sujeito e, ainda, um processo que tende a ser libertador, não encontramos respaldos para comportamentos antidemocráticos e que negligenciam ao outro e suas culturas. Logo, meu prezado amigo, a solicitação da sua transferência escolar, por parte da direção da escola, aponta para a não efetivação dos seus direitos, enquanto sujeito – estudante, negro, praticante/adepto dos cultos negros, capoeirista etc, e, acima de tudo, para a consolidação de propostas escolares não-inclusivas e desconhecedoras das diferentes práticas que constituem os homens e as mulheres. O que estou tentando lhe dizer é: o problema não está nas suas ações e escolhas. Claro que não! O problema está na falta de diálogo que originou todo esse transtorno, respaldado no desrespeito, nas visões distorcidas e no distanciamento entre os atores escolares... Fundamentado no racismo, que é estrutural.

Esta carta é, na verdade, uma aproximação; é um pedido de desculpas; é um “me dê agô, meu pai”<sup>18</sup>. Até hoje me pego pensando: e se eu tivesse dito àquele adolescente que também era (sou) iniciado em orixá? Será que eu não teria

---

<sup>17</sup> A referência ao continente africano como Continente Mãe nas comunidades de culto é muito utilizada na perspectiva da origem desses cultos; uma alusão à origem materna, ancestral.

<sup>18</sup> A expressão “me dê agô” é utilizada dentro dos terreiros de cultos para pedir licença e, também, como um pedido de perdão, quando os iniciados falham. A referência ao chamamento “pai” é como os ogãs são, também, denominados, devido à hierarquia, por cuidar dos ancestrais, se aproximam da função do “pai de santo”.

amenizado seus constrangimentos, seus desconfortos, naquela situação em sua escola? E se os professores e a direção da escola soubessem que, assim como você, eu também sou de orixá, será que eu receberia os mesmos tratamentos? Também registrariam, em suas anotações, “minhas estranhezas”? Infelizmente, estas e quaisquer outras perguntas ficarão para a posteridade, pois elas não foram feitas em seu tempo. Se dão no tempo do agora e, nele, só me cabe refletir sobre tais questões, por mais que elas ainda me sufoquem. A relação que estabeleço com elas, a partir das minhas lembranças, segue o caminho da pesquisa, o caminho das proposições. O que não quer dizer que sejam caminhos mais importantes ou empoderados e, sim, os caminhos possíveis a mim, enquanto aquele que não buscou as respostas no momento das latências das perguntas. Aquele momento, vivido por todos nós (você, seus responsáveis, eu, seus colegas, a direção da escola e seus professores), dos nossos diferentes lugares, nunca saiu das minhas memórias.

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos. (MARIA CECÍLIA MINAYO, 1996, p.17).

As repostas poderiam ser muitas e tantas. Com certeza, correriam o risco de enveredar por diferentes caminhos. No entanto, ali, no pulsar das vidas, entre os relatórios, acompanhamentos, atendimentos, diálogos, eu pude conjecturar que elas escolheram caminhos tortuosos e perigosos, desprezando a potência dos diálogos. Maquiavam-se nos discursos da preocupação com o discente; acreditavam em hipóteses levantadas por suas próprias justificativas; disfarçavam suas repulsas pelas diferenças. Aí está a generosidade da reflexão: poder retirar-se da cena e analisar os fatos. De toda forma, para nós, que vivenciamos a história, eu – um espectador, com o compromisso profissional de mediar e orientar práticas educacionais; você – o que fora colocado à força no papel de protagonista, refletir sobre as respostas não dadas não retira os danos causados.

Nesse contexto, nós somos sujeitos numa mesma cena: a das tensões cotidianas travadas nas relações sociais que se dão em todos os territórios tecidos pelo humano. E não se engane em achar que tais relações tensionadas não perpassam por pressões, por intenções, por artimanhas de poder. Elas são intrinsecamente sustentadas pelo poder. Veja bem, foi através das relações de poder

que a sua escola cogitou a sua transferência para outra unidade escolar; que estruturou os argumentos expostos em relatórios que não falavam sobre você, mas sobre um sujeito qualquer, que a própria escola desconhecia. Poder é saber; saber é poder (FOUCAULT, 2004). Eles imbricam-se; emaranham-se. Dão-se as mãos e constroem, em alguns casos, muralhas a separar os sujeitos, postas a cumprirem a sua função; em outros, constroem pontes de areia, pois, assim, os sujeitos iludem-se no livre transitar. No entanto, o entendimento que fica em ambos os casos é de que tais construções se efetivam nas arenas das tensões, ou seja, nos conflitos.

O poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 2004, p.30).

Logo, as estruturas do poder, assim como teias de aranha, nos envolvem, mesmo sem termos a consciência de tal façanha. Estão nos processos socioculturais em que nos constituímos. Perceba: a escola é uma estrutura de poder; é uma instituição social construída às bases do poder e da hegemonia europeia. Você, naturalmente, poderia lançar-me a seguinte pergunta: mas ela não é uma instituição com a responsabilidade de ensinar; de repassar conhecimentos legitimados à luz do cientificismo? E eu, humildemente, antes de responder à sua pergunta, o provocaria com uma outra pergunta: mas como instituição posta às ações humanas, ela não estaria (está) tensionada por relações de poder? E, ainda, ciência, também, não é poder? Então, é isso, meu caro amigo, na escola aprendemos para além dos cientificismos postos, a nos relacionarmos com as bases das relações de poder que se emaranham em nós, enquanto sujeitos do conhecimento. Por isso, ela dá-se a legitimidade de estabelecer e separar o que é ou não saber próprio às suas bases de poder, através dos currículos minuciosamente arquitetados a construir homens e mulheres à luz das verdades impostas nos tempos.

Quando Foucault (2004) nos convida a pensar tais relações, ele o faz para que não tenhamos a perversa ilusão de que o mundo é assim porque sempre foi assim. Não! Ele nos leva à observação de que o mundo está assim pelas estruturas históricas, políticas, sociais, econômicas e de poderes que o constituem. Estruturas que, intencionalmente, privilegiam uns, em detrimento a muitos outros. É dura, mas é a nossa realidade... A que envolve você e, também, eu. De toda forma, é importante que você observe que a relação poder x saber (e vice-versa) não é exclusividade do universo escolar. Ela permeia, volto a dizer, todas as relações em que os diferentes

homens e as diferentes mulheres se (ex) põem. Um outro exemplo, para que fique evidente a você e, também, a mim: as comunidades de terreiro ou casas de candomblé, que é uma outra instituição comum às nossas realidades, também são repletas por tensões, por esgarçamentos que se dão nas relações, por razões singulares e próprias. Logo, nossos locais de culto aos nossos ancestrais também são repletos de relações de poder. A sedução e o mistério dos/nos cultos perpassam por estruturas de poder. A hierarquização instituída nas relações é alicerçada no poder. Quando os seus irmãos de santo lhe chamam de pai, é pelo fato de você ser ogã, mas, também, é pela estrutura hierárquica que está latente no poder existente nessas relações. Compreende? Portanto, o poder inebria e, por alguns momentos, pode ser agradável e satisfatório. Tudo dependerá do ponto de vista do qual o miramos. Por isso, não é fácil travar lutas contra as relações instituídas com base nos poderes.

Provavelmente, nas situações vividas e experienciadas em sua escola, você sentia que eram direcionadas a você, ou melhor, ao que você representava (e representa) naquele espaço. Lembro-me da nossa conversa em minha sala de trabalho, quando você com um tom de voz ainda tímido disse-me:

[...] me sinto estranho ali. Não consigo lhe explicar o porquê, mas, não tenho vontade de estar naquela escola com aquelas pessoas. Parece que tudo o que tento fazer ou falar eles usam contra mim. Já pedi a minha mãe para eu começar a trabalhar e estudar a noite em outra escola.

Ali, à sua frente, naquele momento, eu percebi a sua angústia e agonia de ter que estar parte do seu dia num local onde não se sentia bem; onde não se sentia aceito; onde o sentimento de pertença não o conquistara. Suas escolhas e práticas não coadunavam, aos olhos de quem enxergava a verdade construída a partir das suas visões, com as propostas pedagógicas de um currículo vazio a você. A implicância, interpretada por seus sentidos, era dedicada à sua insistência em levar à escola “seus apetrechos”, como sinalizavam os relatórios. Assim, seus fios de conta<sup>19</sup>, escondidos por dentro do seu uniforme, refletiam aos olhos de quem defendia (e continua a defender) normas vazias e, ousadamente, expunham: “não pode vir com esses apetrechos para a escola, pois não fazem parte do uniforme”. O atingido, é posto: foi você. Assim como inúmeros sujeitos, meninos e meninas que professam as suas crenças, e que também são atingidos, cotidianamente, em suas salas de aula.

---

<sup>19</sup> Cordões, geralmente, feitos de missangas e/ou outros materiais: terracota, coral, âmbar etc.

No entanto, é muito importante, para mim, deixar claro que o alvo eram suas práticas e, com elas, suas identidades negras.

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções, essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial. (NILMA GOMES, 2002, p. 76).

A escola, no imaginário de muitos, ainda é território para alguns. Ainda é para os que entendem “a sua função”, para os que aprendem a partir das cartilhas e leem os textos preestabelecidos. Por mais incrível que possa lhe parecer, ela ainda é um caminho, nesse sentido, que vai na contramão da máxima: é para todos e todas, apontando a porta da rua aos que não se submetem à anulação dos seus costumes. É território de resistências... Muitas resistências. Principalmente, ao novo e ao diferente. Todavia, enquanto território do conhecer, onde os conhecimentos transitam (ou deveriam transitar), os científicos e os dos/das diferentes estudantes, ela é espaço vital à formação humana. É necessária à manutenção das culturas e das histórias que envolvem o humano e suas ações.

Conhecer, respeitar, e tratar pedagogicamente essas diferentes experiências socioculturais é um dos passos para a construção de uma escola democrática. Assim, possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã. (NILMA GOMES, 2001, p.91).

Nilma Gomes (2001) salienta a escola que se diz democrática: “a que possibilita o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo” (p.91). A pesquisadora nos ajuda a refletir na sua escola, na história construída ali e dedicada a você, sem sequer terem o convidado ao diálogo. Por isso, insisto: a falta de diálogos e, de certa maneira, entendimentos sobre as diversas práticas culturais, propiciaram desacordos e me trazem aqui, a esta escrita. Sabemos que o passado não é lugar para se residir, no entanto, também não é lugar para se desprezar. Ele pode ser ponto de referência; pode ser *lócus* a futuras experiências. Não como um livro a ser lido para não se repetirem feitos, pois a vida e suas tramas são dinâmicas demais para receitas

preestabelecidas; mas como leitura, no presente, a novas gerações. Assim, ao escrever-lhe, não há como não revisitar esse passado, vivo em minhas memórias, tecidas no contato com você. Entretanto, não tenho a pretensão de construir um manual de como propiciar o diálogo entre os diferentes sujeitos, baseado no passado. Isso não me seduziria nem um pouco. Meu grande desejo está na escrita que se constrói no agora, a você, e, a partir dela, estabelecermos diálogos, os emudecidos outrora.

Se imaginarmos as vidas que, cotidianamente, continuam a não encontrar nas escolas espaços para suas referências e seus aportes e, assim, são impedidas de respirar, enquanto ação vital, ou são interpeladas às práticas do outro, perceberemos que, muitas vezes, para permanecer no território escolar, há de se negociar, há de resistir, há de disfarçar. Estranho, não? Mas, historicamente, as práticas negras se constituíram na arena das negociações, nas tessituras do possível, nas façanhas dos jogos do poder (DENISE BARATA, 2012). Constantemente, homens e mulheres negros/as e seus descendentes levavam às rodas de samba, aos jogos de capoeira, às Festas do Divino, às missas, às procissões, aos encontros das bandeiras, às folias de Reis, às rodas de candomblé, aos cerimoniais aos santos de devoção<sup>20</sup>... a sua ancestralidade; as suas culturas, as suas formas de interagir com o seu sagrado, com seus pares e com o outro. Logo, a escola, também se constituiu como território de negociações. Assim,

todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados” (HAESBAERT, 2004, p.28)

Enquanto um território sociocultural, que se constrói às mãos dos diferentes, a escola, para um infinito número de alunos e alunas que trazem as suas práticas negras para os bancos escolares, é, também, território de fé, de crenças. Seus ancestrais divinizados, seus orixás, seus voduns, seus inquices, seus guias, suas entidades, seus pretos velhos, suas crianças, seus caboclos, suas pomba giras, seus encantados não ficam portão da escola a fora, enquanto eles aprendem (e ensinam) nas salas de aula. A dinâmica ritualística que eles/as trazem impregnada e marcada em seus corpos, em suas identidades, em suas memórias e em suas escolhas/orientações é a da pertença, a da partilha e da comunhão. Suas dinâmicas se dão na coletividade,

---

<sup>20</sup> *Samba e Partido-Alto – curimbas do Rio de Janeiro, 2012*

nos encontros. O sagrado os acompanha dia e noite, independentemente de onde estejam. Logo, a escola torna-se (ou precisa tornar-se) espaço de continuidades, em seus imaginários. Por esse motivo, nas propostas pedagógicas há de se pensar nesses/as alunos/as; há de se efetivar as suas histórias e as histórias de seus povos e familiares; há de se legitimar suas identidades como construtoras de sujeitos de direitos e de deveres. Não permitir ou interpelar as suas práticas ou propor outras dissonantes a sua fé é agressão; é aniquilamento; é assédio e, principalmente, um suposto homicídio ao “eu” (r) existente em cada sujeito.

Histórias reais, como a sua, Luiz, a cada dia nascem nos territórios escolares envolvendo esses sujeitos. Numa parte considerável delas, o preconceito, o racismo, a intolerância, a discriminação, a tentativa de invisibilidade e um suposto julgamento alicerçam os desconhecimentos que imperam nessas histórias. O assédio a esses/as alunos/as de forma quase natural, quase ingênua e, demasiadamente, perversa, se põe numa simples participação de uma atividade pedagógica descontextualizada. Esse cenário não se constrói ao acaso. Nele há regras que são ditadas pelos/as que assumem as direções das escolas; há a ineficiência das legislações que, nesse aspecto, optam por textos superficiais ou que, na grande maioria, não abordam as vertentes de cultos negros religiosos existentes pelo vasto território brasileiro. Diante desse impasse, no âmbito socioeducacional, o termo “espiritismo”<sup>21</sup> assume esse lugar macro, abarcando significados, significações e sentidos que ele, por si só, não dá conta. Nesse cruel e triste panorama, a figura do demônio, do diabo, do capeta e, conseqüentemente, o território da sua residência imaginária – o inferno – são postos e familiarizados às práticas negras, pelos que insistem em desconhecer, e por conseguinte, desprezar e invisibilizar o outro, com suas escolhas e histórias.

Este acontecimento tornou-se emblemático de um ciclo que acredito ser respaldador de preconceitos: a gente olha, mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que pode se dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade. (AZOILDA TRINDADE, 2000, p.9)

---

<sup>21</sup> Termo utilizado aos estudos kardecistas.

A professora Azoilda Trindade nos deixou essa belíssima herança: o conceito de invisibilidade. Perceba o quão forte ela o expõe: “uma morte em vida” (2000, p.9). O não ver, o não ouvir, o não falar, o não perceber, o não sentir... O não amar, são militâncias; são proposições políticas. Se dão nas relações, e não fora delas. Foram essas proposições que não permitiam que você se sentisse acolhido, com o seu jeito de ser, em sua escola. Quando a referida professora diz: “a gente educa para a morte de infinitas possibilidades”; ela vai no sentido contrário do que deveria ser o mais importante na educação – na vida. Logo, comparar a invisibilidade ao/do outro à morte é a expressão máxima utilizada por alguém que, provavelmente, sentiu na carne a dilaceração imposta pelo racismo. A invisibilidade, com seus jogos argilosos, causa danos irreversíveis. Todos nós, homens e mulheres, crianças, jovens e idosos, merecemos os nossos lugares, sejam eles de fala, sejam de exposições das nossas culturas e práticas ou, ainda, o das representações das nossas identidades. O fingir não ver, o desprezo às falas, a tentativa de emudecer as vozes, o branqueamento das nossas culturas, o aniquilamento das práticas singulares, a legitimação de políticas que não atendem aos povos pretos, são artimanhas da invisibilidade nas searas sociais.

Há pouco lhe falava sobre as negociações postas nas tramas humanas, lembra? Então, as negociações sociais e culturais não estão apartadas das conveniências humanas e nem dos processos sociais, históricos, políticos e econômicos. Veja bem, quando se trata de explorar a musicalidade, os ritmos, os sons, as performances dos corpos negros, enfim, a atmosfera festeira existente nas culturas negras, em favor do turismo nos territórios brasileiros, tais práticas são bem-vindas. Exemplo claro disso é o carnaval. Você percebe o quanto das culturas e saberes negros/as são difundidos/as no fazer carnavalesco? O quanto o carnaval contribui para a economia do nosso país? O grande número de turistas que vêm para nossas cidades para viverem e experimentarem o nosso carnaval? O quanto as mídias expõem homens e mulheres negros nessa fase do ano? O quanto o samba é compõem a memória negra? Pois é, não há inocência nessas práticas. Há, nesse contexto, o jogo dos interesses posto nas negociações, utilizando ao seu bel prazer as marcas humanas, quando conveniente.

Logo, caríssimo, tudo depende do olhar e do contexto. Assim, não adianta mais alertarmos o racismo como crime inafiançável. Ele não é uma questão individual. E não quero dizer com isso que não tenhamos que resistir a ele. Pelo contrário. Esta

carta a você é resistência. Ela é forjada no inconformismo do desrespeito às nossas escolhas de crenças; à desconsideração aos nossos povos ancestrais; à luta diária por uma educação cidadã e acessível a todos e todas. Provocarmos o outro ao diálogo, convidarmos os diferentes sujeitos à roda das conversas é nosso dever de cidadãos e, ainda, de herdeiros das práticas negras. O entendimento proposto aqui parte para além da legalidade ou penalidades, mas, acima de tudo, do respeito como premissa dos relacionamentos que tendem a serem humanos.

Sem dúvida, a existência de princípios democráticos e igualitários na lei representa um avanço social e político e estes devem ser reconhecidos por todos e todas os/as educadores/as. Mas a existência do texto legal só se transformará em direito para toda a comunidade escolar à medida em que a escola construir, no seu interior, práticas concretas e inclusivas que não discriminem e nem excluam nenhum grupo social, étnico e religioso, principalmente os que trazem consigo um histórico de exclusão e discriminação como o povo negro. (NILMA GOMES, 2001, p.90).

Portanto, revisitar as histórias vividas por você e, a partir delas, estarmos aqui, através desta carta, repensando os fazeres propostos pela sua escola à época, e, dessa maneira, reconhecermos as práticas excludentes e discriminatórias sofridas por você, legitimadas nos empoderados relatórios escolares, é encarmos o racismo de frente. Sem subterfúgios e sem máscaras. Por mais doloroso que possa ser (creio que a ardência da dor à época era pior), você foi vítima de racismo. A tentativa de retirar-lhe dos processos pedagógicos, sugerindo que, talvez, em outra escola você se adequasse de forma mais satisfatória, era mais um esforço a aniquilar práticas, historicamente, desrespeitadas, desconsideradas e, o pior, desconhecidas, pelos que tinham (e têm) a responsabilidade de fazer valer o direito de todos e de todas como lógica às relações humanas. Dizer-lhe não se chateie, deixe pra lá, ou, qualquer outra atrocidade é o mesmo que dizer-lhe: acostume-se apanhar e a engolir o choro; acostume-se aos olhares que acham que você os assaltará num sobressalto; negro e marginal são sinônimos; o desrespeito à raça negra é legítimo, por isso, aceite-o; sua ancestralidade não merece respeito... Ora, se a escrita de tais expressões, mesmo que de forma fictícia, ainda machucam, ferem e trazem-me lágrimas aos olhos, a potência do vivido faz um estrago muito maior. Como não se chatear? Como não se sentir ofendido e desrespeitado por ser negro, adepto ao culto a orixá e capoeirista? Você teve todos os motivos desse mundo para ter vivido sua dor, sua chateação e seu luto com as relações estabelecidas no interior da sua escola. Assim como todos

e todas que já vivenciaram o peso do racismo e de qualquer tipo de preconceito, sabem as dores e marcas que trazem em si.

O aluno apresenta comportamento arredio e, em alguns momentos, certa agressividade. Utiliza seus apetrechos por baixo da camisa do uniforme escolar. A direção da escola já orientou o não uso, pois o uniforme precisa ser respeitado. Senta-se isolado dos demais colegas, não interagindo nas aulas e não realizando as atividades propostas. Apresenta grandes dificuldades na apreensão e aprendizagem dos conteúdos, o que acarreta numa avaliação da aprendizagem deficitária. Necessita de reforço e recuperação paralela. (Trecho de um dos relatórios assinado pela coordenadora pedagógica e a professora de língua portuguesa, 2016).

Espero que você tenha finalizado o seu Ensino Médio e ingressado na universidade. Afinal, já se passaram alguns anos. Nos conhecemos quando você estava no nono ano do ensino fundamental. Mesmo com todos os percalços, você concluiu seus estudos ali, naquela escola. Sua mãe validava a formação acadêmica. Acredito que ela não o tenha deixado esmorecer. Como ela mesma contou-me, você nunca apresentou dificuldades nas atividades escolares. Na verdade, as interferências citadas em grande parte dos relatórios encaminhados a mim pautavam-se nas suas práticas no entorno da escola, em sua comunidade. Não apresentavam situações plausíveis ou justificáveis à não aprendizagem. Pelo contrário, elas forneciam provas à intolerância as suas práticas. Analogicamente falando, era como se o ofendido fosse o grupo de profissionais, neopentecostais, e sua grande maioria, que ali trabalhavam, por você ser adepto ao culto a orixá e capoeirista. E, meu caro, não acentuo a crença deles como impeditivo de respeito ao próximo, pois, se assim o fizesse, correria o risco de manter, também, uma prática excludente e discriminatória. Lembra que lhe falei das tensões? Então, era só mais uma das malhas tensionadas naquele cenário. No entanto, não eram todos os seus professores que tinham a visão distorcida das suas práticas. Não eram todos os professores que apresentavam queixas suas. E que bom que não eram. Acredito que, do seu jeito tímido e reservado, você aprendeu a driblar os equívocos e as propostas sem sentido às suas vivências. Como na capoeira, você aprendeu a se defender dos ataques de quem estava na luta diária com você. Pode não ter sido a melhor estratégia, pois a real necessidade era (e ainda é) a do desarme das posturas racistas e preconceituosas nas escolas e em todos os espaços onde haja a ação humana; mas, foi a possível. Sobrevivência? Poderíamos nos perguntar. E, talvez, a resposta fosse: resistência.

Por tudo isso, afirmo que ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política. É

declarar explicitamente o vínculo com uma cultura ancestral, com a origem africana recriada e ressignificada em nosso país. No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/das profissionais da educação. É tarefa da escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática. (NILMA GOMES, 2001, p. 89).

De coração, esta é uma das notícias que pretendo receber suas: que você não parou os seus estudos; sua formação acadêmica. Que se mantém firme contra as imposições do racismo que insistem em formatar as nossas identidades aos seus desejos; que insistem em nos sugar para os seus redemoinhos na tentativa de mudar quem somos, impregnando-nos com suas supostas verdades. Espero de verdade, meu amigo (espero que me conceda o direito de o chamar assim), que você tenha se mantido leal a você mesmo, às suas crenças de/na vida e às constituições das suas identidades. Que as experiências negativas não tenham sucumbido à esperança e ao seu desejo de prosseguir, de ir adiante levando seus modos próprios aos que lhe cercam; mas que elas tenham servido de suporte a entendimentos futuros sobre as artimanhas de resistência e de não se dar por vencido. Poderia lhe dizer agora: o que você passou em sua escola faz parte da vida. Não! Não aceito e não acredito nisso. Seria o mesmo que dizer que as atitudes incompreensíveis, desrespeitosas, desumanas, preconceituosas, racistas, homofóbicas, déspotas e tantas outras são basilares aos currículos escolares.

Entender a beleza, a sensibilidade, e a radicalidade da cultura de tradição africana, impregnada de norte a sul desse país e não somente no segmento negro da população, é um aprendizado a ser incorporado pelos que cuidam das políticas educacionais. O mundo africano recriado no Brasil é belo e cheio de sabedorias. Nele, tanto o homem quanto a mulher são vistos na sua totalidade e não como fragmentos. Nesse modo de ser e de ver a existência e o mundo, as várias dimensões do ser humano são destacadas: a racional, a ética, a estética, a corpórea, a espiritual, a ecológica, a política etc., construídas ao longo do acontecer humano e nos diferentes ciclos da vida (NILMA GOMES, 2001, p.95).

Nossas referências culturais miram-se na totalidade que constitui o humano, com suas diferenças; nossas práticas integram-se a valores e lógicas que movimentam processos históricos, sociais, culturais e políticos. A fragmentação não compreende e nem dá conta das nossas dinâmicas. A nós, dos cultos, isso fica mais evidenciado. Assim, somos sujeitos religiosos ao mesmo tempo em que somos sujeitos sociais, históricos, culturais e políticos. Nossas identidades imbricam-se a todo momento. Sendo assim, não ofendemos a escola (não deveria sentir-se

ofendida) ao utilizar nossos elèkes<sup>22</sup>, pois eles estão para além do sagrado, mas no que nos constituímos, enquanto iniciados. O nosso “pedir a benção”/ “tomar a benção”, é outro exemplo, ela não é uma atitude exclusiva aos território de cultos. Ela atravessa os outros territórios que transitamos, incluindo o território escolar. Por isso, pedimos, tomamos e trocamos a benção uns aos outros, independentemente de onde nos encontremos. A benção torna-se, nesse contexto, cumprimento oficial e, sobretudo, o reconhecimento do ancestral divinizado – orixá – que habita em nós.

Sei que a escrita desta carta a você é um processo bem mais prazeroso, apesar do teor não ser dos mais aplausíveis, do que as experiências vividas por você e por centenas de crianças, jovens, adultos – estudantes – que se colocam nas rotinas escolares. Escrevê-la, de certa maneira, leva-me ao encontro de todos e todas que, infelizmente, ainda são sufocados nas searas escolares por representarem a si próprios/as e suas comunidades. A partir de histórias iguais a sua, dos incômodos que elas me provocam, ponho-me à roda viva da busca de respostas, de reflexões que reverberem às práticas educacionais, enquanto políticas de vidas, ou seja, políticas humanas. Reconhecer o racismo como uma forte engrenagem que movimenta tantos outros preconceitos no interior das escolas é dar visibilidade ao fio da meada. É provocar que ele, com suas garras, fique no foco, no centro das atenções, assim como ele faz com suas vítimas; é jogar a luz dos holofotes no que causa as feridas, as dores e destroça vidas. Identificar a escola como um dos territórios respaldadores de políticas racistas (NILMA GOMES, 2001; 2002), é assumirmos o nosso lugar na construção de uma sociedade, de fato, justa a todos e a todas. Uma sociedade balizada pela democracia, pelo que é republicano, pelo que é humanitário e, sobretudo, pelo que é de cada um/a. Então, assim, e penso que somente assim, poderemos romper com as algemas que insistem em nos prender a dor e ao sofrimento, provocados pelas práticas racistas, nos assentando nos lugares subjugados pelas culturas brancas, ditas superiores.

Não pense que é um movimento fácil o que faço agora. Não pense que não pensei várias vezes antes de escrever-lhe. Não desconsidere a minha procura e, como anunciei anteriormente, o meu “agô”, as minhas desculpas, postas nestas linhas. Não me veja como um fraco ou covarde que não tomou, à época, a atitude coerente com as suas crenças e posturas. Muitas vezes, o racismo e suas artimanhas

---

<sup>22</sup> Fios de contas, de diferentes cores, que representam o vínculo com o orixá. Cada cor é designada a um orixá. Exemplo: o marrom terracota, nos terreiros de candomblé, é designado à Oyà/Iansã.

nos cegam, nos ludibriam, nos envolvem, nos desencorajam. Muitas vezes, ele nos mutila, sem que percebamos, e impossibilita a tomada de atitudes, de decisões; nos anestesiando. Acredito que o despertar desse pesadelo, passe pelo revisitar constante sobre quem somos e sobre as experiências em que nos enveredamos nos círculos da vida. É um constante vigiar para que tenhamos as nossas visões de/sobre o mundo coadunadas com os ideais de igualdade, de solidariedade e de respeito. Pode parecer um discurso ultrapassado, mas, creia, meu caro, ele continua a ser um dos discursos mais subversivos frente a tudo que menospreza o humano; frente às diferenças, escancaradamente, expostas pelo pulsar do humano.

Dessa maneira, tratar sobre as práticas racistas existentes nas dinâmicas escolares demanda, de igual forma, tratar das práticas antirracistas. Elas estão tangenciadas nas relações que se estabelecem nas salas de aula, nas propostas pedagógicas e, ainda, pela existência de currículos que não atendem e não refletem os diferentes humanos que transitam no imenso território brasileiro. O fazer de uma está intrinsecamente ligado ao fazer da outra. Assim, a implementação, por parte da comunidade escolar, de ações e propostas que vão ao encontro das práticas antirracistas tende a favorecer o desencadeamento de inúmeras mudanças, sejam elas de pensamentos, de visões, comportamentais e, principalmente, de combate às práticas racistas entre os seus atores (professores/as, funcionários/as, alunos/as e responsáveis) e nos seus espaços. Logo, a ampliação do repertório cultural nas perspectivas pedagógicas, muito provavelmente, contribuiria (contribuirá) na formação acadêmica e humana de todos/as os/as envolvidos/as nesse processo de reconfiguração educacional.

Quem sabe, assim, a escola poderá desencadear um processo de mudanças lógicas, de valores e de práticas, e a tradição oral, a corporeidade, a ecologia, a estética, a diversidade dos vários grupos étnico-raciais sejam incorporadas como constituintes do processo educativo, como dimensões do currículo e da prática escolar? Poderemos, então, desenvolver práticas pedagógicas que entendam a educação escolar como um processo que vai além do letramento e da consciência revolucionária. Compreenderemos, então, o significado e a abrangência da cultura de tradição africana na construção e na constituição da nossa sociedade. Dessa maneira, estaremos, sim, mais próximos da articulação entre Educação, cidadania e raça. (NILMA GOMES, 2001, p.95).

A escola, sem sombra de dúvidas, está, ainda, nos atuais dias, com muitos desafios a serem desvendados. Um, macro, é a participação ativa e efetiva da construção e da constituição de uma sociedade que seja, de fato, democrática, com todos os compromissos que a democracia nos impõe; com o ideário de justiça e equidade a todos e à todas. Outro, e não menos importante, é conhecer-se a si, ao

seu entorno e as práticas que nele (sobre) vivem, pois, possivelmente, através desse “conhecer primário” (ou seria primeiro?) o adentrar de tais práticas em seus espaços seria legitimado por ela mesma. Nesse sentido, a elaboração de propostas que agreguem as lógicas e os valores humanitários e a propagação de ações dialógicas em que os diferentes pensares circulem e encontrem lugares para assentarem-se à grande roda de conversas é fundamental aos imbricamentos postos nas concepções socioculturais, enquanto expressões dos homens e mulheres. O (re) conhecer-se, enquanto instituição social, cultural, política e histórica, que se insere e se inscreve nos tempos, seria (é) uma interessante estratégia em prol do seu próprio entendimento sobre a sua constante construção. Perceba, você, o que digo: a escola está em constante construção. Ela não está pronta. Iludimo-nos ao olhar o seu prédio e entender que ali está uma “construção”. A construção sociocultural escolar (essa que nos atinge) se põe a várias mãos; a várias vidas; a várias diferenças; no dia a dia... A cada nova matrícula realizada. Assim, o imprevisível sempre adentra, sem pedir licença. Novas possibilidades sempre chegam e, com elas, os preconceitos.

Negar o inacabamento da escola, enquanto uma instituição viva (e de vidas) é vendarmos os nossos olhos aos inacabamentos humanos. Mirá-la como dona de si e das histórias nela escritas é negar a existência das fragilidades e inconsistências postas nos sujeitos. Dessa forma, enganarmo-nos que nela não há o racismo ou quaisquer outros preconceitos, é atitude ilusória. Recusarmo-nos à resolução dessas questões ou tentarmos mascará-las, tornando-as imperceptíveis ou invisíveis, não altera os impactos causados por elas, pelo contrário, acabamos potencializando suas ações. Nesses processos, de negações e/ou aceitações dos diferentes fazeres humano, não há receitas ou o estabelecimento de atitudes prontas. Quando me dirigi até a sua escola, naquela tarde, eu tinha em mente uma ação a ser tomada, balizada numa perspectiva. No entanto, ao apropriar-me de outras informações, tal ideia caiu por terra e outras se puseram no circuito das negociações. E por que será que isso foi possível? Com o pensar de hoje, digo-lhe que, provavelmente, porque minhas ideias não estavam engessadas ou nas amarras do que eu desconhecia. É isso, meu caro, não é salutar mantermo-nos nas verdades absolutas; tudo é uma questão de ponto de vista.

Para nós, protagonistas das nossas histórias, escritores das nossas vidas, impregnados pelas marcas da ancestralidade negra, o racismo é arma apontada constantemente, ao mirar nossas práticas, a cor da nossa pele e os traços que nos orgulhamos em espalhar pelo mundo afora. Nossos sentidos e o que nos faz sentido

não compreendem os motivos ou as justificativas de tanta repulsa dedicada a nós. Redesenhar a nossa imagem e com ela nossa autoestima marginalizando o que somos e o que representamos não altera o que eles/elas são e representam; pelo contrário. Nesse cenário, antagônico, entre claros e escuros; entre pretos e brancos, estamos nós... Nós todos. Sonho com o dia em que a escrita desta carta, pelo menos com este teor, não se faça necessária, nem a você e nem a nenhum/a outro/a estudante negro/a. Sonho com a visibilidade de nossos fazeres, legitimados por políticas educacionais eficazes e eficientes. Sonho com uma sociedade reconhedora dos seus direitos e dos seus deveres, enquanto gente que convive e partilha com gente. Sonho com o dia em que a neutralidade frente às histórias de discriminações e exclusões caia exterminada, esturricada por terra. Sonho com os homens e mulheres compromissados com a igualdade e a justiça social. Eu sonho...

Creio que já tomei grande parte do seu tempo. Foi muito bom poder revisitar aquele momento e partilhar com você, no agora, meus olhares e meus sentires; poder dizer-lhe o que não disse à época. Quanto ao racismo e suas facetas, mantenho-nos em alerta; atentos. Não como super-heróis a serem acionados a defender os menos favorecidos. Com certeza, não! Mas como iguais, a darem-se as mãos e a lutarmos em prol de nós e de nossas representações.

Até breve,

### 3 TERCEIRA CARTA

Rio de Janeiro, 13 de outubro de 2020.

Uma carta à professora Elaine.

Quando o diretor da escola escolhe um corpo para fazer parte do corpo docente toma cuidado para que não seja um corpo simpático, normal e humano, mas sim um corpo pedagógico, quer dizer, profunda e perfeitamente enfadonho, estéril, obediente e abstrato. Embora, sem dúvida, o corpo docente dessa escola esteja coroado pelas melhores cabeças da capital: nenhuma delas tem um só pensamento próprio. E se o tivesse, tanto o pensamento quanto o pensador seriam imediatamente validados. Esses mestres são perfeitos alunos e por isso são altamente eficazes em seu ofício de “alunizar” a qualquer um que lhes apareça pela frente. (LARROSA, 2014, p.78).

Querida Elaine, espero e desejo que esta carta a encontre bem, feliz e realizada. Já faz um tempo não nos vemos. As saudades são muitas, acredite. Você e toda a equipe são pessoas muito queridas, que trago guardadas em mim. As lembranças das nossas reuniões de equipe, das discussões que travávamos, das orientações às demandas dos acompanhamentos às unidades escolares, das estratégias que ficávamos elaborando horas a fio, no intuito de atingirmos a todos e a todas, mantêm-se vivas em mim. Nossa, como crescemos em nossos encontros semanais. Recordo-me que o assunto que mais lhe atraía era a alfabetização. Uma apaixonada, na verdade. Eu, sabiamente, aproveitava da sua paixão e da sua experiência como alfabetizadora e lhe seduzia a assumir os projetos voltados ao tema. Lembro-me como se fosse hoje: “é preciso que se cumpra o planejado...respeitar o tempo da criança, mas estar atento/a às oportunidades e ao tempo de se alfabetizar”. Isso era quase que um mantra nas suas falas. Inconformada com o número de meninos e de meninas que não se alfabetizavam nos anos iniciais do ensino fundamental, você articulava propostas junto as/os coordenadoras/es pedagógicas/os para reverter tal situação. Bons tempos!

Nossas reuniões às segundas-feiras, à tarde, eram quase um ritual: entrega de relatórios, preparação de termos de acompanhamento, estudos de autores afins com o tema da reunião, apresentações em *powerpoint*, discussão sobre algum projeto ou atividade vista nas unidades escolares acompanhadas na semana anterior, preenchimento do “plano de voo”<sup>23</sup>, lanches, comemoração dos aniversariantes do

---

<sup>23</sup> Nome dado, pela equipe que eu gerenciei por quase dez anos, à nossa agenda de acompanhamento às unidades escolares.

mês... Éramos grandes parceiros de ideias e de ideais. Os laços estabelecidos, na grande maioria das vezes, ultrapassaram o campo profissional. Muitos de nós nos tornamos amigos na vida, compartilhando nossas alegrias e nossas dificuldades.

Recordo-me que você só tinha uma matrícula, atuando em um turno de trabalho na equipe. Como tinha a disponibilidade, no turno da manhã você fazia dupla regência<sup>24</sup>, geralmente, numa escola próxima à CRE (Coordenadoria Regional de Educação). Nem sempre dava para atender a sua preferência em assumir turmas de alfabetização. Um ano, em específico, insisti para que você ousasse novas experiências, que você vivenciasse outras possibilidades. Então, você assumiu sua DR numa turma de sexto ano experimental<sup>25</sup>. Não foi nada fácil aguentar seus maus humores iniciais: “minha praia é alfabetização; quando chegarem os professores recém-concursados, irei para a turma do 1º ano”. Isso não ocorreu. Chegaram os novos professores e você, comprometida e apaixonada, não teve a coragem de migrar de turma quando os novos colegas se apresentaram.

Sempre que chegava à CRE, você trazia novidades da sua turma; sempre trazia as produções dos seus/suas alunos/as para nos mostrar as conquistas dele/as e, obviamente, as suas. Você defendia a ideia de que uma turma composta por mais meninos era melhor para se trabalhar. Acreditava que os meninos eram menos agitados que as meninas. Essa turma, em específico, era formada por mais meninos. Eu, mero observador do processo, ouvia as suas hipóteses e, às vezes, a provocava; só para fazer birra; só para a “tizicar”, como dizia minha mãe. Entretanto, mesmo com a sua preferência, um dos meninos tornou-se destaque em seus comentários e desabafo, ocupando suas atenções e, de certa maneira, tornando-se um incômodo.

Assim, mais do que nos prendermos às nossas ideias e suposições, que muitas vezes impedem a compreensão do problema, precisamos atentar para as nossas atitudes e nossos comportamentos, bem como de toda a equipe escolar. Mas, acima de tudo, precisamos ouvir com atenção as vozes de pais, alunos e alunas que vivem a experiência direta com o problema racial. É imperioso atentar para “a importância do miúdo, a importância do oral, a importância do dia a dia, A importância do saber do mais velho”. (ELIANE CAVALLEIRO, 2001, p.151).

<sup>24</sup> Na SME/RJ há professores concursados no regime 22h e 30min semanais. Geralmente, esses profissionais, se desejarem, podem dobrar sua carga horária de trabalho e, conseqüentemente, dobrar o seu vencimento. A esse sistema é dado o nome de DR (dupla regência)

<sup>25</sup> A partir do ano de 2009 a SME/RJ estruturou turmas de 6º ano do Ensino Fundamental para serem atendidas, nas disciplinas do núcleo comum, por um professor generalista. A ideia central desse projeto, até então, era avaliar se os meninos e meninas, de onze anos (não poderiam apresentar outra faixa etária), apresentariam melhor rendimento pedagógico. Historicamente, na Rede Pública de Ensino Carioca, o 6º ano apresentava um desempenho desfavorável. Assim, tal projeto propunha uma dinâmica diferenciada.

“Um aluno pode afastar-se no período letivo para fazer a cabeça<sup>26</sup>?” Essa foi a pergunta que ouvi de você naquele contato telefônico. Ansiosa e assustada, você não aguentou a sua chegada à CRE. Preferiu contatar-me, ainda da escola. Nesse instante iniciava um momento tenso (com partes engraçadas) nas nossas dinâmicas profissionais.

Àquela tarde você não chegou à CRE como de costume: faltava-lhe o sorriso, aquele cansado da labuta matutina. Sua expressão facial demonstrava preocupação, a testa franzida um pouco. Não sei se você se recorda, mas aguardei que viesse até a minha mesa para acolhê-la em suas angústias e conversarmos sobre o que era o causador da mudança do seu humor naquele dia – a iniciação do seu aluno no candomblé<sup>27</sup>. Preferi ouvir seus argumentos e suas indagações para que pudesse perceber de que lugar você falava: se do lugar da professora ou se do lugar da cristã neopentecostal. Para mim, era importante reconhecer de qual deles você se posicionava, pois seria a partir dele que eu poderia tentar contribuir ou mediar.

Conforme nossa conversa seguia o seu fluxo, você foi deixando nítido de que lugar você se posicionava; nítidas as suas preocupações e reverberações cristãs. Diante desse cenário, eu não tinha em mente a tentativa de convencê-la a nada, não era (e não é) esse o meu papel. No entanto, não podia aceitar que nossa conversa trilhasse o caminho do certo ou errado, que sofresse investidas de valores íntimos, desconhecendo os saberes existentes em todas as práticas culturais, com suas lógicas próprias.

Como se sabe, a formação da sociedade brasileira, iniciada no século XVI, foi um processo de agrupamento, num vasto território a se conquistar, de elementos americanos (indígenas), europeus (os colonizadores portugueses) e africanos (escravos negros, trazidos principalmente da costa ocidental da África). No mesmo campo ideológico cristão, do colonizador, fixaram-se as organizações hierárquicas, formas religiosas, concepções estéticas, relações míticas, música, costumes, ritos, característicos de diversos grupos negros. (SODRÉ, 2005, p. 90).

Então, meu primeiro movimento foi revisitar conceitos da nossa história, enquanto sociedade brasileira (SODRÉ, 2005) no intuito de validar os saberes e as práticas negras como constituintes dos nossos saberes. Em seguida, e não menos importante, me sustentei no direito à liberdade de expressão, o que inclui a expressão religiosa, apregoado na Lei Máxima. Os seguintes pautavam-se na erradicação dos

<sup>26</sup> Expressão utilizada em algumas comunidades de cultos religiosos em referência aos rituais iniciáticos. Em alguns deles, há a necessidade do/a adepto/a raspar a cabeça.

<sup>27</sup> Uma das expressões dos cultos religiosos negros desenvolvidos no Brasil.

preconceitos e, nesse caso, a intolerância e o racismo dedicados, muitas vezes, às religiões de matrizes africanas.

Suas defesas não ficaram satisfeitas com o meu posicionamento: orientei que solicitassem à/ao responsável pelo menino uma carta de próprio punho esclarecendo o período de afastamento do mesmo da sua unidade escolar; que, se possível, o responsável fosse ao conselho tutelar para antever-se a quaisquer questões em relação ao período (denúncias de faltas, por exemplo); e, ainda, que perguntasse ao responsável pelo terreiro de culto sobre a possibilidade do menor realizar atividades pedagógicas, no período do seu recolhimento religioso. Eu lhe esclarecera que tais procedimentos orientados por mim passavam pela preocupação com o menino e sua família, e que não estavam embasados em leis educacionais voltadas ao tema, pois, infelizmente, a inexistência delas dificultava um norteamento comum nessas situações.

Somente uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem, sistematicamente, alijados muitos indivíduos do direito à cidadania. (ELIANE CAVALLEIRO, 2001, p.151).

Terminamos a conversa com nossos inconformismos. Você, provavelmente, por eu não ter endossado a sua visão sobre a inserção do aluno nos rituais iniciáticos da sua religião; eu, por perceber a intolerância e o racismo, da sua parte, com as práticas do menino. Dirigi-me a casa no fim daquela tarde fragilizado. O assunto mexeu consideravelmente comigo. É claro que os meus motivos latejavam: como iniciado em orixá, eu senti-me atingido pelo racismo dedicado àquela situação. Solidarizei-me ao menino. Mas não era o único. Acredito que o preconceito às práticas e aos saberes das culturas negras tenha ocupado um espaço maior em meus incômodos. Afinal, apesar das nossas posturas divergentes, havia uma intercessão entre nós: a educação escolar. E aí, para mim, morava o “x” da questão.

Quando o período do recolhimento religioso do menino terminou, o seu responsável compareceu à escola para esclarecer a dinâmica sociorreligiosa que ela precisaria ter por algum tempo: usar boné branco sobre a cabeça, cobrir as costas com um pano branco, sentar-se num banco que ele passaria a levar para a escola, usar uns fios de conta no pescoço, alimentar-se em prato e caneca específicos. Essas foram as anotações encaminhadas a mim pela escola. O responsável alegara que essas práticas, mais restritivas, seriam necessárias por um curto tempo, mas ele

reforçara que durante os três primeiros meses ele permaneceria com alguns preceitos e contaria com a colaboração da escola, pois se se algo saísse do preceito determinado pelo orixá do menino, ele viraria no santo<sup>28</sup> e precisariam comunicá-lo urgentemente.

O terreiro implica, ao mesmo tempo, (a) um *continuum* cultural, isto é, a persistência de uma forma de relacionamento com o real, mas reposta na História e, portanto, com elementos reformulados e transformados em relação ao ser posto pela ordem mítica original, e (b) um impulso de resistência à ideologia dominante, na medida em que a ordem originária aqui reposta comporta um projeto de ordem humana, alternativo à lógica vigente do poder [...] As práticas do terreiro rompem limites espaciais, para ocupar lugares imprevisos na trama das relações sociais da vida brasileira. (SODRÉ, 2005, p.91).

A expectativa criada pelo pai do iniciado era a da parceria com a escola. Era possível elucubrar, através das suas atitudes, que a referida instituição assumia importante lugar nas relações que ele constituía com o seu filho. O cuidado em comunicar o afastamento e o retorno do filho à rotina escolar apontavam para o respeito dedicado à escola. Ele tinha a noção da laicidade posta à educação e, por conseguinte à escola. No contexto em que o filho se encontrava, isso fazia total diferença. Por isso, apresentar a lógica posta na constituição da nova identidade iniciática do noviço, a partir das relações estabelecidas em sua comunidade de cultos, era fundamental para o respeito que eles – filho/aluno e pai – precisariam. Ele também era iniciado nos cultos, devido a isso, preocupava-se com os possíveis preconceitos, através da intolerância religiosa, que o filho enfrentaria e tentava, de certa maneira, frear os seus impactos e traumas.

Os dias seguiam e, com eles, muitos contatos telefônicos, inicialmente, por parte da escola. Questionavam a não utilização do uniforme pelo aluno. Solicitavam, por escrito, a lei que dava a ele o direito de ir à escola trajando vestes brancas; insistiam que, de acordo com o cardápio escolar o aluno não poderia alimentar-se com outros alimentos dentro do interior da escola etc. A cada dia, incansavelmente, a direção da escola aumentava a lista de questionamentos. Você, minha amiga, fazia questão de vir até a mim e perguntava-me: “minha diretora falou com você hoje?” Pacientemente, eu acenava com a cabeça fazendo o sinal de positivo.

Aos questionamentos da escola, geralmente, eu os respondia devolvendo outras perguntas: todos os alunos e todas as alunas da escola só frequentam vestidos com o uniforme completo?; qual orientação é dada aos alunos e às alunas que têm

---

<sup>28</sup> Expressão utilizada pelos adeptos à ação da incorporação do orixá.

alergia alimentar?; os alunos e as alunas que são adventistas e estudam no segundo turno, cumprem a sua carga horária letiva às sextas-feiras até às 17h e 30 min? Eu tinha conhecimento de que na referida unidade escolar havia dois irmãos que eram adventistas e a escola dera autorização para que, às sextas-feiras, eles saíssem antes do horário oficial, devido ao pôr do sol. Logo, com minhas respostas-perguntas a direção e você foram diminuindo as investidas. Para mim, a questão da intolerância e do racismo religioso estava muito evidente. Até porque, nem a escola e nem você faziam a questão de esconder os seus posicionamentos em relação aos cultos negros brasileiros. Vocês os reconheciam como parte do folclore; conhecimento popular. Como se o conhecimento que advém do povo fosse menor ou não fosse conhecimento. Enfim, heranças socioeducacionais brasileiras. À escola, no imaginário das propostas ali estabelecidas, cabia o embranquecimento das culturas dos seus alunos e das suas alunas.

A educação formal valoriza apenas, como os bicheiros, o que está escrito. Eu queria sublinhar que não vale apenas o que está escrito, em matéria de sabedoria. A diferença entre o cientista e o sábio é que o cientista é aquele que prova o que diz e tenta fazer dessa prova algo universal. Um sábio não submete necessariamente à prova universal, mas à prova da experiência. Sábio é aquele que inventa, que cria a partir da carência, da escassez. A sabedoria é uma técnica de remediamento da escassez de alimento, da escassez de conhecimento. No âmbito da cultura popular encontramos sábios: pode ser mãe de santo, pode ser alguém mais velho, pode ser um líder de uma comunidade. E nós aprendemos com a cultura tecnocêntrica a valorizar apenas a palavra ciência, a palavra da escrita e a palavra da prova universal. (SODRÉ em entrevista concedida à AZOILDA TRINDADE, 2000).

A paz parecia reinar. O sorriso voltou a acompanhá-la nas suas idas à CRE. O assunto aluno iniciado no candomblé tornou-se ponto pacífico. Eu não tinha a ilusão de que a intolerância estava terminada (quem me dera), mas acreditei que tanto você quanto a escola entenderam os direitos do aluno em professar a sua fé nos seus orixás, de constituir-se, também, com os seus saberes aprendidos e apreendidos na sua comunidade de cultos. No entanto, iludi-me. O aluno iniciado, com todos os seus saberes para além da perspectiva pedagógica educacional, era tolerado por vocês mediante a não externar suas práticas e seus conhecimentos extraescolares em sala de aula; mediante a não compartilhar com os seus/suas colegas suas experiências de iniciado; mediante a não (re) contar os casos ouvidos nos seus momentos com seus mais velhos nos rituais<sup>29</sup>, nas suas vivências ritualísticas.

---

<sup>29</sup> Nas comunidades de cultos, também conhecidas como terreiro ou casas de axé ou de santo, as aprendizagens se dão nos momentos dos rituais, nos momentos das oferendas aos ancestrais ou

A primeira a ser dita é que a formação social brasileira é o caso patente, palpável, de coexistência e interpenetração multisseculares de duas ordens culturais, a branca e a negra, funcionando esta última como fonte permanente de resistência a dispositivos de dominação e como mantenedora do equilíbrio efetivo do elemento negro no Brasil. (SODRÉ, 2005, p.92).

“Meu pai de santo mandou esse recado para a senhora”. Essa foi abordagem feita pelo menino a você, segundo os seus relatos. Você quase não conseguia dar sequência à fala de tantos: “tá amarrado; tá repreendido; o sangue de Jesus tem poder” seguidos. Como um trava-língua, você repetia tais expressões aglutinando os sons. Muito aborrecida, você afirmava que toda aquela situação era uma tentativa de o pai de santo medir forças com você. Naquele instante, entre as minhas tentativas de acalmá-la e de manter a serenidade, minha curiosidade estava prestes a explodir: o que o pai de santo lhe dissera no recado entregue pelo menino? O que de tão assustador poderia ser para deixá-la tão transtornada? Após esbravejar seguidas vezes, indignada, você decide compartilhar o recado comigo:

[...] o pai de santo enviou-me uma folha de papel com os nomes de umas ervas. Diz que é para fazer um banho com elas. Segundo ele, é pra agradar uma tal de Oxum. Disse que ela é minha mãe de cabeça e que o banho é para abrir meus caminhos amorosos. Como se não bastasse a afronta, o menino ainda me aconselha a fazê-lo, para agradar a santa e para eu arrumar logo um namorado. É o cúmulo do desrespeito. Tá repreendido!

Nesse momento, de posse da informação contida no recado e com a trégua das suas esconjurações, eu tentei mediar com sua aparente angústia: “Elaine, é só deixar pra lá; não dê tanta importância ao recado; você não acredita nessas práticas, por que deixar esse recado lhe desestabilizar?” Mas você não acolhia as minhas investidas em apaziguar o mal-estar instaurado. Eu não queria ver-lhe aborrecida, ao mesmo tempo que não queria que a intolerância com os saberes e práticas do menino retornasse.

Passado uns instantes, quando a percebi um pouco mais tranquila, eu decidi, então, perguntar-lhe: você comenta com seus/suas alunos/as sobre sua vida pessoal? Recordo que minha pergunta lhe causou certa estranheza. Pensativa e como se estivesse rememorando seus encontros com eles/elas, você tacitamente me respondeu:

---

orixás. Assim, cada conversa, cada história ouvida, analogicamente, é uma aula aos noviços. A oralidade nas culturas negras assume papel de destaque.

Não, não comento com os meus/minhas alunos/as essas particularidades. Temos liberdade. Não sou uma professora chata. Conversamos sobre várias coisas e assuntos, mas não toco nesse ponto da minha vida pessoal.

Eu sabia que aquele recado mexera com você. Como um amigo para além das vivências profissionais, eu tinha ciência de que ele tocara numa ferida; que revirara questões mal resolvidas, assim como as pressões machistas que culpabilizam as mulheres que não estão em relação amorosa. No entanto, não era a ênfase que eu investira como pano de fundo da conversa que desenvolveríamos. Retornando a pergunta sobre se os/as alunos/as tinham conhecimento da sua vida amorosa, cutuquei você com outras indagações, na perspectiva de que você olhasse a situação por outro ponto de vista: por que o pai de santo fora naquele ponto em específico?; por que você acha que ele enviou o recado a você?; como você interpreta essa possível “adivinhação”? Óbvio que a minha intenção não era de confundir-lhe mais num emaranhado de perguntas sem respostas. De toda forma, eu não estaria sendo eu emudecendo-me.

Alguns pontos eram resolvidos para você e eram exatamente esses pontos que me provocavam a fazê-la repensar/refletir. A negação aos conhecimentos e saberes advindos das culturas negras estava posta desde sempre em suas ações. O preconceito com as práticas religiosas que não se sustentavam na concepção judaico-cristã era escancarado em suas falas e posturas. A intolerância com tais representações sempre esteve presente em suas visões de mundo e sobre o mundo. O desconsiderar das práticas negras que circundavam (e ainda circundam) os territórios da maioria das escolas onde você atuou no decorrer desses anos dedicados à educação, além de normal a você, era respaldado para uma formação acadêmica (que reverberou na humana); era natural. A tentativa de embranquecer tais práticas era proposta político pedagógica (como acontece até os dias atuais em muitas unidades escolares). Existia uma ideia evolucionista quando você se remetia às culturas dos povos negros. Como se eles precisassem seguir alguns passos para tornarem-se evoluídos, abdicando das culturas que você desconsiderava. Era um “alunizar” os meninos e meninas negros/as, periféricos/as, pobres a partir das supostas verdades escolares.

Universalizar significa reduzir as diferenças a um equivalente geral, um mesmo valor. É a universalização racionalista do conceito de homem que inaugura, no século XIX, o racismo doutrinário. Até então, as raças e as etnias podem ter sempre alimentado ódios ou desconfianças mútuas – que frequentemente culminavam em massacres cruéis -, mas nunca sob

alegações científicas, sob o critério de uma razão universal. O anti-semitismo, antiquíssimo, tinha motivações religiosas, econômicas ou políticas, mas não científicas. É certo que o preconceito étnico já existia no antigo Egito, que o tráfico de escravos negros chegou a ser justificado por filósofos mulçumanos e pelo clero europeu do século XVI, com argumentos de “inferioridade racial” ou com especulações sobre a inexistência de alma nos negros. Mas ainda aí a base do preconceito era instável, oscilante entre motivos religiosos e políticos – a necessidade, por exemplo, de explicar as incursões escravagistas do Islã e a migração forçada de milhões de pessoas da África para as Américas, como mão-de-obra para minas e engenhos de açúcar, fontes vitais na acumulação capitalista de países como Portugal, Espanha, França, Inglaterra, Holanda. São coisas que faziam institucionalmente em nome da Santa Trindade. (SODRÉ, 2005, p.27).

Enquanto responsável pelo acompanhamento e orientação sociopedagógica das unidades escolares daquela região da cidade, eu me via numa situação extremamente difícil. Não poderia admitir o distorcer das práticas culturais de centenas de sujeitos, alunos e alunas, professores e professoras, funcionários e funcionárias, pela insistência preconceituosa e intolerante às diferenças. Ali, concomitante à questão racial, as práticas religiosas amparadas nos cultos negros trazidos a essas terras, pelos escravizados e escravizadas, homens e mulheres africanos, assumiam destaque nos entraves escolares. Os equívocos conceituais se punham quando o assunto eram as práticas religiosas negras. Logo, surgia o antagonismo de céu e inferno, do bem e do mal, sob a égide dos valores judaico-cristãos. Tais valores lideravam (e ainda lideram) os discursos de muitos/as que se intitulam, para além de profissionais da educação, “salvadores de almas”<sup>30</sup>. Assim, a tentativa da evangelização atravessava (atravessa) as propostas pedagógicas e escolares.

Estruturar centros de estudo, reuniões pedagógicas, rodas de conversa, feiras e exposições pedagógicas foram algumas saídas imediatas e imediatistas de que lancei mão junto à equipe para provocarmos novos olhares e novas formas de pensar frente aos saberes negros, historicamente, desconhecidos. Diante dessa perspectiva, apregoar o que determina a Lei nº 10.639/03 não alcançaria a visão humana, no que consiste o direito às diferenças e de ser diferente. Não bastavam os discursos pré-estabelecidos do “diga não ao preconceito” ou “diga não à intolerância religiosa”. Os *slogans* não atenderiam às urgentes demandas humanas que clamavam a atenção do redimensionar das ações educacionais e, ainda, o respeito por parte de todos/as

---

<sup>30</sup> Durante os anos em que atuei gerenciando as propostas pedagógicas das unidades escolares, recebi muitas denúncias e reclamações de equipes de direções que obrigavam a comunidade escolar a ler trechos da bíblia e, ainda, a realização de cultos evangélicos no interior das unidades escolares nos dias letivos.

sujeitos escolares. Partir para compatibilizar os conhecimentos também não era a saída. Enfim, não tinha em mente nenhuma receita sociopedagógica mirabolante. O que havia, de fato, era (e ainda é) um grande incômodo frente às discriminações enfrentadas, cotidianamente, pelos diferentes sujeitos (estudantes, professores/as, funcionários/as, responsáveis) por professarem a sua fé nos cultos religiosos negros, no contexto escolar.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, homens e mulheres empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios dos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (PETRONILHA SILVA, 2011, p.13).

Solicitei a você permissão para estudarmos e refletirmos, nossa equipe e o coletivo dos coordenadores e coordenadoras pedagógicos/as, a questão experienciada por você. Comprometi-me a tratar a questão como uma situação hipotética. Sendo assim, a identidade do menino, a sua identidade e a identidade da unidade escolar seriam preservadas. Apresentaria como uma história criada para a nossa reunião. Trazer, dessa forma, à baila as tensões vividas pelos alunos e alunas iniciados/as e/ou adeptos aos cultos religiosos negros em suas salas de aula poderia ser uma proposição à reflexão e, principalmente, à busca de consenso passível ao direito e ao respeito a todos e à todas. Com o seu consentimento em utilizar sua vivência como pano de fundo, iniciamos uma rede de ações voltadas à discussão dos diferentes fazeres escolares frente às práticas negras existentes no interior das escolas e, também, no entorno dos seus territórios.

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e de viver, de relações de poder. (PETRONILHA SILVA, 2011, p.13).

Para o desencadear de novas possibilidades de trocas, de ensinamentos e de aprendizagens era fundamental o (re) conhecimento, por parte das unidades

escolares, das práticas negras (re) existentes em seus territórios. A experiência, apesar de ser apresentada como uma proposta pedagógica, era, na verdade, um convite à comunidade escolar para compor o cenário a que se pretendia vislumbrar; a reconhecer-se, enquanto parte constituinte do universo escolar. Não havia, nesse contexto, conhecimentos e saberes pré-concebidos e nem censuras ao que buscávamos. Como numa pesquisa de campo, os coordenadores e as coordenadoras pedagógicos/as voltariam os seus olhares as suas comunidades e as suas práticas, identificando, assim, conhecimentos e saberes próprios, em seus territórios estabelecidos.

O papel da pedagogia é sistematizar a educação, numa busca incessante de reduzir o informal. O universo educativo se compõe de fatos, fenômenos ou efeitos – formativos ou instrutivos – e, por extensão, do conjunto de instituições, meios, situações, relações, processos, agentes e fatores suscetíveis de gerá-los. Ele organiza atividades com o propósito explícito de obter determinados objetivos educativos. Dentro desse paradigma, os conteúdos que não apresentam originariamente um grau de sistematização, articulação ou hierarquização suficiente não podem ser transmitidos na comunicação educativa formal. (DENISE BARATA, 2012, p. 90).

Não tive a pretensão de dar pistas ou de apontar caminhos. Não acentuei lugares a partir da experiência da amiga-professora (ou da professora-amiga) e nem da experiência ao apossar-me da história. Esforcei-me para não transparecer meus olhares e pensares. Não era minha intenção uma “catequese” às avessas, pelo contrário. O que me inspirava eram as descobertas que estariam porvir; eram as desconstruções e construções a partir dos diálogos com saberes singulares; era a possibilidade que os diferentes sujeitos, e suas identidades socioculturais, que circundavam (que ainda circundam) as escolas teriam de serem olhados, reconhecidos; era o aperceber-se, por parte das escolas, em relação às reverberações humanas postas nos seus territórios e cotidianos. Era avançar em direção aos saberes não reconhecidos ou não validados nas propostas escolares.

O cotidiano escolar é complexo, sobretudo ao pensá-lo na perspectiva da diferença; afinal, fomos formados como docentes tendo como raízes uma visão universalista e convergente do pensamento humano. Nós nos iludimos com unanimidade, com respostas únicas, presentes únicos, tempos únicos, imagens padronizadas que representam os alunos ideais, provas objetivas, o discurso da normalidade, da ordem, da evolução, do progresso, do desenvolvimento evolutivo, da família estruturada num padrão que não corresponde à diversidade de organizações familiares existentes. Muitos de nós fomos formados na perspectiva de que educação, escola era para moldar alunos, controlar, preparar para a vida (Estranho, não? O que acontece no aqui- agora do cotidiano não é vida?), dar aula, ou preencher o ser vazio com o conhecimento acumulado pela humanidade e socialmente valorizado, ou

permitir que este conhecimento preexistente no aluno possa se desenvolver, se expandir com a intervenção do professor. Uma formação na qual o controle parece ser uma das palavras-chave. Exemplos não nos faltam: controle do espaço – há escolas que já possui até circuito interno de TV, até no banheiro; controle da fala – parecem familiares expressões como: ‘silêncio!’, ‘não é assim que fala essa palavra, menino!’, ‘cala a boca!’, ‘psiuuu!’, ‘não pode!’, ‘senta!’, controle do corpo – modos de andar, sentar, falar, sorrir, pegar nos talheres, hora de ir ao banheiro, de beber água; da normalidade, sobretudo quando a criatura tem comportamentos que “atrapalham” o “bom” andamento do cotidiano. (AZOILDA TRINDADE, 2001, p.5).

Nesse processo, vez e outra, a provocação a algumas leituras acerca dos movimentos que iniciávamos era constante. Assim, em muitos momentos, dávamos as mãos à Azoilda Trindade (2000, 2001, 2011), à Nilma Lino Gomes (2001, 2002, 2003, 2005, 2006), à Elaine Cavalleiro (2001), à Conceição Evaristo (2003, 2007, 2016), à Denise Barata (2009, 2012), à Kabengele Munanga (2005, 2006), à Muniz Sodré (1999, 2002, 2005), à Petronilha Gonçalves e Silva (2011), dentre tantos e tantas pesquisadores/as que acolhiam (e acolhem) em seus estudos e pesquisas as culturas negras e seus sentidos. Convidá-los a nos dar as mãos na caminhada que iniciávamos representava, dentre tantas ações, a ajuda contra as amarras que, de certa maneira, impediam a entrada dos/das diferentes e das diferenças nos solos escolares. Diante deste cenário, tê-las/os como parceiras/os era o fortalecimento por parte daquelas e daqueles que nos antecederam nessas discussões e, principalmente, na luta cotidiana contra a suposta hegemonia dos saberes ditos universais.

Encarar o viver e o sentir negro latente nos cotidianos estava no cerne das provocações daquela proposta, dita pedagógica. Através das falas, dos gestos, das diferentes formas de compor suas musicalidades, das muitas performances e muitos estilos, da exuberância posta em seus trançados de cabelos ou nos desenhos raspados na cabeça dos meninos e nos coloridos das unhas das meninas, havia uma intencionalidade que transcendia os muros das escolas para dentro. O movimento proposto era o contrário: que a escola se engajasse nas memórias, nas histórias, nos agires humanos... E tudo mais que se remetesse (remete) aos conhecimentos e aos saberes negros tangenciados pelas práticas dos sujeitos dentro e fora dos seus muros.

Assim, o reconhecer das dinâmicas comuns às suas comunidades, dos movimentos negros existentes ao seu entorno, através das circularidades dos sujeitos e das suas identidades, recolocava muitos dos saberes expurgados pela escola à roda dos diálogos, das negociações. A partir dos nossos encontros, com discussões e

leituras próprias, se faziam fulcrais determinadas provocações, proposições e, sobretudo, o compartilhamento das experiências tecidas pelos diferentes sujeitos em suas diversas atuações, ou seja, em suas diferentes identidades. Dessa forma, provocávamos, por analogias, o confronto de espaços sociais, para além dos espaços escolares; um cara a cara das práticas encontradas ou reconhecidas nos territórios com práticas pedagógicas. Dessa maneira, foi comum, em grande parte das unidades escolares, principalmente das que atendiam ao Fundamental II, o repensar sobre o *funk*, o charme e outros estilos musicais como propagadores de saberes e gostares negros que coexistiam nos seus em tornos, por exemplo.

Se tomarmos a cidade como um espaço alfabetizador, poderemos entender que esses sujeitos aprenderam a música em espaços como rodas de samba e festas públicas, nos bares e nas esquinas. A cidade do Rio de Janeiro pode ser considerada um agente informal de educação. Seu espaço é um lócus de aprendizagem e de comunicação, em que se realizam trocas de saberes, experiências e informações, situando os sujeitos como históricos e produtores de significados e sentidos. Os encontros humanos e culturais que essa cidade propicia nos bairros do subúrbio e nas favelas facilitam a coesão comunicativa, sem a necessidade de educadores profissionais, de instituições pedagógicas e sem submeter os sujeitos aos processos formais de treinamento. Em seus espaços, podemos observar uma enorme variedade de incidências educativas, em que os conhecimentos são transmitidos de forma dispersa, sem ordem e nem hierarquia epistemológica. (DENISE BARATA, 2012, p. 92).

Trazer Denise Barata (2012), com a sua obra – *Samba e Partido-Alto – curimbas do Rio de Janeiro* – proporcionou-nos, a partir do samba, partido-alto e pagodes, comuns em muitas favelas que rodeavam as escolas, o desvendar de muitas práticas negadas nas práticas pedagógicas. Nossas leituras, principalmente daquelas vidas, ressignificaram alguns sentidos. Nesse cenário, assim como os sambistas, trazidos pela autora, eu provocava (reivindicava, talvez) o reconhecimento/entendimento das comunidades de cultos/terreiros/casas de santo como territórios de aprendizagens e de construção de saberes; repletas de significados e sentidos próprios, que interagem com os fazeres sociais e culturais dos seus sujeitos... “esses sujeitos, produtores de culturas, são profundos conhecedores dos seus espaços” (DENISE BARATA, 2012, p.92). Dessa forma, os valores sustentados nos vazios e espaçamentos dos cotidianos, sem explicações escolares, tomaram vulto e redimensionaram propostas e planejamentos.

Acredito, minha amiga, que a sua participação nessa proposta, através dos acompanhamentos às escolas e, também, nas rodas de conversa e de leituras tenha desmistificado alguns olhares e conceitos construídos no seu imaginário. É posto que

foram desconstruções tímidas, amiúde, no a varejo das suas negociações. Não tive a ilusão de que as desconstruções foram radicais, até porque tais processos emergem nos encontros, nas coletividades. Sabia que a sua formação religiosa demonizava as práticas religiosas que não se respaldavam no cristianismo, dentre elas, os cultos negros. Como uma simbiose, conjeturo, você atrelava essa suposta demonização a todas as práticas negras, acomodando-as, muitas vezes, nos lugares menores, abaixo das expectativas educacionais.

Negligenciar, muitas vezes, esses saberes, tornou-se comum nas salas de aula, tornou-se comum às insípidas políticas educacionais, no que se referem a essa abordagem, tornou-se comum a alguns/algumas profissionais da educação. Continuar a negligenciar as práticas relegadas e renegadas há tempos seria, nas visões distorcidas que se sustentam na inferioridade das culturas negras, uma atitude quase normal. Seria, nesse caso, a permanência do que já está posto nas dinâmicas educacionais? Esse errôneo pensamento, insistente em algumas propostas escolares, ratifica as tramas do desconhecimento e, ainda, reforça concepções obsoletas e arcaicas. Negar o lugar na história de milhões de negros e negras exilados da sua África à acumulação primitiva do capital europeu (SODRÉ, 2005, p.7) é negar o existir da nossa própria história; é permanecer no obscurantismo; é escolher a ilusão. Ora, é posto que havia saberes na travessia do Atlântico; que havia homens e mulheres, produtores de estilos próprios, construtores de engrenagens que movimentavam estruturas sociais, culturais e políticas; que tiveram, forçosamente, que ressignificar suas visões de mundo, não se distanciando dos seus sentidos. O fazer sentido estava (está) no âmago das suas culturas. Prova disso é a efetivação e a reelaboração dos saberes negros até os dias de hoje (DENISE BARATA, 2012). A grande diáspora negra (SODRÉ, 2005, p.7), com suas dores e o genocídio de dezenas de milhões de pessoas, não representou o extermínio dos saberes e das práticas de milhões de sujeitos espalhados pelas Américas (SODRÉ, 2005, p.7). Pelo contrário. Ela, mesmo sem a intenção, disseminou os vastos saberes negros em várias partes do continente americano.

Logo, o reconhecimento da (re) existência de culturas próprias e singulares nos entornos escolares suscitaria muitas questões; muitas possibilidades. Uma delas seria a abertura dos portões das escolas aos movimentos negros que circundam seus territórios: ao samba, a capoeira, as casas de axé, ao *funk*, dentre outras expressões negras. Outra questão, e não menos importante, é o entendimento de que eles

também compõem o grande arcabouço social e pedagógico que estruturam as suas propostas. Tal entendimento ficou explicitado para muitas/os coordenadoras/es que passaram a revisitar os projetos políticos pedagógicos das suas unidades escolares. Diante dos movimentos propostos, conquistamos a compreensão de que a base de uma proposta político pedagógica que pretenda atender a sua comunidade escolar está na legitimidade dos direitos e deveres de todos e todas, enquanto cidadãos.

Colocar em prática o entendimento conquistado não fora tarefa fácil. A resistência se constituía em ambos os lados: por parte das práticas negras e, de igual forma, por parte dos que as negavam, enquanto celeiro de conhecimentos. Era urgente o refazer-se a partir das suas próprias formas de lidarem com a relação ensino e aprendizagem. Assim, entre o aprender e o ensinar, a partir das culturas negras; a partir das histórias encontradas nas memórias dos mais velhos que viviam ao redor das escolas; a partir dos tons das vozes que resistiam à tentativa do seu emudecimento, colocava-se a necessidade de novas formas de aprender; de novas maneiras de interagir com os conhecimentos e, ainda, a necessidade de se extinguir com o fosso se colocava entre essas duas ações.

É oportuno salientar que a *branquitude* é o reconhecimento de que raça, como um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade. Já *raça* é uma condição de indivíduo e é a identidade que faz aparecer, mais do que qualquer outra, a desigualdade humana. (MARIA APARECIDA BENTO, 2002, p.48).

Dirimir o distanciamento, banalizado, entre o aprender e o ensinar era condição *sine qua non* para que pudéssemos efetivar, primeiramente, a compreensão de que os saberes e conhecimentos das culturas brancas não eram únicos. Logo após, o entendimento de que a existência da falsa supremacia branca também era um construto sociocultural, persistente no imaginário de homens e mulheres desde o século XV, era importante para o reconhecimento das atitudes racistas resistentes nas práticas escolares. Em seguida, tornava-se relevante, a partir das identificações das práticas negras vigentes nos arredores escolares, a sua legitimidade, enquanto produtoras de conhecimentos, nas propostas sociopedagógicas das mesmas. Seria pretenciosa a crença de que a resolução para o problema que afetava a muitos/as estava posta. No entanto, não podíamos desconsiderar os avanços, mesmo que a passos curtos, que conquistávamos.

Diante de muitos impasses, entre idas e vindas, entre os esgarçamentos e tensões comuns às relações que tendem à democracia, ao respeito, à igualdade social

e à equidade, muitas ações foram repensadas nas propostas e planejamentos das escolas. Fugíamos dos jargões postos ao senso comum: o *slogan* do politicamente correto ou “diga não ao preconceito” não preenchiam os interstícios naturais às diferenças humanas. A experiência tecida através dos muitos acompanhamentos e das muitas participações em culminâncias de projetos pedagógicos apontava-me para os lugares assentados pelos saberes advindos das culturas negras – o da folclorização; o do exótico; o das exacerbações. Problematizar tais questões passava pelos nossos objetivos. No entanto, não vislumbramos a construção de um jogo de certo ou errado, e nem era isso o que almejávamos. O que ambicionávamos era o pertencimento por parte dos sujeitos que mantinham suas identidades e identificações estruturadas sobre os pilares das culturas negras nas dinâmicas educacionais.

Diferente das pessoas brancas que não costumam sentir-se pertencentes a um grupo étnico-racial ou que não precisam dar atenção à identidade racial, uma vez que viver e ser como brancos é norma aceita na sociedade (CIDA BENTO, 2002; PETRONILHA SILVA, 2011), as pessoas negras, em sua maioria, demarcam o seu pertencimento às suas culturas. Assim, dão vida a elas, através das suas práticas, através das suas identidades, através das suas lógicas, através das suas interações sociais, através das suas produções... através do laço com a sua ancestralidade. Tais marcas identitárias são construídas na coletividade, nos encontros, nas rodas. Os fazeres das culturas negras, com traços tão singulares, são plurais.

[..] a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse desvio através do passado faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas do que nós fazemos das tradições [...] Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, p.43).

O diálogo com Hall (2003) fora um passo importante aos debates epistemológicos que se punham a todo instante. Como grifei anteriormente, darmos as mãos aos que nos antecederam nos movimentos das pesquisas, nas reverberações das indagações, nos tirava o sentimento da solidão, ao mesmo tempo em que nos seduzia a prosseguir nas produções de nós mesmos. Você, minha amiga, mantendo-se firme nas nossas propostas de formação continuada com os/as coordenadores/as pedagógicos/as, baratinava-se entre os novos conhecimentos e as verdades

propagadas em sua fé. O entendimento de que os rituais iniciáticos nos cultos religiosos negros faziam (fazem) parte das memórias trazidas pelo Atlântico e, ainda, que se constituíram nessas terras a partir de uma inteligente engrenagem – produzida por centenas de milhares de homens e mulheres negros/as e seus descendentes – que resistiu ao poderio da fé branca, fora conflituoso a você. Afinal, sua formação religiosa apontava-os como rituais pagãos e feitiçarias. Não tinha como não mexer com supostas verdades impregnadas nas suas práticas.

O compartilhamento da sua experiência foi a mola propulsora para os movimentos de pesquisas e de estudos – acerca das práticas e saberes negros – que estabelecemos com os/as coordenadores/as pedagógicos/as das unidades escolares que compreendiam a CRE. Nossos encontros oportunizavam novos jeitos de incluir os saberes negros nas pautas escolares, nas diferentes propostas disciplinares. Para nós, os responsáveis pela ação de formação, era muito importante que lidássemos com as demandas apresentadas nos cotidianos escolares; era crucial não mascarmos a realidade, com os seus meandros e identidades próprias. Eu, criteriosamente, insistia que tomássemos cuidado com os antagonismos; com isto ou aquilo; com segregações. Ao mesmo tempo em que chamava atenção às atitudes extremistas que expulsavam quaisquer tentativas de negociações nas propostas pedagógicas (NILMA GOMES, 2011). Sentirmo-nos seguros e confortáveis junto às escolas, naquele momento, era fundamental.

A implementação da Lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas dos Movimentos Negros, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pelas representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. (NILMA GOMES, 2011, p.41).

Logo, a perspectiva de um pertencimento que abrangesse os diferentes sujeitos, as comunidades e as escolas, de certa maneira, era a constituição de um desafiador projeto identitário, convergente à lógica da educação à diversidade. Lamentavelmente, era sabido por nós que, durante décadas, a educação virou suas costas aos saberes ditos do povo; os que não são colocados à prova do cientificismo, os não encontrados, em alguns momentos, sob a égide da escrita. Nesse contexto, estávamos numa arena tensa e conflituosa. Pois não caberia mais recusar as histórias

encontradas e (re) contadas nos/pelos/as mais velhos/as, aquelas que não encontramos nos livros da sala de leitura, aquelas relegadas às memórias dos que circulam há tempos pelos arredores das comunidades. Assim como não caberia mais o forjar de muitos saberes e muitas experiências das culturas negras ficar em busca de validação das outras culturas. Era imprescindível que as identidades dos saberes e das práticas negras fossem legitimadas como tal<sup>31</sup>. De igual maneira, não caberia desconsiderar o samba, o pagode, o *funk*, o rap... a geometria posta nos milimétricos trançados dos cabelos e nem o poder das ervas nos banhos de descarrego ou de proteção. Não caberia desconsiderar o candomblé, a umbanda, o omolocô, a quimbanda, o terecô... como representações dos cultos negros reelaborados em nossas terras. À escola e a nós, cabia a constituição de relações amistosas, alicerçadas no respeito a todos e a todas; no respeito às diferenças, aos diferentes e à diversidade.

O nosso horizonte era a construção de propostas escolares pautadas, sobretudo, num ideário cidadão, em que os alunos e alunas compreendessem e assumissem o seu papel na efetivação de uma sociedade de direitos e deveres. Para tal, se fazia necessário o entendimento, por parte todos que compõem o universo escolar, do respeito às diferentes lógicas e diferentes formas dos sujeitos se comunicarem e interagirem com o mundo e, principalmente, suas maneiras de se apropriarem e construírem conhecimentos. Não mantínhamos um diálogo verticalizado sustentado em comandos do faça isso ou aquilo, ou, até mesmo, siga os passos. Não queríamos acomodarmo-nos em circulares e comunicados (que tendem a explicar as questões unilateralmente) frios e distantes das angústias daqueles que mantinham o desejo de fazer diferente, porém não sabiam como. Apegávamo-nos nas oportunidades de construirmos juntos novas possibilidades, novas interações e, acima de tudo, novas chances de desmitificar preconceitos e conhecimentos concebidos distorcidamente. Na perspectiva de uma escola cidadã, nutríamos o sonho da constituição de uma educação, de fato, voltada a todos e todas.

Quem poderia imaginar que a iniciação de um aluno no culto religioso nos levaria por aqueles caminhos? Quem elucubraria tantas ações, diálogos e discussões

---

<sup>31</sup> Na efetivação dos encontros ficou perceptível que muitos/as coordenadores/as, além de desconhecerem e não se apropriarem das culturas negras, muitas vezes legitimavam os seus feitos e as suas práticas a outras culturas; ou seja, saberes negros eram reconhecidos como das culturas brancas.

acerca das práticas negras (tidas como diferentes e muitas vezes excluídas das dinâmicas escolares) a partir da experiência de um simples menino? Nenhum/a de nós, arrisco-me a responder. No entanto, o seu incômodo e, de certa forma, o racismo com as práticas religiosas do seu aluno, minha amiga, ficou engasgado em nossas gargantas. Beber água para digeri-los não era uma opção. Isto estava posto desde nossa primeira conversa. Precisávamos resolver (ou pelo menos tentar) aquela situação. Não conseguiríamos seguir, juntos, com rugas e mal-entendidos. A sua preocupação inicial com o afastamento escolar do menino tentava mascarar preconceitos infundados; desconhecimentos cristalizados e a tentativa de “raptar” a identidade religiosa do aluno à sua visão religiosa de mundo. Ao escrever-lhe esta carta e reviver nossos movimentos, noto que “sua preocupação” me provocara. Sim, minha cara! Senti-me provocado a estar ao lado do menino. Sei que você elucubrará, ao lê-la, que existiam questões pessoais. Não as desconsiderarei (e nem as desconsiderarei) em suas elucubrações. Nunca escondi de você que sou iniciado nos cultos religiosos negros. No entanto, quando assumi a provocação, foi ao racismo, revestido da sua intolerância religiosa. A nós, iniciados, este tema é doloroso e, por vezes, aniquilador. Muitas são as tentativas de extermínio das nossas práticas religiosas. Cotidianamente, em diferentes partes do Brasil, casas de candomblé, de umbanda, de quimbanda, dentre outras, são atacadas. Em nome da fé, barbáries são cometidas e assumem viés legítimo.

Vou confessar uma coisa: de todos os momentos compartilhados, esse foi, sem sombras de dúvidas, o mais significativo; encontrando lugar de destaque em minhas memórias. E olhe que em nossa trajetória compartilhamos muitas experiências. Nossas doações à nossa relação sempre foram intensas, apaixonadas. Assim nos constituímos. Como já grifei, a iniciação do seu aluno fora um marco na nossa história e na história das nossas formações em serviço com os/as coordenadores/as pedagógicos/as. Analogicamente falando, representou uma (re) iniciação em nossas propostas sociopedagógicas. Como agradeço, a você, esta partilha comigo. Ela nos propiciou oportunidades de nos repensarmos, enquanto cidadãos/ãs e, também, enquanto sujeitos da educação. Os movimentos de nos revermos e, a partir deles, revermos nossos saberes e conceitos contribuíram, antes de tudo, a nós mesmos/as, e, em sequência, às relações que tecíamos com as unidades escolares.

Nossas aventuras formativas, com suas venturas e desventuras, foram significativas àquelas unidades escolares; foram inovadoras a um número significativo de sujeitos que se moldavam (e ainda se moldam) nas tramas escolares (creio que ultrapassaram as fronteiras das escolas); foram responsáveis por mudanças nas tessituras acadêmicas e humanas tecidas nas salas de aula da nossa Coordenadoria. De certa maneira, elas foram responsáveis por nós... por nossa investigação de nós mesmos/as, quando nos encontrávamos (e nos mantemos nesse processo de (des) construção) apegados aos nossos preconceitos e aos nossos não-saberes.

Por aqui me despeço com um sentimento de gratidão por tantas partilhas, ao mesmo tempo em que é carregado de uma imensa saudade.

#### 4 QUARTA CARTA

Rio de Janeiro, 30 de outubro de 2020.

À equipe gestora da escola que não era para todos e todas.

Prezada equipe, como vão?

Há alguns anos não mantemos contato, mas isso não significa que vocês caíram no meu esquecimento. Tenham plena certeza que não. Afinal, foi mais de uma década juntos, com vocês e com as demais equipes gestoras das unidades escolares, costurando nossas experiências, nossas vivências... nossos momentos. Nossas mãos entrelaçavam-se em prol do ensino de qualidade aos nossos alunos e às nossas alunas. Esta carta representa, de certa forma, um agradecimento, a vocês e a tantas outras equipes, pelas oportunidades construídas. Entre acertos e erros nos constituímos, enquanto sujeitos dos diferentes conhecimentos e, também, enquanto profissionais da educação. Essa trajetória fora construída (e ainda o é) por meio de acolhimentos, de partilhas, de confrontos, mas, acima de tudo, fora sustentada no respeito aos diferentes fazeres e às diferentes percepções do outro. Acolhi muitas vivências dessa época. Acolhi as nossas experiências, sentidas e tensionadas, daquele momento enriquecedor das nossas trajetórias. Sim, tivemos embates difíceis. Mas, aprendemos com eles. Amparado neles e em tantos outros, tenho me dedicado aos estudos sobre os preconceitos ainda vigentes nas dinâmicas escolares. Tenho direcionado o olhar às práticas racistas e, principalmente, àquelas que tendem às invisibilidades socioculturais; que insistem em desconsiderar os diferentes saberes dos muitos sujeitos.

Espero que todas<sup>32</sup> estejam bem e que aquelas nossas últimas conversas tenham despertado em vocês, assim como despertaram em mim, novos olhares para as práticas sociopedagógicas implementadas por vocês na escola e, ainda, que tenham possibilitado novos fazeres; inclusivos e acolhedores às diferenças, comuns aos processos democráticos. Vou lhes confessar que não foram conversas das mais fáceis que travávamos. No entanto, a mim, elas dilataram discussões e olhares no que concerne aos muitos conhecimentos que permeiam e convivem no universo escolar

---

<sup>32</sup> Era uma equipe composta por mulheres. O que era comum nas unidades escolares que constituíam a Coordenadoria Geral de Educação. A predominância feminina na educação básica é significativa.

e, sobretudo, às idealizações que a escola ainda projeta na constituição de alunos/as ideias. Quanto a vocês, não tenho a pretensão de dimensionar os possíveis impactos que elas lhe causaram.

Aprendemos nos livros, nos meios de comunicação, na grande mídia, nos filmes, revistas, *outdoors*, jornais...a idealizar algumas características humanas como as representantes legítimas e naturais do que seja ser humano. Normalmente homens, brancos, padrão euro-norte-americano de vestir e de agir. É só observarmos as grandes reuniões internacionais, o ministério do presidente do Brasil, comitivas presidenciais etc. [...] Aprendemos este preconceito relativo ao que seja um ser humano ideal e quando nos deparamos com nossos alunos reais ou abrimos mão dessa idealização ou passamos a exercer o nosso racismo, machismo; passamos a estigmatizar e invisibilizar nossa realidade (AZOILDA TRINDADE, 2000, p.11).

O perfil de alunos e alunas, estabelecido em muitos imaginários educacionais, é o de sujeitos exemplares; quase perfeitos. Com vocês, essa configuração não era diferente. Havia a incessante tentativa de constituir alunos e alunas que orgulhassem o nome da escola – com excelentes notas/conceitos em suas avaliações, comportados e tementes a Deus – fazendo por merecer estudarem na escola dirigida por vocês. Muitas são as lembranças dos vários momentos em que abordávamos essas questões. De toda forma, tocado por estas lembranças, revivo, nesta carta, aqueles momentos em que parecíamos que estávamos, literalmente, numa arena, puxando um cabo de forças: eu com as minhas convicções sobre as potências existentes nos diferentes conhecimentos de um lado e vocês com as práticas religiosas engendrando propostas escolares do outro. Desculpem-me por exemplificar dessa forma. Não tenho a intenção de criarmos, aqui, nenhum confronto. No entanto, fora assim que eu percebera, inicialmente, as nossas discussões: como um processo tenso e arraigado por ideologias que não se sustentavam nos mesmos pilares; ou seja, tivera a nítida percepção de que nos confrontávamos entre os diferentes conceitos e as diferentes formas que os sujeitos têm de se constituírem e, ainda, de constituírem os seus conhecimentos.

Dentre os inúmeros saberes desconsiderados e invisibilizados nas propostas implementadas por vocês, enquanto equipe gestora da unidade escolar, um encontrava (e em muitas escolas ainda encontra) lugar de destaque: os saberes contextualizados a partir das diversas práticas negras, muitas delas latentes nas vidas

daquele território escolar<sup>33</sup>. Conhecimentos comuns à grande parte dos discentes, docentes, funcionários e responsáveis que compunham a comunidade escolar. Conhecimentos, aos olhos de muitos, simples; sem valia científica. Elegê-los à pesquisa e, ainda, à discussão que por hora travaremos, nesta carta, tem um sentido muito especial; uma intencionalidade humana, anterior à acadêmica. Contextualizá-los, a partir das experiências compartilhadas, nas searas das relações que se estabeleceram e que se constituíram no território escolar, nos traz, na perspectiva posta aqui, à expansão do debate e do entendimento acerca dos diferentes conhecimentos e diferentes saberes que transitavam nos espaços da escola. Assim, não podemos perder das nossas vistas, inicialmente, que tais atravessamentos compunham o panorama sociocultural que cercava a unidade escolar.

[...] Boaventura aponta a necessidade de voltar às coisas simples. Identificando uma perplexidade na vida contemporânea, derivada da perda de confiança epistemológica no potencial da ciência na resolução dos problemas da humanidade, Boaventura indica a necessidade de a sociedade voltar a perguntar (como Rosseau, 200 anos antes) que relações existem entre ciência e virtude (se é que elas existem) e que valor atribuímos ao conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso. (INÊS DE OLIVEIRA, 2008, p.17).

Dessa maneira, cercada pelos diversos conhecimentos e práticas humanas próprias, a escola tornara-se, em muitos momentos, um território estrangeiro – desconhecido e descolado das experiências dos sujeitos que, muitas vezes, não se reconheciam em suas propostas e nem mantinham vivas, em seus espaços, suas linguagens e expressões. Para muitos deles, principalmente os que não coadunavam com as dinâmicas pessoais de vocês, a escola era vista e sentida como o território das proibições: “não pode isso, não pode aquilo, não pode...” ou seja, um território proibido. As proibições impostas no contexto escolar traziam, implicitamente, a recusa às práticas negras que circulavam os arredores escolares: fosse o *funk*, fosse o batuque do samba, fosse a utilização de um fio de contas (representações dos cultos religiosos), fosse a parceria com os jogadores de capoeira para desempenharem oficinas com os alunos e as alunas da unidade escolar. Elucubro que, ao proibi-las

---

<sup>33</sup> Acredito ser oportuno negritar aqui o contexto que constitui o território da unidade escolar: duas escolas de samba, grupos de danças (de *funk*, de *rap*, de danças do passinho); grupos musicais representantes da música negra (samba, *funk*, *rap*, pagode etc.); muitos espaços religiosos destinados aos cultos negros brasileiros (casas de umbanda, terreiros de candomblé, terreiros de omolocô etc.) Logo, as rotinas que envolviam (envolvem) a escola tinham (têm), em suas vozes, em seus corpos, em seus diálogos, em suas circularidades as expressões vivas dos conhecimentos negros.

nas rotinas escolares, acreditavam que detinham o controle sobre os seus trânsitos e circularidades; desconhecendo, nesse contexto, que tais práticas reverberam no existir dos seus sujeitos. Enfim, as supostas interdições representariam os portões fechados às culturas populares negras que insistiam em adentrar, insistiam em se fazerem presentes ali, através dos/as alunos/as, dos/as docentes, dos/as responsáveis.

Estudar a história da África, no Brasil, antes de mais nada, é rever um passado de glórias de um povo e desconstruir, no imaginário dos seus milhares de descendentes, o mito que somos descendentes de escravos e escravos, negando a nós, população negra brasileira, o direito da liberdade, como se antes de todo o período da escravidão não existisse um continente responsável pela primeira *grande diáspora*, já que o processo de hominização se deu em África. Também vale a pena rever as próprias formas de nomeação; já se faz necessário que educadoras(es) e militantes das questões relacionadas as(os) afro-brasileiros desmitifiquem a história das(os) escravizadas(os). (FERNANDA FELISBERTO, 2006, p.69).

Diante desse cenário, intrinsecamente, havia uma postura talhada por meio dos preconceitos às culturas negras; fosse nos imaginários construídos ou por via da negação dos conhecimentos que tais culturas compreendem. De toda forma, estava posto o posicionamento de vocês, enquanto equipe gestora e pedagógica da unidade escolar, ao implementarem as rotinas da escola; desconsiderando, nesse contexto, para além das orientações educacionais vigentes, a sedução de dezenas de discentes às práticas democráticas escolares.

Toda aquela mobilidade realizada na escola só fora possível devido às denúncias feitas por alguns/mas responsáveis de alunos e alunas que não compreendiam o motivo pelo qual todos/as estudantes tinham que fazer uma oração no pátio da escola na hora da entrada dos turnos. Segundo eles/as, a oração era feita por vocês: diretora-geral, diretora-adjunta e coordenadora pedagógica. A dinâmica, de acordo com denúncias, se dava com todas as turmas perfiladas e, à frente delas, seus/as respectivos/as professores/as. Foram denúncias seguidas, feitas em diferentes canais: na ouvidoria da Coordenadoria Regional de Educação, na Gerência de Educação (onde eu atuava), pelo número 1746<sup>34</sup> etc. Assim, com o objetivo de responder aos/as cidadãos/ãs denunciantes, eu me dirigi à escola para averiguar, a princípio, os fatos narrados.

---

<sup>34</sup> O número 1746 é o canal utilizado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro para que a população denuncie, reclame, questione, sugestione, elogie, as situações vividas nos diferentes atendimentos públicos.

Nas memórias tenho a nitidez daquele dia em que me dirigi à escola. Cheguei aos seus arredores um pouco antes do horário da entrada do primeiro turno, que era às 7h e 30 min. Fiquei no movimento do portão da escola, junto aos/às responsáveis dos/as alunos/as, para acompanhar, à distância, a organização da entrada dos/as estudantes. Não queria atrapalhar a entrada escolar e, não vou lhes mentir: tinha a intenção de acolher a veracidade ou não das denúncias. Tive receio de anunciar-me e protocolos que geralmente acontecem nesses momentos atrapalharem e a oração matinal não ocorrer. Alguns olhares estranhavam a minha presença no portão da escola. Afinal de contas, os/as responsáveis, com a rotina de acompanharem os/as estudantes à escola, acabam criando laços, nem que sejam os visuais. Logo, por mais discreto que eu tenha me colocado, naquele contexto, eu era um estranho a eles/elas.

No horário preciso, vocês iniciaram as orações diárias junto a todos e a todas presentes. Após as boas-vindas, iniciara-se uma música – acredito que se tratava de um louvor cantado nas igrejas neopentecostais. Os alunos e alunas, então, respondiam o refrão: “somos soldadinhos de Jesus”, acenando suas mãos para o alto, simbolizando o céu. Logo após a encenação do cântico, vocês deram continuidade às rotinas matutinas: clamavam o nome de Deus e rogavam um dia tranquilo e que os/as discentes se esforçassem para aprender os “trabalhinhos” que os/as professores/as ensinariam e que também fossem obedientes a eles/as. A seguir as orações, deram-se os avisos e, em seguida, as turmas, perfiladas, dirigiram-se as suas salas de aula. Nesse instante, os/as responsáveis começaram a voltar às suas casas e/ou dirigiram-se aos seus empregos. Aguardei o desmonte dos equipamentos utilizados na ação, por parte dos funcionários e, logo após, anunciei-me à unidade escolar.

Não fora a primeira vez que eu fui à escola. No entanto, fora a primeira vez que vivenciei aquela rotina proposta por vocês. Recordo-me que nos seus semblantes havia certo desconforto com a minha chegada naquela manhã. Tentei ser o mais sutil e discreto possível, não abrindo mão, naquele momento, da assertividade que a situação demandava. Independentemente das denúncias que eu precisava responder, outras questões se colocaram em pauta naquela manhã. Enquanto responsável pelos encaminhamentos sociopedagógicos às unidades escolares, eu fui tomado por muitos incômodos. As equipes das direções escolares sabiam sobre a minha militância em prol da efetivação da escola pública como um espaço onde todos os alunos e todas as alunas, além dos/das professores/as, funcionários e responsáveis se sentissem parte viva, integrante, participante. E com vocês não era

diferente. Vocês eram bem atuantes nas nossas reuniões e formações acerca das orientações e estruturas escolares; dos nossos estudos a favor de projetos políticos pedagógicos abrangentes e reais, condizentes com as demandas sociais e culturais dos entornos escolares. E, ainda, sobre o quanto investíamos na atenção às diferenças. Enfim, de fato, as denúncias tinham se tornado coadjuvantes, naquele cenário.

Posteriormente ao desconforto da minha chegada e, ainda, após os esclarecimentos da minha ida (sem avisar, como não era de costume) à unidade escolar, combinamos um prazo para que vocês apresentassem uma justificativa pedagógica para que pudéssemos responder às denúncias. No entanto, vocês (e eu) sabiam (sabíamos) que não haveria uma justificativa pedagógica. Poderiam tentar disfarçar um objetivo pedagógico, mascarar intencionalidades; entretanto, não teriam como desapegar da questão legal: a escola é um território laico, comum a todos e todas que, em particular, podem professar seus diferentes credos e diferentes crenças.

Nossa conversa prosseguia e decidi dar bom dia aos/às docentes e aos/às discentes em suas respectivas salas de aula. Nesse instante, reparei que o desconforto retornara, principalmente nas feições da coordenadora pedagógica, com a minha solicitação. Preferi não dar destaque ao fato. Levantei-me e dirigi-me às salas, acompanhado pela coordenadora. Para a minha surpresa, deparei-me com bíblias abertas nas estantes que se encontravam nas salas de aula. Prossegui com a pequena conversa com as turmas e retornei à sala da direção. Novo mal-estar instaurou-se: “o que significam aquelas bíblias abertas nas salas?”. A pergunta, que permanecera engasgada no bom dia às turmas, saíra como se eu tivesse levado um tapa nas costas para poder desengasgar. Naquele momento eu percebi que as denúncias, na verdade, iam muito além dos cânticos e das orações que iniciavam a rotina escolar. Elas representavam um sinal de alerta para uma escola que não era mais para todos e todas, com suas infinitudes de diferenças.

A resposta à minha pergunta fora: “para acalmar as crianças; elas são muito agitadas e, com isso, acabam prejudicando as suas aprendizagens”. Novas e tantas outras perguntas se puseram, porém, as respostas, como a primeira, eram sem sentido e desconexas. Então, recorrendo à laicidade posta na educação, solicitei a retirada das bíblias das salas de aula e marquei um encontro com vocês três na coordenadoria. Não adiantava, naquele momento, esgarçar as possibilidades de

diálogos. Não tinha a intenção de apontar supostos erros ou defeitos. De toda forma, a partir das denúncias e das comprovações destas, precisaríamos, juntos, encontrar soluções para que a escola revisse as suas práticas.

A gestão democrática, como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo, um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam 'cidadãos ativos' participantes da sociedade como profissionais comprometidos. (CURY, 2006, p.11).

A conversa, na sede da coordenadoria transcorreu de forma mais serena. Os ânimos estavam menos acelerados, e acredito que, fora do cenário do território escolar, tivemos mais compreensão sobre o debate que travávamos ali: a laicidade, enquanto perspectiva legal e inclusiva; como um direito de todos e todas expressarem suas diferenças crenças. Essa era a questão posta ali. Se primávamos pela igualdade de todos e todas como premissa às relações sociais, culturais e pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares, não cabiam as práticas propostas por vocês, enquanto gestoras educacionais. Elas movimentavam-se na contramão das políticas públicas educacionais. Nesse contexto, reiterava a vocês o direito à liberdade e à igualdade, não importando qualquer distinção, que todos/as têm perante a lei vigente em nosso país. Segundo a Constituição Federal (1988), em seu artigo V:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade... (Constituição Federal, 1988).

Dessa maneira, eu insistia na não permanência daquelas práticas nas rotinas da escola. Era inaceitável conceber que, num espaço público, se mantivessem práticas preconizadas no desconhecimento, na desconsideração e no desrespeito às diferenças culturais, constituintes dos sujeitos. A questão levantada por mim não se alicerçava na dualidade previsível do correto ou do errado e nem em emudecer as linguagens escolares. Muito pelo contrário. O que considerava primoroso era o reconhecimento das diversas linguagens vivas nas expressões do humano existentes na escola. O que não queria dizer que os sujeitos não pudessem expressar suas crenças, mas, sobretudo, que suas maneiras de se relacionarem com o/no mundo respeitadas nas suas diferenças. A escola apresentava, no sistema de gestão

acadêmica<sup>35</sup>, um universo de mais de trezentos discentes<sup>36</sup>. Seria ingênua e insípida a crença de que todos/as confessassem o mesmo credo religioso.

Dentro da escola, espaço das relações multidimensionais e plurais, não é nem pode ser diferente de outros espaços públicos: deve primar na laicidade. Rezar a ave-maria tem o seu valor em uma religiosidade, já em outras não tem sentido. Dizer “vamos rezar” ou “orar” têm um valor para uns e para outros pouco ou nenhum significado. Dito de outro modo, qualquer expressão religiosa e de fé doutrinária em repartições públicas não são viáveis na medida em que cada sujeito possui a sua fé ou mesmo não seja adepta a nenhuma tendência e não tenha a crença em algum sistema religioso. (CURY, 2006, p.9).

Não podemos desconsiderar que as orações, os louvores e a permanência das bíblias nas salas de aula, provavelmente, atendiam a uma parcela dos sujeitos escolares; atendiam aos seus interesses e conhecimentos. No entanto, estruturar alternativas acessíveis e democráticas que ultrapassassem as fronteiras dos discursos de igualdade tornava-se, no território da escola, um vasto desafio. Ativar e manter, nessa perspectiva, uma escuta sensível e acolhedora das diferentes vozes; do maior número possível de vozes, principalmente, das que a escola emudecera por anos, poderia se tornar o início de uma nova era nas relações escolares. Poderia significar o encontro dos muitos conhecimentos; dentre eles, os conhecimentos das culturas negras.

Assim, a partir dos dados da escola, sugeri que vocês, equipe gestora, se remetessem ao censo escolar<sup>37</sup> da unidade, pois, nele, teriam a mínima ideia das diferenças religiosas que a escola atendia. De posse dos dados, por mais que, em alguns casos, eles não representassem a realidade vivida por um significativo número de sujeitos escolares, vocês teriam um breve anúncio de que suas propostas de inserirem louvores e orações nos inícios dos turnos escolares não faziam sentidos a muitos sujeitos, além de violentarem a democracia posta aos espaços públicos.

Entre católicos, “evangélicos” (com suas várias concepções) e “espíritas” (não contemplados pela denominação, pois não atende a diversidade de cultos aos ancestrais praticados no Brasil), com suas peculiaridades, que eram atendidos nos

---

<sup>35</sup> Sistema comum às 1543 unidades escolares que compreendem a SME/RJ e que possibilita o acompanhamento e monitoramento dos discentes: avaliação, frequência etc.

<sup>36</sup> No controle de alunos/as matriculados, a unidade escolar atendia, nos dois turnos, 380 alunos/as.

<sup>37</sup> O censo escolar, dentre outras finalidades, averigua a religião, na perspectiva confessional, que os alunos e alunas praticam. Equivocadamente, aponta as práticas religiosas de maiores domínios e/ou mais popularmente conhecidas, generalizando alguns conceitos religiosos. Tal visão, distorcida, é constatada ao utilizarem o termo “evangélico” abrangendo a todas as vertentes neopentecostais e, ainda, o termo “espiritismo” abrangendo a variedade de cultos negros brasileiros que são praticados no Brasil.

bancos escolares, a investigação proposta à equipe encontraria, muito provavelmente, números fechados em si: “X” católicos, “Y” “evangélicos” e “Z” “espíritas”; e que não retratavam a gama de diversidades experienciadas pelos sujeitos cotidianamente.

Vale destacar que a pesquisa ao censo da escola foi uma estratégia, tida como oficial, para desvendarmos as cortinas que encobriam os seus olhares a enxergarem a comunidade escolar como realmente era (é). Em seus arredores, conviviam diferentes práticas culturais, num mesmo espaço territorial. Logo, independentemente da naturalidade posta nas diferenças, um ponto as unia, fazendo a interseção entre elas – o território. Assim, era importante a nitidez nas linguagens estabelecidas e nas comunicações travadas entre todos/as vocês, sujeitos escolares. Nessa perspectiva, se fazia fundamental o reconhecimento dessas diversidades, invisibilizadas e emudecidas, até então, pelo que vocês propunham.

[...] é preciso reinventar essa democracia dentro do quadro social da realidade brasileira, que é um quadro de heterogeneidade cultural, de diversidade cultural. Então, é preciso que a atitude e o comportamento democrático se estendam organicamente a todo mundo que partilha da vida social. E se estenda de modo a ficar claro que a verdadeira riqueza social e a verdadeira liberdade de criação social estão no reconhecimento da multiplicidade de pontos de geração de saber; estão sem dúvida na cultura europeia das ciências e das artes, mas estão também na maneira como os excluídos, os subalternos administram o território, lidam com o território, lidam com o dia a dia, com o cotidiano. (SODRÉ, 2000, p.21).

Os seus “soldadinhos de Jesus”, muito provavelmente, compunham inúmeros exércitos. Por elucubração, dentre eles, encontraríamos “soldadinhos” de Ogum, de Oxóssi, de Buda, de São Jorge, de Maria, das Marias... de ninguém, dentre tantos outros e outras. Sendo sujeitos culturais, eles e elas negociavam dentro dos meandros dos seus territórios. Assim, podiam emprestar suas vozes aos cânticos propostos por vocês, todas as manhãs e todas as tardes, tornando-se, num breve momento, “soldadinhos de Jesus”. Não excetuando-se, nesse contexto, das suas práticas e dos seus credos. E, ainda, nesse panorama, possivelmente, teríamos aqueles/as que seriam, de fato, “soldadinhos de Jesus”, além daqueles/as que seriam “soldadinhos” em mais de um exército, ou seja, seriam “soldadinhos de Jesus”, nos momentos dos cânticos exaltados na escola e nas igrejas e, vez e outra, seriam “soldadinhos da preta velha”, nos momentos que recorriam às rezas e proteções às aflições humanas.

Veja o exemplo íntimo que compartilho com vocês: minha mãe dizia ser católica, apesar de não ir à missa, nem mesmo aos domingos, não ter feito a primeira

comunhão e nem a crisma<sup>38</sup>. No entanto, quando perguntada, respondia automaticamente: “sou católica”. Não tenho lembranças da minha mãe frequentando a igreja do bairro onde morávamos; a não ser em missas de sétimo dia de parentes e/ou amigos. Entretanto, tenho vivas as lembranças das inúmeras vezes que ela levava a mim e aos meus irmãos e minhas irmãs numa senhora rezadeira para “rezar quebranto”. Além desta senhora, minha mãe nos levava, também, numa outra que era mãe de santo numa casa de umbanda. Nesta o ritual era diferente da primeira, pois ela incorporava uma preta velha, a Vovó Maria Conga, que era a chefe do terreiro. A benzedura feita por ela também era diferente. Para meus irmãos, minhas irmãs e eu, esses dias de benzeduras eram como se fôssemos a consultas médicas; dias de curar nossos males. De certa maneira, tais práticas eram extensão da fé, “dita católica”, constituída na singularidade da minha mãe.

Tais marcas identitárias das expressões de fé da minha mãe não eram (e não são) exclusividades dela. Pode ter certeza! São práticas comuns nas regiões brasileiras. Muitas vezes não declaradas ou assumidas, essas práticas têm seus alicerces em concepções históricas. Bem sabemos que a aproximação existente entre a fé católica, trazida às nossas terras pelas mãos do colonizador europeu, e os cultos religiosos negros, trazidos pelas centenas de milhares de escravizados/as, nasceu no encontro (e confronto) dessas culturas. As analogias entre as diferentes práticas criadas pelos/as escravizados/as, foram estratégias utilizadas por eles/elas para negociarem/jogarem com o sistema colonialista imposto (SODRÉ, 2005, p.93).

A expansão dos cultos ditos “afro-brasileiros” em todo o território nacional (apesar da diversidade dos ritos ou das práticas litúrgicas) deve à persistência das formas essenciais em polos de irradiação, que são as comunidades-terreiros, (egbé). É isso que faz com que um santo da Igreja Católica (como São Jorge) possa ser cultuado num centro de umbanda, em São Paulo, como Ogum, orixá nagô. Ou seja, o conteúdo é católico, ocidental, religioso, mas a forma litúrgica é negra, africana, mítica. Em vez de salvação (finalidade religiosa ou católica), o culto a São Jorge se articulará em torno do engendramento de axé. (SODRÉ, 2005, p. 100).

A supremacia branca, arraigada de poderio político, econômico, e, de certa forma, religioso, não conseguiu dominar as negociações e as comunicações estabelecidas pelos/as escravizados/as nos seus momentos de festividades e de ritos. Neles, rememoravam, através dos seus batuques e das suas danças, uma África

---

<sup>38</sup> Práticas comuns aos que professam a fé católica. A primeira comunhão e a crisma confirmam o batismo; celebrações que o adepto faz confirmando a sua prática religiosa.

mítica, trazida em seus corpos, em suas memórias e em suas histórias; que os açoites não conseguiram apagar. Assim, nas rodas, coletivamente, se deu a prosseguimento dos seus cultos; o vínculo aos seus ancestrais e, principalmente, a manutenção do axé, da força vital que os vinculava as suas terras, as suas “Áfricas” (SODRÉ, 2005; DENISE BARATA, 2012).

Esse entendimento histórico, social e cultural pode dirimir alguns conflitos nas dinâmicas humanas, que são atravessadas constantemente por diferenças – diferentes histórias, diferentes traços, diferentes vozes etc. – assim como pode dirimir, também, algumas tensões que, frequentemente, põem-se nas relações que se estabelecem nas escolas. Nesse prisma, compreender a unanimidade como uma parceira nos processos socioeducacionais seria (é) escolher a ilusão; representaria a exclusão de muitos processos humanos e, ainda, o respaldo efetivo aos preconceitos.

Certamente, vocês apegaram-se a um sonho, compartilhado pela equipe enquanto parceiras de práticas religiosas, ao propor momentos coletivos de cânticos e afins num território que tende às diferenças. Analogicamente, o que vocês propunham nas rotinas escolares era a manutenção das práticas dominantes – colonizadoras – trazidas às nossas terras pelos traços europeus. Dessa forma, entre o ensinar e o evangelizar, vocês recriavam sentidos próprios das suas práticas – dominadoras – neopentecostais<sup>39</sup> nas tramas escolares. Ao mesmo tempo em que tentavam sucumbir com sentidos e representações singulares da sua comunidade escolar. Invisibilizando-os, provavelmente, acreditavam que diminuiriam sua força de ação sobre os sujeitos. Nesse território tensionado, as escolhas de quais práticas seriam legítimas ou não às propostas escolares perpassavam (perpassam), de certa maneira, por uma falsa aceitação sociocultural e, também, por conflitos conceituais sobre o que seria (m) ou não conhecimento (s).

Inês de Oliveira (2008), ao recorrer aos estudos de Boaventura de Sousa Santos, aponta sobre a importância do diálogo entre os conhecimentos – senso comum e científicos – no entrelaçar dos conhecimentos escolares com os conhecimentos/interesses dos educandos (o que também fora apontado por Paulo Freire). Para a autora, as diferentes formas de conhecimentos e as diferentes formas de conhecer se interpenetram nos cotidianos e nas rotinas escolares, e se potencializam no diálogo, nos encontros e confrontos propostos pela ação

---

<sup>39</sup> A equipe era formada por três irmãs e adeptas/seguidoras da mesma igreja neopentecostal.

pedagógica. No entanto, ainda é comum, nesse entrelaçar, a atribuição de pesos diferentes, ou seja, os conhecimentos trazidos pelos/as discentes são deixados de lado, à margem, e, assim, reitera-se a valorização nos conteúdos escolares, com suas fórmulas e prescrições próprias. Nessa perspectiva, o *ranking* baliza e distancia teorias e práticas – escolares e humanas.

Antes de adentrar na caracterização do autor, penso ser importante assinalar o potencial dessa ideia do diálogo e da interpenetração entre as diferentes formas de conhecimentos para pensarmos a educação e, mais precisamente, a ação pedagógica. Considerando a necessidade de atribuir sentido aos conteúdos escolares para que ocorra a aprendizagem efetiva, parece evidente que o diálogo entre os conhecimentos do educando e os conhecimentos escolares – os primeiros associáveis, mas não idênticos ao senso comum, e os segundos, ao conhecimento científico – a possibilidade de atribuir sentidos aos últimos depende do seu próprio potencial de diálogo com os primeiros, o que, aliás, já sabia Paulo Freire. (INÊS DE OLIVEIRA, 2008, p.34).

Nesse contexto, ainda por meio de analogias, é possível elucubrar que, nas tais práticas lideradas por vocês, a crença cristã representaria “a verdade”, enquanto conhecimento religioso, aproximando-se dos conhecimentos escolares, ditos científicos. Assim, diante dessa crença, incluir cânticos e bíblias na atmosfera escolar coadunaria, no olhar de vocês, com a verdade posta na visão dos conhecimentos racionais; científicos; e, ainda, contribuiria para a constituição dos alunos e das alunas “ideais”, segundo as propostas implementadas pela escola. “Mantê-los/as tranquilos/as e obedientes para que pudessem aprender os conteúdos escolares” era, possivelmente, na visão de vocês, a perspectiva de controle dos corpos e dos comportamentos discentes<sup>40</sup>, representaria, suponho, a suposta manutenção da relação ensino e aprendizagem. Acalmando-os, segundo o que vocês propunham, eles/elas teriam mais chances de aprender, sob a égide imposta pela dinâmica escolar. Logo, estaria para além de atividades religiosas e ficariam mascaradas como atividades pedagógicas. E, dessa forma, provavelmente, vocês encontrariam um suposto respaldo legal para responder as denúncias.

Diante desse panorama, o sujeito histórico e cultural (HALL, 2006); que é construído a partir das suas próprias experiências; tecido, com todas as suas incompletudes, nos cotidianos sociais e que representa a si mesmo/a nos circuitos humanos, ficou à margem, à deriva, nas distorções culturais e escolares efetivadas naquele momento. A insistência em manter tais práticas acarretaria, para além das

---

<sup>40</sup> Ver Foucault, *Vigiar e punir*, 2011.

ilegalidades educacionais, a tentativa de anulação desse sujeito que está constantemente por vir; que emerge no devir, que se (ex) põe no dia a dia – nos encontros, nos confrontos, nos discursos, nos diálogos, nos silêncios, nos vazios. Logo, nessa concepção, os/as discentes, os/as docentes, os/as funcionários, os/as responsáveis, vocês, enquanto equipe gestora, constituíam (constituem) os diferentes sujeitos escolares; constituíam o mosaico composto pelas diferentes cores, formas, traços etc., pelos diferentes conhecimentos que os constituem. E aí estava (está) a grande beleza desse mosaico.

Contrapondo a ideia de um conhecimento magistral, soberano, “corretivo”, cristalizado e referenciado no imaginário de muitos/as que veem na escola o *locus* legitimado à transmissão dos conhecimentos científicos, recorro aos estudos de Santos (2004; 2010), sobre a importância de reconhecermos e aproximarmos, em seus contextos, os diferentes conhecimentos. Em suas discussões acerca dos conhecimentos, o autor nos convida a desvendarmos nossos olhares, a revisitarmos nossas relações com o (s) conhecimento (s) que nos constitui (constituem) e, também, a vislumbrarmos novas possibilidades dos seus deslocamentos.

A ecologia dos saberes (SANTOS, 2006; 2010), categoria criada pelo autor, nesse contexto, refere-se ao reconhecimento da infinidade de conhecimentos e saberes que circundam as *práxis* humanas; apega-se à pluralidade e aos intercruzamentos que se engendram nos muitos e diversos fazeres humanos, não desconsiderando suas intencionalidades. Decerto, há a interdependência entre os conhecimentos. Assim, tal concepção não lida com perspectivas dominantes<sup>41</sup>, mas, com processos dialógicos e emancipatórios, socialmente construídos nas relações dos homens e das mulheres. Não descartando, nesse cenário, as mediações e contatos estabelecidos pelos diferentes sujeitos com os objetos de conhecimentos. Logo, a partir de Santos (2006; 2010), compreendemos que, na contemporaneidade, os conhecimentos caminham para além do campo da racionalidade instrumental, tecnicista, cartesiana; exigindo, dessa maneira, uma íntima (cor) relação com os sentidos e percepções humanas. Ainda nessa paisagem, podemos elucubrar que o grande desafio posto à escola, então, seria (é) a implementação de práticas

---

<sup>41</sup> Paradigma Dominante reconhece a ciência (o conhecimento científico) como a única possibilidade da verdade. Embasada nas ciências naturais, tal perspectiva e visão de mundo, negam os conhecimentos despertados a partir do senso comum, desconsiderando, desse jeito, as intervenções e interações humanas com os objetos de conhecimentos. Ver Santos (2008).

sociopedagógicas favoráveis às *práxis* docentes e discentes como grandes fomentadoras do desenvolvimento da cidadania, compreendendo, assim, o respeito às diferentes culturas e, ainda, a participação ativa dos sujeitos nas tramas sociais, políticas e econômicas.

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. (SANTOS, 2006, p.154).

Perceber as muitas expressões do humano que, cotidianamente, se efetivam nas circularidades escolares é, sem dúvida, um dos grandes desafios da educação, enquanto prática formativa de sujeitos históricos. Constituir a amálgama entre os conhecimentos escolares (seus impactos) e as práticas dos sujeitos torna-se, nesse contexto, outro grande desafio. Dessa maneira, minhas caras, insisto para que vejamos essas práticas como processos sociais que tendem à formação humana e acadêmica dos sujeitos, diante dos seus contextos socioculturais. Nessa perspectiva, o sentido da escola, mais do que nunca, assume subjetividades nas relações que estabelece com os diferentes sujeitos. Sendo assim, a tentativa de invisibilizar suas práticas, emudecer suas vozes e desconsiderar seus discursos, por meio de propostas escolares “dogmáticas”, não valida a ruptura dos referidos sujeitos com suas lidas sociais e culturais. Mas, sim, representa o fosso que se põe entre eles e suas vivências pedagógicas. Nesse contexto, o território escolar vai se distanciando das relações de dezenas de alunos e alunas que mantêm (e persistem com) suas formas ativas e emancipatórias de lidarem com suas realidades.

Vale destacar, nessa aproximação que faço com vocês, que os conhecimentos dos sujeitos se (re) configuram mediante ao que lhes faz sentido, ao que lhes toca, ao que lhes incomoda e ao que lhes desperta interesse. Há, nessa perspectiva, uma comunicação entre sujeito e seu alvo de interesse, ou seja, os conhecimentos. Vejam: o/a (s) denunciante (s)<sup>42</sup> das práticas religiosas comuns à escola, tinha (m) a dimensão de que o que acontecia ali não apresentava uma justificativa plausível; tinha (m) a noção de que não eram práticas pedagógicas; logo, tinha (m) o conhecimento dos seus direitos à liberdade de expressão. As práticas escolares despertaram nele/a um

---

<sup>42</sup> A equipe gestora acreditava que, apesar da quantidade das denúncias feitas, pelos diferentes canais, estas eram feitas pelo/a mesmo/a responsável.

incômodo. E no seu mal-estar, ele/a tomado/a pelos “seus conhecimentos” vai ao encontro da resolução da questão. Diante desse cenário, a pertinência da (s) denúncia (s) consistia: no reconhecimento da escola como um território de direito de todos e todas; na robustez na validação das diferentes culturas; no entendimento de que os espaços escolares se constituem por diferenças e pelos diferentes; no assumir a (r) existência dos diversos conhecimentos e saberes.

Perceberam o quanto de outros conhecimentos as denúncias abarcavam? Elas poderiam representar um fato singular; poderíamos até qualificá-lo como isolado, mediante a diversidade dos sujeitos e seus saberes que circundam os arredores escolares. No entanto, notem que, pelo fato de ter que dar as devidas respostas a elas, os rumos dos cotidianos da escola mudaram. A partir dos conhecimentos renascidos nos enfrentamentos postos nos nossos diálogos e discursos, foi possível a ressignificação das práticas propostas nas dinâmicas escolares; retomando, à escola, o papel da laicidade posta à educação e aos espaços públicos. Então, não podemos descartar o papel preponderante que tais denúncias tiveram no processo experienciado por todos nós e, também, na sua função de conhecimento.

Assim, desvalidar esses acontecimentos é insistir na manutenção de uma escola que não é para todos e todas; é reafirmar que os conhecimentos válidos são, única e exclusivamente, os escolares/científicos; é dizermos, por exemplo, aos sujeitos que cultivam suas hortaliças para o seu próprio consumo e/ou para o seu pequeno comércio que eles/elas não têm os conhecimentos necessários para fazê-lo. Ora, como não têm? Como podemos dimensionar as relações estabelecidas por eles e suas realidades; suas práticas? Como desvalidar suas dinâmicas ao lidarem com as diferentes mudas das hortaliças, o cultivar da terra, o cuidado contra as pragas etc.? Há, nas diferentes realidades, uma gama de conhecimentos que desconhecemos; com os quais ainda não nos relacionamos. Diante desse contexto, corre-se o risco de não experimentar e vivenciar as descobertas de novas possibilidades de aprendizagens comuns aos cotidianos humanos. Os conhecimentos populares; dos arredores das escolas; dos que estão à margem dos centros acadêmicos; os que não foram colocados à prova das avaliações; ou seja, aqueles que têm a sua corporeidade com base em outras formas de relacionamentos humanos – alicerçados no senso comum – são, nesse caso, coagidos, pressionados, violentados, emudecidos, invisibilizados, cotidianamente, nos territórios escolares.

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e as experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objectivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade de acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas [...] (SANTOS, 2008, p.56).

Ao ponderarmos e questionarmos sobre as práticas das orações, dos cânticos, das exposições das bíblias e sobre todas as outras que, provavelmente, ficaram entremeadas em tantas outras propostas e/ou intenções, ponderamos e questionamos sobre os fazeres da educação; sobre os fazeres dos sujeitos educacionais; sobre o papel da escola frente aos diferentes interesses e às diferentes práticas sem distanciar-se da sua função macro, ou seja: agregar os diversos conhecimentos e as propostas escolares. Foi a partir dos nossos questionamentos em relação a nós mesmos e aos nossos conhecimentos que pudemos revisitar trajetos, conceitos, discursos, pensamentos, supostas verdades... que pudemos redimensionar as relações propostas por todos/as nós, dos nossos diferentes lugares, com as práticas sociopedagógicas e, principalmente, com os conhecimentos que adentravam (adentram) diariamente nos espaços escolares.

Não cabia mais a polarização disto ou aquilo; isto pode e aquilo não pode; isto é conhecimento e aquilo não é conhecimento. As ações extremistas já estavam anunciadas (e denunciadas) nos arredores da escola e, de certa maneira, clamavam pela construção de propostas pautadas na igualdade, na equidade e no respeito a todos e todas, com suas diversidades de ações. Assim, nos contextos sociais e culturais pactuados na educação democrática, o “aleluia”, o “amém” e o “axé” não interfeririam (ou não deveriam interferir) nas propostas direccionadas pela escola. O que não quer dizer que deixariam de constituir os sujeitos e suas identidades e, ainda, que perderiam os seus domínios/impactos na forma deles interagirem com os conhecimentos e de expressarem por meio deles.

Era emergente que repensássemos os fazeres da escola tendo como princípios valores e sentidos que atendessem às demandas e às vivências retratadas pela/na comunidade escolar. A partir da consulta e verificação do censo escolar, ficou estampada a diversidade de credos, incluindo as abstenções, que circulavam no

território geográfico e social da escola. Insistir na invisibilidade desses dados era o mesmo que insistir na invisibilidade dos alunos e das alunas, e de todos/as que também compunham a comunidade escolar. Logo, deixar a comunidade de fora do processo; deixá-la portão da escola afora das construções coletivas e dos diálogos escolares significaria, naquele contexto, reiterar o *apartheid* dos sujeitos e, conseqüentemente, das suas práticas; blindando, assim, os muros da escola àquelas vidas.

Esta carta a vocês assume, neste momento em que me reencontro com tantos sujeitos acolhidos e recolhidos nas experiências tecidas num tempo, o lugar de reflexão; o lugar de pesquisa; o lugar de ações afirmativas em prol da diversidade dos conhecimentos postos aos bancos escolares. Inspirado em sua escrita, permiti-me, novamente, ser tocado pelos muitos movimentos escolares que apontavam para a necessidade (e ainda apontam) de se olhar para todos e todas, com suas (des)continuidades, naturais aos processos humanos; de se repensar os caminhos sociopedagógicos descontextualizados de uma perspectiva inclusiva e igualitária. Por meio dela, releio as relações desses muitos sujeitos com os seus conhecimentos, com os seus desejos em conhecer tantas coisas e, de igual forma, o desejo em compartilhar tantas outras. Ainda amparado nela, continuo a aprender com tais sujeitos e seus movimentos.

Nessa perspectiva, a escola ainda é um território em constante processo de construção; ainda está por vir; ainda precisa de constantes investimentos em prol das relações escolares, para que elas sejam possíveis e acessíveis a todos e todas. Ela ainda é um ideário a ser construído para os que entendem a educação como processo social e legitimador de direitos. Ela ainda é atravessada por muitos imaginários que veem nela oportunidades, descobertas e ascensões. A escola, nesse contexto, é muito além de um prédio, de uma engenharia, de uma localização; é um construto histórico, político, social e cultural, permeado pelos pertencimentos humanos e ressignificado cotidianamente.

Assim, romper com as estigmatizações que rondam os conhecimentos que advém das circularidades culturais que sustentam a formação brasileira (GOMES, 2002; 2006; SODRÉ, 2005; BARATA, 2012) ainda é um árduo desafio a ser ultrapassado nas propostas escolares; ainda é pauta atual nas políticas educacionais que tendem à perspectiva inclusiva; ainda é lida docente. É notório que tais circularidades estão, quase sempre, arraigadas de interdições, de proibições, do “aqui

não é lugar para isso”. Dessa forma, estão, na maioria das vezes, no território do suscetível, do frágil, dos assuntos não estudados e/ou não discutidos nas reuniões docentes. São, muitas vezes, trazidos aos cenários escolares pelos agentes ditos “subversivos”; pelos que não se calam com facilidade, questionadores das suas próprias práticas e das do outro, pelos que, de certa maneira, trazem as marcas das diversidades culturais. Logo, o reconhecimento dessas circularidades é matéria-prima às propostas escolares (por mais que elas não reconheçam isso); constitui-se como arcabouço sociocultural que sustenta os sujeitos, com suas identidades próprias e, ainda, com suas diferentes formas de expressar suas linguagens, suas interações e seus conhecimentos.

Nem sempre é fácil estabelecer o diálogo acerca das diferenças que se constituem nos movimentos humanos. Equivocadamente, muitos e muitas de nós ouvimos em vários momentos das nossas vidas: “política, religião e futebol não se discutem”. Essa falsa ideia, perpassada por nossos avós e pais, ainda vigora em muitos imaginários, agregando em si outros temas e/ou assuntos que diferenciam e identificam as práticas humanas. As não discussões, na verdade, impossibilitam, muitas vezes, que conhecimentos, experiências, valores humanitários... vidas sejam trazidas às pautas e, conseqüentemente, favorecem, em tantos outros momentos, que sejam colocados/as de lado nas propostas das políticas públicas. Dessa maneira, o reconhecimento, a visibilidade e, ainda, a discussão sobre as diferenças que nos constituem é, também, processo pedagógico; também perpassa pelas nossas leituras de nós e não podemos mais nos furtar de tais processos. As discussões, as divergências, os diferentes olhares, as diferentes formas de interpretação são bem-vindas na constituição dos sujeitos. Logo, a perspectiva das diversas identidades multifacetadas (HALL, 2003) que os constitui, e que em diferentes momentos e em diferentes circunstâncias eles assumem, se dão nos seus agires e nos seus fazeres; se dão no aqui e agora, e estão sempre a constituir-se... a colocar-se.

No processo educativo, a diferença coloca-se cada vez mais de maneira preponderante, pois a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente as semelhanças podem ser consideradas como pontos comuns entre os humanos. A diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização. O fato de sermos diferentes enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez sejam uma das nossas maiores semelhanças. (NILMA GOMES, 2002, p. 78).

Diante desse cenário, destaco em Nilma Gomes (2002, p.78) que “a diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização”. Percebam

o quão isto é interessante: nos igualamos por meio das nossas diferenças. O único ponto de intercessão que une a todos os sujeitos é o fato de sermos diferentes. Não somos iguais. Nossos traços faciais, nossas cores, nossas culturas, nossas escolhas, nossas histórias, enfim, nós, com nossas formas e maneiras de nos situarmos nas relações e nos contextos, somos diferentes. Aí está um imenso potencial a ser constantemente investido pela educação: as diferenças que compõem os sujeitos.

Minhas caras, o que trago até aqui também é processo; não está posto; é inacabamento. São olhares e percepções que se constituem nas experiências e nos encontros e que se põem à busca, às pesquisas acerca dos preconceitos e das invisibilidades socioculturais postas nos territórios escolares; entremeiam-se a mim, as minhas identidades e aos meus sentidos, e vão ao encontro dos sujeitos e das muitas histórias recolhidas em minhas memórias. Nesse contexto, não há, nesta carta, a perspectiva de prescrições pedagógicas e muito menos de um manual de condutas antipreconceituosas e antirracistas. O que poderá haver ou não também é processo; o que poderá haver estará atrelado aos nossos diálogos e aos acolhimentos, ou não, das nossas discussões. Logo, é preenchimento dos muitos vazios postos na produção de conhecimentos; e é, sobretudo, constituição dos processos sociais e humanizados que deveriam reverberar nas propostas escolares.

Assim sendo, o que insisto em propor é a significância assumida pelos conhecimentos a partir dos processos sociais e culturais nos quais os sujeitos se inserem cotidianamente (SANTOS, 2008). É reconhecer a correlação que os sujeitos estabelecem entre os diferentes conhecimentos e, ainda, entre as diferentes formas que eles têm de conhecer. Logo, o que reforço é a necessidade de as escolas elaborarem ações/propostas que façam sentido aos sujeitos (SODRÉ, 2005); em que eles sejam protagonistas da relação sujeito e objeto de conhecimento. Quando as propostas escolares conseguem, de fato, agregar os conhecimentos planejados pelos docentes, a partir do currículo, e os interesses/desejos/curiosidades discentes, muito provavelmente, elas (as propostas) encontram território fértil as suas intenções e proposições, criando um cenário propício à aprendizagem de todos e de todas envolvidos/as e, ainda, favorecendo uma conexão entre eles.

Mesmo sem entrar em detalhes, pode-se perceber nessas formulações um potencial para pensar os conteúdos escolares e suas formas de organização de modo bastante diferenciado daquele que vem predominando historicamente; daí a importância de pensar a questão do conhecimento, seus processos de criação e transmissão para além da esfera reduzida da

racionalidade cognitivo-instrumental e da ciência moderna. Ainda com a questão epistemológica, será importante tratar das diferentes formas de conhecimento existentes no mundo, e banidas pela crença de que o saber científico é o único válido, mas que vão aparecer como relevantes para os debates em torno dos saberes que integram as concepções e as práticas da educação formal. (INÊS DE OLIVEIRA, 2008, p.11).

Bem, as reflexões trazidas até aqui, acerca dos diferentes conhecimentos e das diferentes maneiras que os sujeitos têm de conhecer, indiciam novos olhares sobre as propostas da escola; apontam à construção do caminho do meio, equilibrado com as diferenças e, acima de tudo, alicerçado no respeito às formas que os sujeitos têm de construir seus caminhos e, conseqüentemente, os seus conhecimentos. Os nossos diálogos e discussões apontam que avançamos e mudamos muitas práticas escolares. À educação, enquanto política humana, ainda está o enorme desafio da construção, efetivação e, sobretudo, da conquista dos direitos humanitários; está, ainda, o nosso entendimento de que ela é construída por nós, com nossas marcas, nossas identidades e nossas histórias. É preponderante, nesse contexto, que assumamos as nossas vozes, as nossas escutas, os nossos olhares, os nossos rostos, os nossos lugares, os nossos fazeres, os nossos ires e vires, os nossos pensares, as nossas leituras e, assim, que não esmoreçamos frente às construções e às desconstruções, constantes, necessárias aos territórios humanos.

Propor, de certa forma, o (re) encontro, por meio desta carta, a vocês, me possibilita o reconfigurar de muitas ideias, de muitos pensamentos e de muitos fazeres; me possibilita o reconfigurar de mim mesmo. Reviver aqueles momentos (com seus cânticos, louvores, palavras), neste tempo, me inspira a prosseguir, a questionar, a duvidar, a olhar de outros ângulos, a falar e a escutar; a compreender a lógica do outro... com todos os seus conhecimentos e com suas supostas verdades.

Até breve,

## 5 QUINTA CARTA

Rio de Janeiro, 17 de novembro de 2020.

Caros professores e caras professoras da Educação Infantil.

O corpo humano como motivo de arte é uma realidade inerente a todas as culturas e civilizações. Pintura corporal, maquiagem, tatuagem, mutilação, perfuração de nariz e lábios, decorações, vestimentas típicas, bijuterias, joias, estilos de penteados, etc. Ilustram essa tendência universal do corpo como objeto de beleza e estética. (MUNANGA, 2006, p.16).

“Tio, o que é isso que você está enfiando nos seus cabelos?” Esta foi a célebre pergunta, feita por uma criança de quatro anos, aluno de uma turma de educação infantil, ao seu professor, no final de mais um dia de interações e brincadeiras com suas crianças, alunos e alunas da Rede Pública de Ensino Carioca<sup>43</sup>. E, pedindo licença a esta criança, trago sua pergunta, sua curiosidade, sua investigação a esta carta que dedico às professoras e aos professores das infâncias. Esta escrita, que é atravessada pelas partilhas e memórias do professor de educação infantil, Arthur, e que também é tangenciada pelas minhas memórias e por minhas sensações, se põe ao encontro daquelas e daqueles que reconhecem nas crianças os territórios de inúmeros e inéditos conhecimentos.

A instigante pergunta nasceu num fim de tarde quando o professor de educação infantil Arthur, organizando as suas crianças, o espaço da sala de aula e, ainda, se “ajeitando” para a saída, lançou da sua bolsa um pente garfo e penteou os seus cabelos. Segundo ele, fora a primeira vez que ele se penteou à frente das crianças. Jamais imaginou que aquela prática tão comum na sua rotina despertaria a atenção das crianças. Aquele pente, tão diferente e “tão estranho”, resplandeceu aos olhos curiosos dos pequenos e das pequenas. A referida pergunta era quase inevitável. Como parar todo o movimento da entrega das crianças e o retorno a casa para dar a devida resposta? Como deixar aquela criança e, obviamente, as demais com suas curiosidades a espera? O que fazer? A solução encontrada fora mais um combinado (já que a relação tecida entre eles era cheinha deles): “o tio pode trazer o pente para nossa aula amanhã e contar a história dele para vocês?” A resposta fora automática e prolongada: “pooooooooode!”

---

<sup>43</sup> Arthur (nome fictício) é professor de educação-infantil da SME/RJ. Atua numa turma de pré-escola num Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI – na 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE).

O retorno para a casa naquele dia foi diferente, segundo o professor. A cabeça fervilhava de ideias e já estruturava o seu bate-papo com as crianças. Ele sabia que o dia seguinte reservava muitas perguntas e muitas curiosidades e ele precisava estar preparado para as interações com as crianças. Na verdade, desde que fora feita, a pergunta ecoava em sua cabeça; reverberava em suas lembranças. Por um instante, ele se viu em sua sala de aula, criança-aluno, e recordou-se das muitas experiências da sua infância – as boas e as não tão boas assim – dos primeiros passos na escola, das brincadeiras, das suas professoras, das alegrias, dos choros... e, no embalar das lembranças, recordou-se que o pente garfo, que causou tanta estranheza em suas crianças, era o seu parceiro há alguns anos.

Suas memórias, as mais afetivas, foram revisitadas no trajeto a casa e se fizeram presentes durante toda a noite. O grande protagonista do dia, o pente garfo, tinha um sentido íntimo e especial para o professor. Homem negro e muito vaidoso, reconhecedor das suas identidades e das suas lutas, ele mantinha o seu pente garfo sempre presente consigo, mantendo os seus cabelos, estilo *black power*, extremamente alinhados e bem viçosos. O seu pente era um grande aliado na sua caminhada; estava presente em seu dia a dia. Além disso, e não menos importante, era um objeto carregado de sentidos, simbologias e significações. O seu valor ultrapassava a relação com os cabelos crespos; não se sustentava somente no senso estético. Agregava, em si, muitas linguagens... os sentidos histórico, social, político e cultural. Marcava e ressignificava as histórias de centenas de milhares de homens e mulheres. O pente era uma representatividade, um símbolo de resistência que interferia (e ainda interfere) na constituição das identidades de muitos homens e mulheres negros/as. Por meio das suas memórias ele se deu conta da importância do seu pente na sua história, enquanto sujeito de muitos conhecimentos; ele também se deu conta do quanto o seu pente fazia parte dos seus cotidianos, do quanto ele interagiu com o seu corpo.

O corpo humano com suas características perceptíveis, como a cor da pele, do cabelo e dos olhos: a textura do cabelo; os traços morfológicos, tais como o formato do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, etc., fornece a matéria-prima a partir da qual foi formulada a teoria racista. Sendo esta última definida pela hierarquização das chamadas raças branca, amarela e negra. No pensamento dos racistas, a cor preta é tida como uma essência que escurece, tingindo negativamente a mente, o espírito, as qualidades morais, intelectuais e estéticas das populações não-brancas, em especial as negras. (MUNANGA, 2006, p.15).

O que é o corpo para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas<sup>44</sup>? Como elas interagem com o mundo a sua volta? Como elas se reconhecem e se veem? Como identificam o que há de diferente nelas e nas outras crianças? Como se sentem em relação a essas diferenças? Cor da pele, estatura, tipo de cabelo, cor dos olhos, aptidões, gostos alimentares, preferências por determinadas brincadeiras e histórias... são diferenças que participam do cotidiano das salas de aula de educação infantil e que, possivelmente, são alvos de muitas perguntas nos imaginários e nos mundos de faz de contas das crianças. O acolhimento às perguntas das crianças pode ser um excelente material para os planejamentos docentes, podendo, também, dirimir alguns entraves do/no trabalho com elas. Pensar na relação com a primeira infância, nessa perspectiva, demanda olhar atento e investigativo para as questões suscitadas pelas crianças e, sobretudo, nos remete a encará-las na sua integralidade. Assim, descontextualizar os sentidos da criança, enquanto sujeito e construtora de conhecimentos, sobre o seu próprio corpo e, ainda, acerca dos seus pares é, nos atuais tempos, fadá-la a reproduções sem sentidos e a realização de atividades sem autoria, levando-as a cópias do mundo. Criança e corpo, nesse contexto, são ferramentas curriculares; são territórios de diversos saberes e muitas linguagens. Logo, o professor compreendia a importância da relação intrínseca que há entre criança e o seu corpo.

Nesse processo, o entendimento de que o corpo é conhecimento; é objeto investigativo; é marcado pelas culturas e é diferente de pessoa a pessoa é fundamental. O corpo para Sodré (2002) é o “marco zero”; é o ponto de partida para as relações que os sujeitos estabelecem; é a partir dele, com os seus sentidos, que se dá o conhecer humano. É por meio do corpo, com os seus movimentos, que ativamos nossas percepções, sensações, emoções e, também, nossas ações. Ele une o visível e o que não está visível. Por ele perpassam concepções históricas e culturais. Nele estão impregnados os sentidos humanos, o ouvir, o falar, o cheirar, o sentir, o ver... o saborear. Nele está a interseção dos mistérios e das curiosidades humanas. Logo, o corpo aos olhares dos pequenos sujeitos é mistério a ser desvendado. Para

---

<sup>44</sup> As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (ANO) e Base Nacional Comum Curricular (ANO), entendem a primeira infância a partir dessas três fases do desenvolvimento humano: bebês – do nascimento até os 02 anos de idade (fase do berçário); de 02 anos até 03 anos, 11 meses e 29 dias (fase do maternal) e de 04 anos até 05 anos, 11 meses e 29 dias (fase da pré-escola). No contexto socioeducacional, a primeira infância compreende as duas modalidades: creche (berçário e maternal) e pré-escola. A modalidade creche, apesar de ser um direito apregoado pela lei, ainda não é obrigatória no Brasil. A modalidade pré-escola é obrigatória.

além dos aspectos biológicos, o corpo é território de processos socioculturais e, nesse sentido, é repleto de linguagens, de histórias, de expressões e de comunicações.

No dia seguinte, o pente garfo do professor Arthur estava pronto para entrar em cena novamente. Como professor de educação infantil, ele sabia que a fantasia era uma grande aliada na contação de histórias. Assim, ele aguçou mais ainda os imaginários das crianças acerca do protagonista daquela história e deu, graças a pergunta do pequeno menino, o pontapé fundamental para os novos conhecimentos que eles se apropriariam. Sentados em roda, eles tocaram, experimentaram, tentaram se pentear, riram e, sobretudo, conheceram o objeto. Com essa dinâmica inicial, o professor trazia às crianças os diferenciados conhecimentos e as muitas experiências tecidas com o seu pente.

Após a proposta que deu início às interações naquela manhã – repleta de brincadeiras e de experimentos – novos entendimentos e novos conhecimentos adentraram a sala de aula dos/das pequenos/as pesquisadores/as. O professor convidou as crianças que tivessem o desejo a pentearem-se, a brincarem com o pente. Nessa investigação, eles/elas notaram entre si que, de criança a criança, com seus tipos diferenciados de cabelo, o pente garfo “brincava” de formas diferentes. Nas crianças que tinham os cabelos bem lisinhos, os fios deslizavam entre os dentes do pente, não alterando os penteados; nas que tinham os cabelos cacheados, os fios mantinham um pouco mais de contato com os dentes do pente, fazendo com os cachos ficassem mais soltos; já nas que tinham o cabelo crespo, o pente se ajustou, harmoniosamente, entre os fios.

Nessa grande experiência orquestrada pelo professor, ele, cuidadosamente, chamava a atenção dos/das pequenos/as cientistas para que eles/elas percebessem os movimentos, os contatos do pente com os diferentes tipos de cabelo. O cuidado com a construção das hipóteses era fundamental. Perguntas, olhares, pensamentos, brincadeiras, precisariam ser acolhidas e tratadas, por todos e por todas, como oportunidades de novos conhecimentos acerca das diferenças que constituem os sujeitos. Ali, com as crianças, acentuavam-se os diferentes tipos de cabelos que elas tinham. Era necessário um aprimoramento nas propostas, pois qualquer deslize poderia desvirtuar os diálogos e descobertas dos/das pequenos/as pesquisadores/as. O professor sabia que por trás de cada criança havia mundos culturais que eram coparticipados com os adultos referências das convivências das crianças. Logo, tinha ciência das supostas verdades que já circulavam nos olhares, nas linguagens e nos

cotidianos dos meninos e meninas. Então, naquele movimento, ele mediava com cada “pesquisador/a” e ia construindo novos olhares acerca das diferenças existentes no mundo e entre ele/as.

Nesse contexto, no emaranhado das novas perguntas que surgiam a cada contato com o objeto, o professor percebera que o seu pente garfo permaneceria por mais alguns dias em sua sala de aula. A parceria entre eles – o professor e o seu pente – dessa forma, ficara ainda mais intensa. A estratégia pensada para uma única interação com as crianças necessitava ser ampliada. Nosso colega, na verdade, não pensou que aquela ajeitada nos seus cabelos naquele fim de tarde se transformaria em tantas propostas de pesquisas com suas crianças. Assim, ele entendera que não teria outro jeito: era preciso organizar um projeto com sua turma e aprofundar mais ainda os conhecimentos – os dele e das crianças – a partir do seu pente garfo e dos diferentes tipos de cabelos.

Aos poucos, os educadores e as educadoras vêm interessando-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. Temas como a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional. Porém, apesar desses avanços, ainda nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar. (NILMA GOMES, 2002, p.86).

Naquele dia, recheados de experimentos e investigações, os pequenos e as pequenas “cientistas” constituíram uma importante descoberta: o pente garfo se “relacionava” melhor com os cabelos crespos. A primeira hipótese dos pequenos olhares fora comprovada ali, nas suas mãos e no manuseio do pente nos cabelos de todos e todas. Os próximos passos estavam atrelados às respostas a tantas outras perguntas que pairavam na atmosfera daquela sala de aula. A efetivação do projeto, na verdade, tivera o seu ponto de partida. Daquele momento em diante era estruturá-lo. No entanto, a insegurança insistia em atormentar o professor: como propor um projeto a partir do meu pente?; o que meus/minhas colegas achariam disso?; e os/as responsáveis das crianças?; o que mais teria ser experimentado pelas crianças? Muitas eram as perguntas que também rodeavam seus pensamentos. Se viu, por instantes, numa encruzilhada e não se permitiria paralisar; precisaria tomar decisões e sabia que não eram somente as de cunho pedagógico. Entendia que as crianças

são carregadas de conhecimentos e de muitas histórias, as encantadas e as vividas (muitas vezes não encantadas), e, ainda, de processos históricos, políticos, sociais e culturais que as constituíam, desde a mais tenra idade, enquanto sujeitos. Logo, a partir das suas próprias memórias de menino negro, periférico; conhecedor, desde sempre, das adversidades postas nas relações humanas, ele desejava sempre histórias diferentes às suas crianças. Por instantes, as memórias lhe prenderam em alguns cenários da sua infância e o pano de fundo deles era o racismo e tantos outros preconceitos que precisou enfrentar desde muito pequenino.

Investir no projeto significava ter em seu pente garfo as suas memórias da infância; aquelas que o levava ao início da sua relação com o seu pente e, nesse contexto, com o racismo que conhecera desde muito pequeno. O pente e o cabelo crespo já estavam estabelecidos naquele início de pesquisa. Vulgarmente, as crianças que não tinham cabelos crespos chamavam as que tinham de “cabelo duro; cabelo de bombрил”, nas horas das desavenças. O receio de estruturar tal projeto encontrava-se na incerteza de como aprofundar um assunto tão importante e tão sensível com sujeitos de tão pouca idade. Segundo o professor, as questões raciais eram disfarçadas nas propostas pedagógicas planejadas pela unidade escolar onde atuava. Invisibilizadas. Muitas vezes, ouvira a diretora se referindo a ele como “moreno”, sendo ele negro. Recordava-se de muitas vezes que a ouvi dizer às crianças: “entregue essa tinta na sala do Tio moreno”. Logo, ele teve medo do projeto das suas crianças não ser acolhido e respeitado pela direção da unidade.

Os próximos passos atrelavam-se à estrutura das propostas e das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Segundo o professor, a insegurança se fez companheira somente no início. Ele tinha compreensão de que trataria de questões que ultrapassariam as propostas pedagógicas vigentes; que avançariam aos territórios sociais e culturais, e, de certa maneira, provocariam o revisitar das histórias que atravessaram o Atlântico e aportaram nessas terras. Respeitar, a partir do lugar de homem negro, a inteireza das histórias que estariam por vir no referido projeto era condição *sine qua non* para a sua execução. Assim, reconhecendo as recusas socioculturais que pairavam no imaginário de muitas/os das/os suas/seus colegas e, também, da equipe gestora da unidade, sabia que a empreitada que tinha pela frente não era tarefa das mais fáceis. Mas como decepcionar suas crianças?

De posse das primeiras investigações realizadas junto aos seus/suas pequenos/as investigadores/as, eles/elas registraram uma primeira hipótese: o pente

garfo era utilizado somente pelas pessoas de cabelos crespos? A partir da pergunta nascedouro, essa era a próxima que compunha as investigações. Então, com as duas perguntas iniciais, o professor percebeu a necessidade de registrar o projeto que nascia: os passos a serem seguidos, os objetivos a partir dos desejos de descobertas das crianças, o envolvimento da comunidade escolar, as possíveis parcerias que poderia estabelecer... enfim, os saberes que seriam construídos acerca das diversas práticas negras que identificam os sujeitos negros.

De certa forma, caras professoras e caros professores das infâncias, esta carta engendra a perspectiva dos diálogos acerca da constituição das identidades culturais dos sujeitos, desde a mais tenra idade, nas salas de aula de educação infantil e, sobretudo, de como essas identidades são atravessadas por olhares, falas, experiências estereotipadas e, muitas vezes, exacerbadas, propiciando a construção de preconceitos que transitam dentro e fora das escolas. Nesse contexto, o pente garfo cedido a esta escrita é pano de fundo para que possamos refletir sobre as marcas históricas, sociais e culturais que atravessam, a todo tempo, as identidades multifacetadas (HALL, 2003) que compõem os sujeitos. Assim, pente garfo e cabelo crespo tornam-se, mais que nunca, nesta carta, expressões negras e, ainda, resistências identitárias de homens e mulheres.

Cabelo crespo e corpo podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. (NILMA GOMES, 2006, p.20).

Conceber a constituição de identidades a partir do que é/está visível aos olhos, ou seja, explícito no corpo, pode ser um facilitador do ponto de vista de quem lida com os pequenos sujeitos. A materialidade dos contextos, geralmente, facilita a comunicação na primeira infância. No entanto, demarco que estamos nos referindo aos sujeitos, aos que lhe identificam, aos seus gostos e estilos. E aí, minhas caras e meus caros, se não tomarmos os devidos cuidados, pode residir um grande perigo. Muitas vezes, no território das infâncias, nos utilizamos das diferenças (dos contrários) postas nas linguagens verbal e visual para estabelecermos comunicação entre objeto e conhecimento: dia – noite; branco – preto; claro – escuro; baixo – alto; etc., acreditando que facilitamos a compreensão da criança. No entanto, dependendo de

como os adultos referências<sup>45</sup> encaminhem tais questões, corre-se alguns riscos ao se construir pré-concepções acerca das diferenças e, principalmente, em ser diferente. Colaborando, dessa forma, para a “criação” de visões distorcidas que reverberam em racismos, preconceitos e discriminações.

Ao retomarmos a pergunta da criança: “Tio, o que é isso que você está enfiando nos seus cabelos?”, por elucubração, poderíamos pensar, inicialmente, que a estranheza está no objeto. Afinal de contas, um pente garfo pode não ser um objeto comum às crianças. O seu nome, no imaginário dos pequenos e das pequenas, poderia remeter a outro objeto: ao garfo. Assim, ainda estacionado na pergunta, muitas poderiam ser as elucubrações e as dúvidas que pairavam na atmosfera daquela sala de aula. Incontáveis. No entanto, precisavam ser experimentadas nos contextos das crianças. Como um incentivador junto ao seu grupo o professor aproveitava a curiosidades postas por elas como instrumentos de pesquisa.

Vale esclarecer que o professor Arthur mantém suas rotinas em sala de aula atentas aos movimentos, às linguagens e às supostas leituras que as crianças fazem umas das outras. Para ele, nesses momentos, as crianças deixam pistas das interações sociais e culturais construídas fora dos muros escolares; deixam rastros dos diálogos tecidos com seus/suas colegas e, também, com adultos. Logo, reproduzem, em muitos momentos, os discursos constituídos nesses encontros. Assim, empossado dessa crença, ele faz da sua sala de aula um grande centro de pesquisas, onde todos e todas são potências de conhecimentos e, conseqüentemente, construtores/as das “ciências” que eles/elas elucubram, pesquisam e registram.

Imersos/as nesse cenário, os olhares se constituíam investigadores de forma quase natural. Suas/seus colegas mexiam com ele: “suas crianças perguntam tudo! Não podem ver nada que já querem saber o que é!” Ele sabia que ele era o grande responsável por essa característica coletiva que sua turma apresentava. Era o grande incentivador de questionamentos; de pôr em dúvida o óbvio; provocava para além do que os olhos veem. Dessa forma, aquela curiosidade sobre o seu pente garfo, a que tinha provocado certa balbúrdia; a que tinha revirado histórias; a que se remetia aos cabelos de milhares de homens e mulheres; a que tinha convidado as memórias dele

---

<sup>45</sup> O conceito de adulto-referência refere-se aos adultos que convivem e interagem com as crianças, participando ativamente das suas experiências e vivências – responsáveis, familiares, professores, profissionais-auxiliares etc. – atuam como referências sociais e culturais às crianças.

a estarem ali, com todos e todas; a que por extensão fazia com ele mirasse a sua ancestralidade, era muito mais que uma curiosidade posta na simplicidade de uma criança... e ele também estava aprendendo a lidar com tais informações.

Logo que se situou naquele contexto, foi ampliando os olhares nas possíveis direções que estavam por vir. As crianças iniciaram uma investigação com as/os outras/os profissionais da unidade: “você sabe o que é um pente garfo?” Nossa! Que loucura! Os/as pequenos/as averiguadores/as ficaram muito envaidecidos/as. Eram crianças de cinco anos, alunos e alunas da turma de pré-escola II, as mais “velhas” da unidade. Se empoderavam na suposta entrevista. Perguntavam todas cheias de si; e se percebessem que a/o entrevistada/o não sabia, apresentavam os seus conhecimentos sobre o famoso pente garfo. Além dessa experiência, o professor estruturou exposições de fotos com alguns penteados e algumas tranças feitos/as com o auxílio do pente garfo e, ainda, oficinas de penteados e tranças com as/os responsáveis pelas crianças.

O território em que a unidade escolar se situa é marcado por inúmeras práticas negras, acentuadas nas histórias e nas memórias de homens e de mulheres negros/as. Suas identidades transitam nos arredores do Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI). Seja na interferência dos olhares estético, musical, religioso, de movimentos negros etc., a atmosfera que envolvia a unidade propicia a construção de olhares para as diferentes possibilidades de conhecimentos; propicia para a descentralização dos conhecimentos brancos, eurocentrados. Assim, de certa maneira, o professor, ao propor as exposições e as oficinas com a participação dos responsáveis, desconfiava de que teria o apoio de muitos/as deles/as. A preocupação com os olhares da equipe gestora e de seus pares acerca das suas propostas ousadas com suas crianças mantinha-se iminente. A relação entre eles, muitas vezes, era tensa. Segundo o professor, ele preferia desgastes desnecessários; porém, não abria mão de tecer com os pequenos e as pequenas “pesquisadores/as” experiências inovadoras e que, de certa forma, os/as seduzissem ao conhecimento.

A exposição de fotos contou com a ilustre contribuição iconográfica de Debret sobre os negros no Brasil. O professor fez uma viagem pelos tempos que constituíam os seus conhecimentos e suas identidades e acreditava ser importante que as crianças também contassem com aquelas imagens em suas memórias. Recordou-se que aquelas imagens de Debret por muito tempo rondaram o seu imaginário. Olhava aqueles homens e mulheres negros/as retratados/as naquelas obras e na potência da

sua imaginação, os trazia as suas histórias. Além delas, trouxe outras fotos da sua infância: suas – de diferentes fases da sua vida, e essas tinham uma intencionalidade especial –, dos seus familiares, das imagens dos muitos livros que lhe acompanhavam, de homens, mulheres, crianças negros/as com diferenciados penteados, cortes de cabelo e tranças. Tudo milimetricamente planejado para que as crianças e seus/suas responsáveis sentissem-se seduzidos por sua história de menino-homem negro com o seu cabelo *black power*.

Nas oficinas, convidou às crianças e a todos e a todas participantes a sentirem/experimentarem/perceberem outras possibilidades: as texturas dos cabelos, as cores das peles, os traços fisionômicos, diferentes tipos de trançados de cabelo, os estilos etc. As diferenças visuais que constituem os sujeitos eram o pano de fundo das atividades. No entanto, elas não eram o ponto de chegada e, sim, uma pequena partida. Era posto que sua intencionalidade estava nas práticas que constituem os sujeitos e, nesse caso, os sujeitos negros. O professor ia chamando a atenção nas investigações das crianças aos aspectos visuais e ia ampliando o território dos conhecimentos com informações sociais, históricas e culturais. Desde o acolhimento daquela pergunta, alguns pontos destacavam-se em seus pensamentos e ele mantinha certo cuidado. Conhecedor das tensões da sua trajetória, ele tinha ciência de que, em muitos momentos escolares, os conhecimentos negros são tratados em datas comemorativas e ele não acreditava em tais práticas pedagógicas. Ousado, ele atuava com suas turmas da educação infantil tecendo conhecimentos a partir das experiências vividas e compartilhadas, das histórias que lhe encantavam e das linguagens que os constituíam.

A história compartilhada e cedida a esta carta pelo professor Arthur tem marcas vividas e de muitas vidas. Práticas constituídas com as infâncias e para as infâncias. Tem-se acolhimento, cuidado, escuta, partilha, sonhos e muitas investigações. No entanto, nas entrelinhas do não dito com palavras e do não visível aos olhos por muitos sujeitos, tem-se, também, os espaços reduzidos e tensionados aos conhecimentos e saberes negros. Em muitos momentos, por mais que tivesse tomado da coragem que é sua companheira, o nosso estimado colega manteve-se na retaguarda, esperando, de certa maneira, as recusas ou as sanções por parte da equipe gestora da unidade escolar onde trabalha e/ou das/dos colegas. E, nesse contexto, minhas caras e meus caros, está o que move esta escrita: o racismo velado,

invisibilizado e disfarçado que se põe à frente de muitas propostas socioeducacionais e que se assenta nos bancos escolares desde a educação infantil.

A termo-nos, nos atuais dias, à discussão sobre o racismo e suas interferências na constituição das identidades dos sujeitos pode parecer desnecessário e/ou ultrapassado, tendo em vista as orientações legais que apontam para o racismo como crime. Ora, se é crime o problema já está resolvido: há punição para quem pratica-o (entendendo-o como uma prática individualizada; no entanto ele é prática estruturante da sociedade). Não! Infelizmente, enquanto sociedade, estamos distantes dessa realidade/verdade. É utópico acreditar que o racismo é uma questão resolvida nos territórios brasileiros; é utópico crer que as diferenças (e os/as diferentes) são aceitas nesse país; e, também é utópico julgar que o racismo é discutido nas propostas educacionais (NILMA GOMES, 2002; 2006; 2008; ELIANE CAVALLEIRO, 2001; 2006; WERTHEIN, 2002; PESSANHA, 2003; ÈUGENIA DA LUZ FOSTER, 2004).

Nem sempre é fácil estabelecer um diálogo sobre temas polêmicos: política, religião, sexo, machismo, racismo... Porém são temas que, por causa da sua importância, não podem permanecer fora da pauta de discussões sobre educação e cidadania. (ELIANE CAVALLEIRO, 2001, p. 141).

Logo, atentarmo-nos ao racismo, insistente e latente, enquanto tema político e educacional é responsabilidade de todos e todas que acreditam na educação como um processo social que tende a favorecer a constituição de sujeitos. Trazê-lo à roda das discussões e analisar os seus impactos nas histórias de vidas de centenas de milhares de homens e mulheres que dia a dia se põem à dinâmica do mundo é preponderante às políticas públicas educacionais. Reconhecer que o racismo é dissimulado e que se apresenta revestido de muitas artimanhas e contextos, provavelmente, é um dos pontapés iniciais à educação que se diz humanizada. Nesse contexto, extirpar os possíveis rótulos, os estigmas, as humilhações, as perseguições, “as brincadeiras sem graça”, as segregações... e tudo mais que fere e diminui àquele/a que possui a pele retinta, àquele/a que tem a pele preta e nela traz, historicamente, as marcas nefastas da escravidão precisa tornar-se projetos de vidas... vividos por todos e todas; precisa ir para além de projetos de escolas.

A discriminação racial opera, na nossa sociedade, como um processo que acarreta inúmeras desvantagens para o grupo negro e para toda a sociedade brasileira, direta ou indiretamente. Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo ao entendimento das diferentes etnias, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido ao espaço escolar, que conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas parece ignorar essa questão. Contudo, a

educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos. (ELIANE CAVALLEIRO, 2006, p. 26).

Eliane Cavalleiro (2006) chama-nos a atenção do papel responsável que a educação infantil tem em abordar/estruturar/planejar/propor atividades que retratem as diferenças que constituem os sujeitos. E, nesse contexto, está a diferença racial. As diferenças devem ser sempre bem-vindas. No cenário das infâncias, em que as crianças estão descobrindo a si e ao outro, há de se priorizar, também, as diferenças postas por meio das interfaces e interferências sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais que compõem as relações. Todas as possibilidades e existência das diferenças são instrumentos de conhecimentos; são mais descobertas a serem feitas e/ou desvendadas. Dessa forma, as crianças se apropriam desde a mais tenra idade de posturas políticas frente às diferenças e, sobretudo, aos/as diferentes.

A história do professor Arthur e dos/das seus/suas investigadores/as retrata a importância de efetivarmos espaços dialógicos desde a primeira infância. De propiciarmos uma atmosfera de respeito e de escolhas; de revermos as experiências das crianças como oportunidades de inúmeros aprendizados reais e vivos. No entanto, vários são os relatos de vivências que vão na contramão desse pensamento. Exemplo latente é a insistência, por parte de muitas/os profissionais, de propostas descontextualizadas e, ainda, apegadas as datas comemorativas, reforçando, assim, a construção de visões estereotipadas das nossas crianças. As histórias que se reproduzem em muitas unidades escolares apontam para um longo caminho que ainda precisa ser construído. Temos, na maioria das vezes, casos isolados e solitários de sucesso quando o assunto é a igualdade racial. Infelizmente, os processos históricos e as ditas verdades, equivocadamente construídas, ainda permeiam os imaginários de muitos profissionais da educação e, dessa forma, estigmas perpetuam-se nas propostas pensadas como educacionais.

Diante do retratado, o racismo circula quase que naturalmente entre os/as pequenos/as discentes, hierarquizando, em seus imaginários, as ideias repassadas que envolvem concepções de raça. Munanga (1999) nos apresenta como através dos tempos tal conceito tentou se aproximar da Biologia e demais ciências que necessitam, nas estruturas das suas pesquisas, da classificação para facilitar as dinâmicas postas. No entanto, o pesquisador nos diz que “a raça não é uma realidade

biológica, mas, sim, apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-las em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem” (MUNANGA, 1999, p.36). Segundo ele, o século XX, graças aos avanços dos estudos sobre a genética humana, anunciara as determinantes sanguíneas como principais responsáveis por características genéticas (certas doenças hereditárias, por exemplo). Logo, a crença na superioridade da raça branca, justificada até mesmo na colonização de muitas terras, começara o seu declínio.

Recorrer aos estudos de Munanga (1999) sobre raça e racismo, na perspectiva do que esta carta propõe, auxilia-nos na compreensão histórica do racismo, enquanto um fenômeno criado a afetar características do humano e, sobretudo, das marcas e expressões humanas. Como citado, justificativas como cor da pele e traços fisionômicos já foram (em muitos imaginários ainda são) condicionantes para (des) qualificarem os sujeitos. O professor Munanga expõe o racismo como uma crença no existir de raças naturalmente hierarquizada. Para ele a comparação tende-se a fixar-se nos estereótipos físicos. Ou seja, físico e moral; físico e intelecto; físico e cultural. Assim, em muitos momentos, é reforçada a discriminação à cor da pele e aos traços fisionômicos. Ao nos remetermos ao território escolar, observaremos que tais perspectivas foram introduzidas nos fazeres educacionais por décadas a fio. Assim, as realidades de muitos sujeitos negros no universo escolar foram de anos seguidos de repetência, o que na maioria das vezes acarretava a sua exclusão dos processos escolares.

Essa construção da suposta elite racial vigorou, e em alguns casos ainda vigora, em muitos discursos, tidos como ingênuos. Discursos esses que se movimentam nas vozes de pessoas que não se dizem racistas. Se fizermos uma pequena reflexão, encontraremos tais falas em nossos familiares e/ou pessoas bem próximas. Recordo-me de muitas expressões utilizadas por minha mãe. Mulher que se afastou muito cedo dos bancos escolares, dedicando-se a trabalhar para contribuir no sustento da família e, logo depois, casar-se; ela mantinha suas crenças na dita superioridade. Expressões como “preto de alma branca” e “vá dormir porque amanhã é dia de branco” eram comuns nos seus discursos. Cresci ouvindo-as. Muitas vezes me apossei de suas falas e utilizava-as orgulhoso de mim; afinal, estava seguindo os passos do principal adulto referência da minha infância. Somente na fase adulta fui me dar conta do que reproduzia.

Notem, meus caros e minhas caras profissionais da educação infantil, como é doloroso nos desapegarmos das “verdades” que ouvimos desde pequeninos/as. Muitas dessas supostas verdades são externadas por nossos responsáveis, por pessoas que nos protegem, nos amam, nos cuidam. Assim, ao nos encararmos nas histórias que nos constituem, por elucubração, percebemos a imensa responsabilidade que temos em refletir junto aos adultos referências das nossas crianças sobre a constituição delas, enquanto sujeitos de direitos e deveres e, ainda, construtoras de conhecimentos. Do quanto a educação precisa ser um processo transformador e, sobretudo, acessível a todos e a todas. Do quanto é nossa responsabilidade a escolha de qual material didático trazer para as nossas salas de aula. De quanto precisamos investir na nossa formação e, por meio dela, reverberar a igualdade que, por excelência, deve permear as relações humanas. Do quanto é preciso investir na desconstrução das histórias negativas criadas e que se remetem a milhares de homens e milhares de mulheres negros/as. Do quanto as diferenças de cores de pele, tipos de cabelo, traços fisionômicos, enquanto marcas que identificam o humano, são bem-vindas nas propostas escolares.

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância e estereótipos negativos sobre o negro. (ELIANE CAVALLEIRO, 2006, p.19).

O cuidado na diversificação dos livros que compõem o acervo de leituras da sala de aula é um exemplo bem simples do quanto estamos acostumados a exaltação do belo na personificação dos traços brancos: *A Bela Adormecida*, *Alice no País das Maravilhas*, *Branca de Neve e os Sete Anões* etc., são obras literárias que transitam facilmente nas salas de aula das infâncias. Não desmereço aqui o valor literário destas às crianças. No entanto, avançamos na produção literária infantil que trazem protagonistas negros e indígenas. Apesar do que orienta as Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, o investir na diversidade que constitui os sujeitos é fundamental à formação crítica, democrática, republicana e humana das crianças.

Esse é um dos exemplos dos cuidados contemporâneos ao projetarmos propostas escolares. Faz-se necessário um amplo diálogo com os envolvidos no processo, ou seja, com a comunidade escolar para que as expectativas socioeducacionais sejam construídas por todos e todas, cada um/uma assumindo a

sua responsabilidade. Faz-se necessário, ainda, o reconhecimento do território escolar com suas identidades sociais e culturais, pois elas adentram aos espaços escolares impregnadas nas ações dos sujeitos que nela se relacionam. A escola, nessa perspectiva, é parte integrante dos processos sociais, históricos, políticos e culturais que constituem e interceptam os diferentes homens e mulheres. Sendo assim, nas relações nela estabelecidas, reproduzem as cenas cotidianas que têm esses mesmos homens e essas mesmas mulheres como protagonistas e coadjuvantes. Nesse cenário, a discriminação, a intolerância, a segregação, a tentativa de invisibilidade, a hierarquização de conhecimentos e de traços culturais são reproduzidas como reflexo do vivido na sociedade em geral.

Não assento a escola no lugar de vilã, mas também não retiro dela as suas responsabilidades na implementação de ações que promovam a igualdade em todos os seus sentidos. Como nos alertam Azoilda Trindade (2000); Eliane Cavalleiro (2001; 2006); Nilma Gomes (2002; 2006; 2008); Werthein (2002); Pessanha (2003); Silva Júnior (2002); Eugénia da Luz Foster (2004); Bittencourt (2009); dentre outros/as pesquisadores/as, a escola emerge em ser um território onde se efetive a luta contra as desigualdades e se legitime o respeito às diferenças. Está nela um imenso compromisso com a sociedade, por meio da formação humana e acadêmica na perspectiva cidadã, solidária e, acima de tudo, democrática.

Se é verdade que políticas de promoção da igualdade racial podem diminuir as taxas de desigualdades entre negros e brancos, atacando a discriminação, não podemos esquecer que é preciso atacar com a mesma intensidade a raiz do problema, isto é, o racismo e o preconceito. Neste campo, não será demais lembrar que apenas a educação pode mudar valores, contribuindo para a valorização da diversidade e da construção de um senso de respeito recíproco entre os grupos que conformam esta rica geografia de identidades culturais denominada Brasil. (WERTHEIN, 2002, p.10).

Werthein alerta-nos sobre questões que assumem papéis fundamentais à escola: a importância da promoção de ações que apontem para a igualdade entre os sujeitos e a implementação de ações antirracistas. Para o pesquisador, as propostas escolares precisam estar atentas à construção da igualdade. Nessa perspectiva, ambas as políticas atuam em prol da igualdade entre brancos e negros, historicamente acentuada na desigualdade. Logo, mantermos os olhares atentos às representações racistas no território da primeira infância, na perspectiva apresentada pelo autor: “atacar com a mesma intensidade a raiz do problema” (WERTHEIN, 2002, p.10), por analogia, seria atentarmo-nos aos diálogos e esclarecimentos antirracistas com os/as

pequenos/as discentes. Nesse contexto, a promoção de práticas e ações que conscientizem a todos e todas envolvidos/as nos processos educacionais: profissionais, crianças, responsáveis, parceiros escolares, em prol da erradicação do racismo torna-se uma grande proposta de escola.

A valorização da diversidade urge estar nos currículos efetivos. Precisa sair do campo teórico e atingir as relações que se estabelecem dentro e fora das escolas. A mudança de valores citada por Werthein (2002), posta na educação, constitui-se com rupturas de paradigmas, com elaboração de propostas inclusivas, com respeito às histórias que são escritas nos próprios sujeitos, com o reordenamento de estruturas obsoletas e/ou excludentes. Nessa perspectiva, redimensionar práticas que muitas vezes folclorizam as diversidades culturais que constituem os diferentes sujeitos é demanda às propostas escolares. Assim, cabe aos sujeitos educacionais a reconfiguração de ações que impactem negativamente na formação humana e acadêmica dos discentes. Logo, rever a atuação dos fazeres escolares desde a educação infantil vai ao encontro da perspectiva democrática da educação. Nesse sentido, mantermo-nos atentos/as às nossas atitudes e aos nossos comportamentos, bem como de toda a comunidade escolar, constitui-se como responsabilidade coletiva frente às relações tecidas com as crianças.

Diante desse contexto, faz-se imperiosa, nos territórios socioeducacionais, a atenção para “a importância do miúdo, do oral, a importância do dia a dia. A importância do saber mais velho” (AZOILDA TRINDADE, 2000, p.28). Fazem-se imperiosas, ainda, a escuta sensível, a construção de espaços acolhedores, a efetivação do diálogo e estabelecimento do respeito como premissa básica às relações socioculturais. O lugar da diversidade, nesse cenário, tenderia à participação; tenderia ao fazer parte; tenderia à roda da contação das histórias infantis, tenderia às brincadeiras, aos faz de conta. Nessa elucubração, todos e todas, envolvidos/as no processo, tenderiam a projetar a educação, enquanto processo transformador e social. Tais práticas remetem-nos aos estudos de Trindade (2000; 2013). A autora valoriza em suas pesquisas a história contada e recontada pelos sujeitos, aquelas que falam sobre eles; aquelas que refletem seus gostares e aptidões; aquelas que lhes dão identidades; aquelas que os representam; aquelas que concedem os encontros... “as pororocas humanas”; aquelas que lhes permitem os sonhos... encoraja-os à construção das utopias.

No panorama das tensões raciais muitas vezes tais histórias são silenciadas pela própria proposta escolar e, ainda, pelas práticas docentes. Muitas são as histórias enfrentadas e experimentadas no dia a dia das salas de aula da educação infantil pelas crianças. Nelas, muitas vezes, ecoam os repertórios ouvidos em outros espaços onde as crianças atuam com outros adultos referências. Lembro-me de um acompanhamento feito a um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) e da experiência vivida em uma das salas. Ao adentrar, me deparo com uma menina negra chorando, muito magoada, pois sua colega a havia xingado de “macaca”. A professora, acreditando que estava resolvendo o impasse, abaixa-se frente a menina e carinhosamente diz: “deixa para lá; não se importe com isso; você é macaca? Não! Então não chore”<sup>46</sup>. Enquanto um adulto externo àquele território e àquelas relações, me vi impotente. Não podia intervir, naquele momento, na dinâmica da colega; como também não podia acalantar aquela menina. No entanto, minhas crenças pedagógicas acreditavam que aquele momento era propício a uma conversa com as crianças e, quem sabe, até a elaboração de um projeto para tratar tais questões.

As lições ensinadas àquela menina, naquela experiência, poderiam ser interpretadas como: engula o choro sempre que lhe ofenderem; é normal pessoas brancas xingarem as pessoas negras, não se importe com a discriminação racial historicamente constituída no Brasil, dentre outros ensinamentos. O ideário da gestão de conflitos no território escolar muitas vezes perpassa por contemporizar ações e/ou atitudes que não podem e não devem ser deixadas para depois. É necessária a problematização e a busca das possíveis soluções experimentadas entre as crianças. O xingamento feito pela menina a sua colega é processo histórico. Ele é arraigado de crenças muitas vezes compartilhadas pelos familiares e por outras relações que as crianças estabelecem. O sujeito não nasce racista; ele aprende a ser racista. Há uma responsabilidade imensa posta às propostas escolares para que não reforcem posicionamentos negativos frente às diferenças.

Precisamos entender que a criança negra não é “moreninha”, “marronzinha”, nem “pretinha”. Quando a criança reclama que não ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras... Assim, melhor do que chamá-la de “moreninha” para disfarçar a sua negritude é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo. (ELIANE CAVALLEIRO, 2001, p. 156).

---

<sup>4</sup> Discurso feito por uma professora de educação infantil a uma criança da sua turma de pré-escola e que chorava porque a coleguinha havia lhe xingado de “macaca”.

A elaboração de projetos que vislumbrem nas infâncias a construção de olhares cuidadosos acerca do outro – que não é reflexo, que possui identificações e identidades diferentes, que não tem a obrigatoriedade em ser igual a ninguém, mas que possui os mesmos direitos – é um desafio a ser vencido a cada dia nos espaços educacionais. Eliane Cavalleiro (2001) aponta para o estímulo à construção positiva das identidades das crianças como uma das possibilidades de elaboração de propostas socioeducacionais que promovam a educação antirracista. Para a pesquisadora não devemos disfarçar a negritude das crianças. Para este estudo, de igual forma, não podemos disfarçar a existência das práticas socioculturais que também exaltam e identificam a negritude. Assim, as crianças praticantes dos cultos religiosos negros brasileiros não devem ser discriminadas por suas práticas vinculadas aos seus ancestrais divinizados; não devem ser alvo de supostas brincadeiras que as diminuem e/ou ferem; não devem ser xingadas de “macumbeiras”. O respeito e a valorização da negritude que constitui as crianças, enquanto sujeitos de si, são atitudes que estão para além da cor da pele.

Eliane Cavalleiro (2006) em sua obra *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, constatou após um período de observação em uma escola de educação infantil<sup>47</sup>, que as crianças negras já apresentavam uma identidade negativa frente ao grupo étnico de que fazem parte; enquanto as crianças brancas mantinham uma valorização da sua branquitude, acreditando na superioridade “consentida” ao seu tom de pele. Os xingamentos das crianças brancas a crianças negras eram rotinas, segundo as observações da pesquisadora.

No que diz respeito ao comportamento do professor em relação a esses conflitos, o dramático depoimento da menina Catarina (negra) é bastante elucidativo. Segundo ela, as crianças a xingam “... de preta que não toma banho. Só porque eu sou preta eles falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Ela me xingou de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada.” (ELIANE CAVALLEIRO, 2006, p.52).

Assim como na experiência relatada por mim anteriormente, a suposta cumplicidade por parte das professoras com os xingamentos feitos pelas crianças brancas endossa, nos imaginários dos/das pequenos/as discentes, a aparente superioridade branca e, em contrapartida, a aparente inferioridade negra. Nesse

---

<sup>47</sup> Segundo a autora, a referida observação se deu sistematicamente no período de oito meses numa escola de educação infantil situada na cidade de São Paulo. Ela observou três salas de aula cotidianamente durante esse período. A pesquisadora esclarece que a unidade escolar recebe diariamente cerca de quinhentas crianças da modalidade pré-escola.

contexto, identidades vão se constituindo equivocadamente, distorcendo comportamentos e reiterando perspectivas racistas. Dessa maneira, as negritudes que circulam nos territórios escolares tornam-se, muitas vezes, motivos de zombarias e de chacotas; perdendo-se, assim, os seus imensos potenciais de conhecimentos.

Logo, o pente garfo do professor Arthur, no cenário de tantas ações dissonantes e que reforçam o silenciamento constituído por anos a fio nas salas de aula e as visões distorcidas acerca dos sujeitos negros e conseqüentemente das suas práticas negras, torna-se um alento; torna-se resistência; torna-se o “não engolir o choro”. Ele nos estimula a prosseguir e a promover cada vez mais atividades que levem as nossas crianças a questionarem, a indagarem sobre tudo o que desconhecem e/ou for estranho aos seus olhares.

O pente garfo, desconhecido dos/as pequenos/as investigadores, crianças da turma de educação infantil do professor Arthur, me trouxe até aqui a escrita desta carta. Incentivou-me ao diálogo com vocês, profissionais das infâncias, sujeitos tão importantes na formação das crianças. Permitiu que reverberássemos nossos questionamentos, nossos olhares, nossas vozes sobre as nossas próprias práticas. Provocou-nos a não ensinar as nossas crianças a engolirem os desaforos pelo fato de serem negras, a não se permitirem à discriminação. Chamou-nos a falar... a dar um basta nos silenciamentos que nos constituíram (e ainda nos constituem). Convidou-nos a contar outras histórias, a revirar as já contadas, a recontar às avessas aquelas que só têm os mesmo mocinhos e mocinhas. Cutucou-nos a encarar a nossa ancestralidade, a nossa cor, as texturas do nosso cabelo, os traços que nos identificam, o nosso gingado, a nossa sabedoria construída nas vivências dos/as nossos/as mais velhos/as.

Diante desse contexto, é possível concluir que o projetar de posturas positivas frente à diversidade que constitui os sujeitos é proposta que precisa ser assumida por todos e por todas que compõem a comunidade escolar; é proposta que necessita compor a política escolar desde as unidades escolares de educação infantil. É tarefa a ser construída a várias mãos e a muitas vozes; que demanda atenção e muitos cuidados. Cabe à escola, nesse sentido, o protagonismo nessas provocações. Decerto, sozinha ela não conseguirá romper com a desvalorização dedicada aos homens e às mulheres negros/as e suas práticas; não desconstruirá com o imaginário instituído e que supervaloriza os saberes brancos. No entanto, mesmo frente às dificuldades, é seu compromisso constituir parcerias (famílias, associações, ONGs,

instituições etc.) que a auxilie na construção de propostas inclusivas, conscientes e antirracistas.

Os efeitos da prática racista são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados. Esse é um dos mecanismos por meio do qual a violência racista se manifesta. (NILMA GOMES, 2001, p.93).

Nesse panorama, pode-se concluir, ainda, que o racismo que se mantém latente no dia a dia de muitas unidades escolares é, sim, um projeto de escola introjetado em muitas práticas e que insiste em deixar as histórias de centenas de milhares de sujeitos negros porta da escola a fora. As tentativas que invisibilizam a igualdade, equidade e respeito como direitos dos diferentes sujeitos põem-se de maneira quase natural por meio de muitas crenças pedagógicas. Na contramão de tais tentativas, a formação continuada dos profissionais de educação é uma das alternativas que urgem nas políticas educacionais a fim de revitalizar referências que desmistifiquem supostas superioridades raciais.

Por fim, minhas caras e meus caros profissionais da educação infantil, mantenham-se atentas/os às infâncias e suas constantes indagações. Creiam: nos vossos afazeres estão o futuro de muitas vidas, de muitos sonhos e, sobretudo, das ciências. Desbravem, se necessário, os territórios escolares em prol dos diferentes conhecimentos. Promovam o amplo debate acerca dos direitos (no seu sentido totalitário) de todas as crianças. Protagonizem novas histórias. Reinventem o que já fora apresentado. Duvidem. Comecem quantas vezes for preciso. E, seguindo os passos do saudoso Gonzaguinha, mantenham a “fé na vida, fé no homem, fé no que virá. Nós podemos tudo, nós podemos mais. Vamos lá fazer o que será!”

Até a próxima!

## 6 SEXTA CARTA

Rio de Janeiro, 1º de dezembro de 2020.

À Denise, mãe do menino Gustavo (e a tantas mães que vivem as angústias escolares).

Espero que esta carta a encontre menos tensa e que as questões apresentadas – como problemas – pela unidade escolar onde o seu filho estudava tenham trilhado outros rumos; tenham sido elucidadas. Não tenho a pretensão com esta escrita de construir aqui uma justificativa ou, ainda, de retificar ou até mesmo ratificar a postura da unidade escolar. Vale, no entanto, esclarecer que há, equivocadamente, nas relações socioeducacionais com crianças e adolescentes que, em alguns momentos, fogem às regras e/ou desafiam-nas, uma tendência, por parte dos profissionais de educação, a exporem, em seus relatórios, ditos pedagógicos, a indicação/orientação/avaliação para que os responsáveis por essas crianças e por esses/as adolescentes com “problemas comportamentais” procurem ajuda em tratamentos especializados. Na grande maioria das vezes, essa sugestão acarreta a utilização de medicamentos que atuam “tranquilizando” as crianças; transformando, em alguns casos, os seus comportamentos. Infelizmente, tais episódios têm encontrado cada vez mais espaços. Eles não são situações novas ou, ainda, exclusivas a realidade vivida pelo pequeno Gustavo. Ressalto, nesse contexto, que tais relatórios destinados às crianças e aos/às adolescentes, apresentam, na visão de quem os escrevem, supostos subsídios para os facilitarem o acesso a possíveis tratamentos que possam vir precisar.

Sei que a explicação que lhe dou não diminui em nada a sua aflição. Afinal, a unidade escolar, no relatório escrito sobre o seu filho e, ainda, por meio do atendimento presencial feito a você, tendenciou que o menino apresentava características de TEA<sup>48</sup>; dando-lhe, inclusive, a solicitação para atendimento médico. Sei também que, muitas vezes, as ponderações feitas pela escola são, em muitos imaginários, tomadas de poder; representam “verdades”. Logo, de posse das informações iniciais, você não cogitou em se apossar da parte que lhe cabia “daquela

---

<sup>48</sup> Transtorno do espectro autista.

verdade” e procurou a mim, a representação do empoderamento<sup>49</sup>, criada em seus olhares, naquele contexto.

Naquela manhã em que a atendi e tomei conhecimentos das suas angústias e dos fatos que lhe atormentavam, eu fui tomado por muitas indagações e dúvidas. Havia algo no ar que me incomodava e eu não me sentia confortável com aquela situação. Lembro-me que o motivo do seu agendamento era um pedido de ajuda para que a Coordenadoria intervisse num atendimento (a ideia, naquele momento, era de facilitar o contato) para o pequeno menino no CAPSi<sup>50</sup>. Percebi ali, à sua frente, a sua ansiedade em solucionar o possível “problema”. Com todo o cuidado com a sua preocupação, esclareci que o caminho mais ágil era o contato feito pela própria unidade escolar, pois já existia o canal de comunicação entre elas e suas referências territoriais, incluindo, nesse contexto, as unidades de saúde. No entanto, notei certo desconforto quando sugeri que a escola, por meio da equipe gestora, fosse a articuladora do encaminhamento. Preferi, naquele momento, não criar mais constrangimentos e combinamos que eu veria a melhor estratégia e lhe daria um retorno.

Quando você se retirou da minha sala fiquei pensando em como poderia ajudar na sua solicitação sem passar por cima dos encaminhamentos da escola; afinal, era ela que também lidava parte considerável dos dias da semana com o menino, já que a escola atendia aos alunos e às alunas em tempo integral. Além disso, era uma escola que apresentava um trabalho pedagógico reconhecido por sua comunidade e, também, pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Devia ter, pautada em suas propostas socioeducacionais, suas considerações para solicitar um parecer médico sobre as questões apresentadas por Gustavo. Não queria melindrar as relações estabelecidas entre você, enquanto a responsável pelo aluno, e a unidade escolar. No entanto, minha preocupação primeira era com o bem-estar do pequeno aluno, não teria outro jeito: precisaria me inteirar dos acontecimentos ocorridos até aquele dia.

Na atualidade, a medicalização das manifestações humanas tem se expandido no Brasil e em outros países em diferentes áreas: saúde, estética, educação, administração, esporte, direito etc. Em consonância com essa expansão, tal fenômeno tem sido pautado em diversos âmbitos, como

---

<sup>49</sup> Na época deste episódio eu coordenava a Coordenadoria Regional de Educação, e era responsável por acompanhar e orientar a administração da unidade escolar onde Gustavo era matriculado.

<sup>50</sup> Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência.

ciência, pesquisa, política, mídia (impressa, eletrônica, televisiva), enfim, na sociedade em geral. (MARIA ISABEL RIBEIRO, 2014, p.13).

De posse dos relatórios elaborados pela professora do menino e das informações acolhidas com a equipe gestora, iniciara minhas investidas para auxiliar no seu pedido. Acreditara que era o precisaria para municiar-me e, assim, antecipar alguns pontos aos parceiros da saúde a quem recorreria. No entanto, após a leitura dos escritos sobre o menino, observei que algumas características/comportamentos apresentadas/os como possíveis estereótipias precisariam ser esclarecidas fora dos “julgamentos” postos nos relatórios; precisariam ser apresentadas pelo olhar da educação e das relações/interações/mediações realizadas pelo Gustavo. Além disso, era fundamental a apresentação de todas as possibilidades e experiências que a escola propunha ao menino; de todas as estratégias diferenciadas para que ele alcançasse os objetivos propostos e construísse, a partir de si, os seus conhecimentos. E, nesse contexto, que saísse, ainda, do lugar de já apontar as “soluções” para os possíveis problemas comportamentais da criança.

Gustavo, um menino negro de quatro anos, filho caçula, iniciado no culto a Orixá como ogã, sua avó materna é a sua mãe de santo, todos os familiares também iniciados no referido culto, o pai e os primos mais velhos (suas referências masculinas) também são ogãs, residente de um bairro da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, estudante numa escola pública municipal situada na região da zona sul da mesma cidade, tinha uma rotina intensa para uma criança da sua idade. De segunda à sexta-feira ele acordava às quatro horas da madrugada, horário que sua mãe o arrumava para que pudesse acompanhá-la no trajeto e deixá-lo na escola antes de entrar no seu trabalho. Para poder estar próxima ao pequeno e assim acompanhar seu desenvolvimento, a responsável precisava que o menino estudasse numa escola próxima ao seu local de trabalho. Assim, num acordo com a gestão da escola, Gustavo tinha a sua entrada à escola antes dos seus colegas. Geralmente, às seis horas e quarenta e cinco minutos, religiosamente, ele estava no pátio da escola aguardando a sua rotina escolar iniciar. Seu horário de saída também era um pouco estendido, pois sua mãe o buscava na saída do seu expediente. Seus finais de semana, na maioria das vezes, são no terreiro de cultos com os seus familiares.

Essas preciosas informações, cedidas a mim em nossa primeira conversa, fizeram uma grande diferença. Na verdade, eu não tinha a dimensão do quanto elas seriam fundamentais para que eu pudesse mediar junto à escola sobre os problemas

que ela enxergava no seu filho e, possivelmente, em tantos outros meninos e meninas. Foram elas que me permitiram enxergar para além do que olhos viam e, ainda, me permitiram cozer os retalhos que compunham a história em questão. Tais informações reforçavam o Gustavo criança do seu tempo e espaço, enquanto sujeito histórico, social, cultural e político. Reiteraram que a criança é arraigada de histórias e vivências próprias que se constituem em processos singulares e coletivos; compartilhando, assim, diferentes saberes e, conseqüentemente, nesses compartilhamentos, aprendendo muitas coisas novas a todo tempo. E, com toda a certeza, com Gustavo não era diferente, eis a questão.

A conversa com a equipe gestora da unidade escolar acerca dos relatórios rendeu bons frutos. Inicialmente, ponderei sobre os diferentes olhares que se colocavam naquela escrita. A professora via o menino do seu lugar, a partir das suas vivências e das suas crenças de mundo. Apesar de nova no serviço público, trazia muitas experiências das escolas da rede privada de ensino onde atuou por alguns anos. Era perceptível, em sua escrita, certa expectativa que padronizava as crianças e, conseqüentemente, os sujeitos. Os processos socioculturais eram desconsiderados nas ponderações apresentadas sobre “as não conquistas de Gustavo”, como ela sinalizara algumas vezes em seu relatório. Nessa perspectiva, os possíveis fracassos reconhecidos por ela e, ainda, o pedido de ajuda à responsável para que averiguasse possíveis distúrbios da criança, anunciavam a dificuldade em lidar com quem apresentava formas de interagir com o mundo e com o outro, diferentes das apreendidas por ela em suas didáticas acadêmicas. Em seu relatório, encaminhado à mãe do menino, ela sinaliza que:

[...] o menino apresenta comportamentos repetitivos em grande parte da sua rotina escolar [...] pega os lápis de cores e fica batendo com eles na mesa; da mesma forma, nos momentos das refeições, bate com a colher na mesa do refeitório com o olhar fixo em tais movimentos [...] o aluno apresenta dificuldades nas atividades individuais, o que tem acarretado não conquistas em seu processo de aprendizagem.

A primeira leitura que fiz do relatório foi na intenção de encontrar subsídios e/ou respaldos que justificassem a solicitação ao atendimento médico que, naquele momento, seria feito por mim. Mesmo acreditando na necessidade de ampliarmos as políticas intersetoriais que precisam atender as necessidades dos sujeitos, tinha a preocupação com as páginas que poderiam ser escritas na história daquela criança. Enquanto gestor educacional, tinha a noção de que não cabia à escola apresentar

possíveis indicativos para compor laudos e/ou diagnóstico. A pertinência, naquele contexto, atrelava-se as experiências sociopedagógicas propostas pela unidade escolar.

Uma vez ouvi de uma colega professora que há marcas que não são fáceis de serem apagadas. Recordo que tal fala se deu numa palestra que ela proferia. Muito assertiva, pediu aos participantes que pegassem uma folha de papel em branco e que fizessem, em seguida, uma dobra em uma das extremidades, aleatoriamente. Reforçou que marcassem bem a dobra. Logo depois, solicitou que desdobrassem a dobra feita e que tentassem retirar/desfazer a marca ocasionada pela dobra. Com um exemplo tão simples e, ao mesmo tempo, tão significativo todos/as, ali presentes, entendemos o que ela queria dizer. Tomado por essa lembrança, refleti sobre aquele momento e tantos outros. Percebi o quanto as nossas visões e/ou percepções podem causar marcas e cicatrizes no outro.

No movimento de releitura, fui tecendo as minhas impressões da situação de maneira geral. Não queria voltar a minha atenção somente ao menino. Fazia-se necessária uma análise contextual; refletir sobre o todo: propostas política e pedagógica da unidade escolar, atividades sociopedagógicas implementadas, visão de sujeito, processos culturais etc. Um recorte, somente, não solucionaria o principal: o bem-estar de Gustavo em suas dinâmicas escolares. Na verdade, desde que li a expressão “não conquistas”, senti forte incômodo. O que seria a não conquista de uma criança de quatro anos? Não pintar o espaço delimitado pela professora numa atividade que pode não lhe fazer sentido? Não colar os grãos de feijão na linha tracejada? Não representar a expectativa feita pela professora da sua família – pai, mãe, filhos – no desenho solicitado, pois a sua família não é constituída por esses personagens? Quais possíveis transtornos ou deficiências seriam investigadas àquele menino? Como a escola poderia pedir ajuda na relação que constituía com ele sem que sugerisse em seu relatório o que não era da sua competência? Por que as dificuldades, em alguns momentos, são encaradas como deficiências? Por que conceber possíveis deficiências como “defeitos”? Como podem ver, muitas eram as minhas indagações; muitos incômodos. De toda forma, uma grande questão estava posta: independente do aluno apresentar estereotípias ou não, o tratar da unidade escolar com a questão das diferenças precisava de investimentos; precisava, sim, de ajuda.

Era nítida, nas citações da professora, uma perspectiva de uma educação tida como dócil, adestrada, “para a vida” e que passasse pela disciplina corporal. Uma educação assentada, talvez, com base em outros momentos históricos e, ainda, pautada sobre outras visões de sujeito. A educação para o sujeito dito escolarizado. Refletindo sobre o panorama que estava à minha frente, as leituras que me constituíam, que constantemente dialogavam com os meus pensares, fizeram-se vivas. Ali, com minhas reflexões, por um instante, dialoguei mais uma vez com Foucault, como fizera em tantos outros momentos e, mais uma vez, senti as marcas que suas obras deixaram em mim. Era como se tivesse grifado em minhas lembranças as suas análises tão atuais e que tanto contribuem às discussões sobre as relações que se constituem com/no humano. Em *História da Sexualidade* (1999) ele fala-nos da relação do poder sobre a vida e das suas interfaces com outras áreas de conhecimentos. Elucida-nos de como a constituição do biopoder se deu e marcou a visão de mundo e de homem, incluindo, nesse contexto, a educação como aporte disciplinador. Logo, era uma releitura imaginária atual, naquele contexto.

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificamente, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima para baixo. (FOUCAULT, 1999, p. 131).

Mantendo-me na companhia do pesquisador, prossigo com o nosso diálogo e deparo-me com minhas observações feitas a partir da leitura de *Vigiar e Punir* (1984) e a sua discussão sobre a produção de corpos dóceis e uteis. De como a construção desse corpo adestrado, de certa forma, atende as estruturas de poder impostas nas relações sistêmicas, incluindo a educação, nesse contexto. Diante desse cenário, reitero a mim mesmo que toda essa discussão (a princípio interna) e confronto não estavam apartados do campo do poder; que não estavam distantes da manipulação arquitetônica do poder.<sup>51</sup> Nessa perspectiva, analogicamente, as leituras trazidas à questão com a qual estava confrontando-me, apontavam para as relações de poder, talvez excludentes, constituídas nos territórios escolares. Apontavam, ainda, para a lógica da disciplinarização preservada em muitos imaginários. E, acima de todos os

---

<sup>51</sup> Ver *Microfísica do Poder*/ Michel Foucault; organização e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

indícios: sobre a possível invisibilização construída cotidianamente nos territórios escolares.

A disciplina produz para a modelagem e controle dos corpos, ferramentas que vão nortear todo o processo de construção de poder, e normatização das condutas, adotando características para a sua aquisição: quadros, prescreve manobras, impõem exercícios, enfim, para a combinação de forças, organizar táticas. (FOUCAULT, 2004, p.217).

Naquele emaranhado em que me encontrava, o pedido de ajuda de uma mãe preocupada com a possibilidade do seu filho apresentar transtornos psíquicos e, ainda, apegada ao registro de um relatório construído a partir de possíveis visões excludentes e, sobretudo, que poderiam denegrir a cultura do outro (sendo esse outro uma criança de quatro anos), via-me numa encruzilhada e, como *Alice no País das Maravilhas*, precisava encontrar a saída. Naquele momento, a decisão mais plausível era coletar mais dados que contribuíssem para a elucidação do suposto problema. Como sinalizado anteriormente, não podia correr o risco de ser leviano nem com a responsável e nem com a escola.

A construção de um portfólio com as produções do menino a partir das propostas da escola e, ainda, as observações de outros profissionais da educação que não estavam envolvidos na questão foram estratégias iniciais para que pudesse ampliar as informações à decisão a ser tomada. Solicitei, então, que a equipe destinada às demandas da educação especial<sup>52</sup> da Coordenadoria acompanhasse o menino em alguns momentos. Paralelamente a essas ações, ia mantendo contato com a responsável do menino. Durante alguns dias, ela comparecia à Coordenadoria em seus horários de almoço e conversávamos um pouco. Dava-lhe informações sobre Gustavo e aproveitava para compreender as suas dinâmicas infantis. Na maioria das nossas conversas, era perceptível o seu convencimento de que o menino, de fato, precisava de ajuda médica.

Ele é sempre muito agitado. Até na hora de dormir é uma luta. Briga com a irmã o dia inteiro. Não pode ver nada que já quer bater nas coisas: móveis, pedras, latas... tudo o que vê pela frente quer ficar fazendo o mesmo movimento. [...] quando está no barracão fica igual a um “pinto no lixo”...é o tempo todo atrás dos primos, chorando para que coloquem ele no atabaques. Ah, professor, acho que a professora está certa. Isso não pode ser normal.

---

<sup>52</sup> Essa equipe é lotada na Gerência de Educação e estão vinculados ao Instituto Helena Antipoff – Centro de Referência da Educação Especial da Cidade do Rio de Janeiro – com o objetivo de avaliarem e auxiliarem os estudantes público-alvo da Educação Especial: deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.

A questão das práticas socioculturais do menino sempre me chamavam muito a atenção: “é o tempo todo atrás dos primos, chorando para que coloquem ele nos atabaques”. E, nessa fala da mãe, parecia que os holofotes clarificavam mais ainda para mim. Talvez por acreditar que os sujeitos são amarrados nas teias das culturas; que constituem na/pelas ações das culturas (GEERTZ, 1989; BHABHA, 1998; SODRÉ, 2005; DENISE BARATA, 2012), eu visse nessa prática do pequeno menino sentido as suas vivências. Absolvida pelas supostas verdades escolares, Denise negava a si mesma a relação de Gustavo com a sua identidade de ogã. Vale reforçar que não lidava com as minhas impressões como se fossem a verdade dos fatos. Simplesmente já reconhecia, segundo as falas da mãe, os interesses do menino nas suas relações familiares/de cultos. E, aí, poderia estar uma forte linguagem que vinculava o menino às suas vivências; experiências e suas visões de mundo.

Se o indivíduo está incorporado e condicionado dentro, na e pela experiência, isso significa que a filosofia igualmente enraizada na experiência. Para mim, a filosofia não é uma erupção misteriosa de conceitos provenientes do espaço sideral, sem qualquer conexão com o nosso mundo empírico, apesar de impressionarem. Tampouco, considero a filosofia como um voo ao abstrato e obtuso, ou seja, em direção a temáticas obscuras e mistificadoras. (RAMOSE, 2011, p.136).

Ramose (2009) ilustra a experiência que não está descontextualizada do território humano. É por meio dela que os sujeitos se conectam com suas investigações, empirias, questionamentos e dúvidas. Que veem a si e ao outro. Ela é tecida nos processos desenvolvidos no e pelo humano, com suas marcas, sentidos, linguagens, comunicações etc. Logo, não se dá fora da cultura. E esse era um ponto que unia o meu diálogo com ele, por meio das leituras das suas escritas, com a leitura que fazia de Gustavo, naquele contexto. As experiências do menino estavam impregnadas nele e acompanhavam-no em seus cotidianos. Essa era uma impressão primeira. No entanto, precisava prosseguir com os rituais de investigação escolar.

As experiências sugam os sujeitos para o seu âmago, mesmo que eles não se percebam nesse (e desse) movimento. Elas propõem, a todo tempo, a sua participação em seus meandros. Nesse sentido, os expõem nas relações, nas propostas e nas suas próprias ações. Não há, nesse ritmo, uma perspectiva de proposições harmônicas, pelo contrário. Há constantes enfrentamentos e tensões que se deflagam nas tramas que são tecidas nos cotidianos dos meios. Nesse panorama, elucubro que o território escolar estava se constituindo como um grande desafio ao infante; como um terreno movediço, característico aos processos culturais (SODRÉ,

2005), repleto de tensões e ameaças as suas experiências; e, ainda, como um complexo movimento que escolhe alguns ritmos culturais (validando-os) em detrimento a outros.

No transcorrer dos dias, a insistente avaliação da professora do menino, assinada pela equipe gestora da escola, mantinha a perspectiva de investigação de “anormalidade”. É instigante pensar como tudo o que, a princípio, é estranho à escola, automaticamente é direcionado à saúde. Como num cabo de forças, tensionam seus espaços e competências, nos imaginários de muitos/as profissionais da educação e, também, nos profissionais da saúde. No entanto, eu insistia com o grupo da escola para que saíssemos, enquanto educação, do território do diagnóstico e/ou da medicalização. Prezava para que nos mantivéssemos apegados às práticas escolares e, a partir delas, a correspondência que o menino oferecia. Insistia, ainda, que a escola projetasse possibilidades diversas, utilizando as diferentes linguagens que dialogam com as infâncias e, assim, sobre esses pilares, buscássemos, se fosse o caso, o diálogo com a saúde.

A medicalização constitui-se em um desdobramento inevitável do processo de patologização dos problemas educacionais que tem servido como justificativa para a manutenção da exclusão de grandes contingentes de crianças pobres que, embora permaneçam nas escolas por longos períodos de tempo, nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares. (MARIA EUGÊNIA MEIRA, 2012, p. 140).

Os debates acerca da medicalização na educação têm acirrado posturas profissionais – tanto por parte da educação quanto por parte da saúde – e têm, ainda, tensionada as discussões que também direcionam à exclusão e ao fracasso escolar. Maria Eugênia Meira (2012), balizada nas pesquisas de Moysés (1997; 2010) e Collares (2010), estudiosas que são referências dessa discussão no Brasil, aponta para a compreensão da medicalização como

[...] processo por meio do qual são deslocados para o campo médico problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Desse modo, fenômenos de origem social e política são convertidos em questões biológicas, próprias de cada indivíduo. (MARIA EUGÊNIA MEIRA, 2012, p. 136).

Nesse contexto, muitas vezes, encontra-se a patologização do “não aprender” no universo escolar; desconsiderando-se, nesse cenário, questões sociais, culturais e, principalmente, as educacionais, encaminhando-se, em muitos momentos, à saúde as dificuldades do humano. Não pretendo, nesta carta, polarizar questões

educacionais e questões da saúde. No entanto, não podemos desconsiderar os impactos que a relação com as dificuldades de aprendizagens e os “não aprenderes” têm servido de pano de fundo de muitas histórias de vidas e vividas, de sujeitos, nas diferentes faixas etárias, estudantes, que se evadem dos bancos escolares. Sujeitos que têm suas histórias, suas vivências, suas experiências, as tessituras de si, invisibilizadas, desconsideradas e/ou deturpadas. Em muitos momentos, tais sujeitos são revestidos como não aprendizes ou com “incapazes” de aprender.

Cabe destacar que os distúrbios de aprendizagem e a deficiência intelectual, dentre outras patologias, são questões vivas e latentes nos cotidianos escolares e que continuam a demandar proposições das políticas públicas educacionais, na atualidade. Há de se estruturar as acessibilidades a que esses sujeitos têm direito e, dessa forma, tornar a escola, de fato, um território com sentidos a eles e adequada às suas necessidades humanas. Contextualizando, assim, a partir das suas potencialidades, experiências sociopedagógicas que os reconheçam como construtores dos seus conhecimentos. Historicamente, as propostas construídas por muitas escolas iam (e ainda vão) na contramão desse pensamento, ou seja, os sujeitos com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências precisavam estar “aptos” a frequentarem os seus espaços. Infelizmente, a realidade de muitas escolas ainda aponta para esta visão. Muitos responsáveis por alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem acentuam em seus discursos a dificuldade da relação com a escola.

A criança interagiu ativamente com a equipe; apresentou autonomia e protagonismo; boa oralidade; se reconhece no contexto escolar; responde com certa clareza aos questionamentos; fala sobre si e seus familiares; cita os nomes dos seus primos e os nomes dos colegas preferidos na escola. Pedagogicamente, ele correspondeu satisfatoriamente as atividades propostas; reconhece a escrita; diferencia os signos, reconhece cores [...] As anotações são iniciais, sugerimos outros momentos de anamnese. (parte do relatório apresentado à responsável de Gustavo).

O relatório inicial da equipe de educação especial não direcionava para possíveis distúrbios de aprendizagem, no contexto de uma criança de quatro anos, aluno da educação infantil. O que, inicialmente, tranquilizaria as angústias da sua responsável. No entanto, salientei que era um primeiro relatório. De posse dele, seria possível argumentar sobre o olhar avaliativo apresentado pela escola. Eu não queria elucubrar que a insistência de que o menino apresentava um distúrbio estaria atrelada às suas práticas religiosas. Seria prematura demais tal afirmação. Entretanto, a

desconsideração sobre os processos culturais que envolvem as crianças, enquanto sujeitos, chamava-me a atenção e, dessa forma, provoca-me a instigar a escola a essa discussão.

[...] a educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direitos, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas implicadas nela. (VERA CANDAU, 2012, p.15).

Propus à escola que não chamasse a atenção de Gustavo quando o visse batucando nas carteiras, nas cadeiras e nas mesas do refeitório. Que não reforçasse, a partir dos olhares dos profissionais, tal atitude como possíveis estereótipias, como atitude negativa ou passível de repreensão. Que mudasse a dinâmica em relação e esse comportamento e, se possível, que observasse com mais atenção como ele se comportaria com tais mudanças. O pedido não foi aceito de bom grado, no primeiro momento, mas esclareci minhas intenções com ele. De certa forma, a equipe gestora sentia-se constrangida com as minhas interferências e orientações. Creio que, na visão dela, era somente prosseguir com o relatório inicial à saúde e estaria tudo resolvido.

Nas sociedades ocidentais, é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas. (MARIA APARECIDA MOYSÉS; CECÍLIA COLLARRES, 2013, p. 42).

Assim, justificar biologicamente comportamentos e/ou interações que a escola não reconhece como socialmente produtivas pode ser uma estratégia ao não envolvimento, a não investigação e, ainda, a não corresponsabilização com as questões dos sujeitos. Maria Aparecida Moysés e Cecília Collares (2013) chamam-nos a atenção à “translocação para o campo médico” das questões de ordem social, política e cultural que adentram cotidianamente aos territórios escolares e se põem a roda viva das propostas educacionais. Pensar nessas questões para além dos alicerces curriculares e, nesse contexto, encará-las como temas curriculares, pode propiciar a construção de propostas escolares condizentes com as realidades vividas pelos diferentes sujeitos.

Às propostas educacionais está a vinculação com a produção dos sujeitos. Não se desvinculam suas ações, intenções e impactos. Tais propostas e produções emergem diálogos. Há, nessa perspectiva, um imbricamento em suas histórias e práticas. Os aportes históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos que alicerçam as histórias das instituições socioculturais e, também, as histórias dos sujeitos, se misturam, por mais que muitas equipes gestoras ainda não reconheçam ou identifiquem tal feito. É responsabilidade da proposta político-pedagógica o contextualizar desses aportes com as demandas que batem à porta da escola cotidianamente. É sabido que não têm sido tarefas das mais fáceis – o lidar com as diferenças.

De acordo com Azoilda Trindade (2013), o cotidiano escolar é complexo e pensá-lo na perspectiva das diferenças é missão árdua, porém necessária. Construir uma política escolar inclusiva e abrangente, que respeite as individualidades dos sujeitos, sem esquecer-se de que eles se constituem nos encontros e desencontros, ou seja, por meio das convivências que se dão na estrutura coletiva, é um dos grandes desafios postos à escola. Dessa forma, a revisão dos conceitos que balizaram a formação docente e, ainda, da expectativa do discente ideal, faz-se urgente nas discussões que antecedem as construções dos projetos políticos pedagógicos e que tendem ao compromissar efetivo com a comunidade escolar. A pesquisadora reitera que mais do que “preparar para a vida”, a escola precisa ir ao encontro dos conhecimentos preexistentes nos alunos/as e, dessa maneira, propiciar a sua expansão e contextualização no mundo (AZOILDA TRINDADE, 2013).

As diferenças não eram bem encaradas na escola onde Gustavo iniciara seus primeiros passos escolares. Cabe acentuar que a grande maioria dos alunos e das alunas eram brancos, apresentando-se como cristãos, das diferentes vertentes. Assim, para aquela equipe, era normal a padronização das mesmas leituras, das mesmas pinturas, das mesmas brincadeiras, reconhecidamente da cultura branca, serem entendidas como proposta curricular. Logo, incluir o que, na visão deles, fugia à regra, era romper com suas crenças pedagógicas. Como conceber, diante dessa perspectiva, o toque dos atabaques, por exemplo, como linguagem musical que está nas memórias dos corpos? Como aceitar os atabaques nas propostas curriculares? Como constituir a equidade, como apregoa a lei, entre as diferenças raciais? Percebam que muitas são as indagações trazidas ao corpo desta carta. Indagações

que nos provocam ou deveriam provocar-nos; que tenderiam a incomodar-nos e, se possível, aquietar-nos.

Os entraves com as diferenças e com as diversidades evidenciam-se quando se trata das culturas negras e nas dinâmicas que seus sujeitos propõem, com os seus jeitos de comunicarem-se com o mundo e com o outro, nos espaços escolares. Muitas vezes, tais práticas culturais e identitárias são negadas e relegadas aos lugares menores, aos lugares dos “sem cultura” – como se isso fosse possível. É Sodré (2005) quem elucida-nos ao afirmar que todos os homens e todas as mulheres são produtores de culturas próprias e significativas. Em tantos outros momentos, as culturas diferentes, na perspectiva do olhar eurocentrado, são tidas como deficiências. Quanto às diferenças raciais, Nilma Gomes (2002), cita que:

são transformadas em deficiências e em desigualdades, e essa transformação é justificada por meio do olhar que isola o negro dentro das injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, a classe trabalhadora brasileira. Quem de nós já não ouviu frases como: “o aluno negro é mais fraco e apresenta mais dificuldades porque vem de um nível socioeconômico baixo”; “o aluno negro e pobre não se alimenta direito e por isso é mais desatento”; “eles vêm de uma família desestruturada”; “basta dar alimentação e emprego que os alunos negros se sairão bem na escola e o negro encontra um lugar na sociedade”. (NILMA GOMES, 2002, p. 57).

A pesquisadora (2002) prossegue dizendo-nos que

quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. (NILMA GOMES, 2002, p. 58).

Esse suposto “psicologismo” apresentado por Nilma Gomes (2002), analogicamente, reflete-se nas discussões que buscam justificar o fracasso escolar nas questões raciais, socioeconômicas e culturais. Pesquisadoras como Maria Aparecida Moysés (1997; 2010; 2011), Guarido (2007; 2010); Cecília Collares (2010; 2011) e Maria Helena Patto (2015), apresentam-nos, por meio dos seus estudos e das suas discussões, justificativas evidenciadas que, ironicamente, culpabilizam o aluno e a aluna:

as crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, ou por serem nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam aos filhos [...] (MARIA APARECIDA MOYSÉS; CECÍLIA COLLARES, 2011, p.196).

Amparados nas referidas autoras, podemos revisitar o inicial desta carta e manter ativas as elucubrações que nos permitem questionar a nós mesmos, enquanto sujeitos sociais. Assim, quando a professora se refere, em seu relatório, “a não conquistas” do pequeno Gustavo, é possível elucubrar pré-conceitos e, até mesmo, preconceitos acerca dos seus comportamentos. Expressão forte e que deixa marcas indeléveis, impulsionadora dessa escrita, acentua o lugar desse suposto psicologismo (NILMA GOMES, 2002), reverberando com tal prática a tendência à medicalização (GUARIDO, 2007; 2010; MARIA APARECIDA MOYSÉS; CECÍLIA COLLARES, 2010; 2011; MARIA HELENA PATTO, 2015) dos sujeitos que, a princípio, apresentam linguagens e comunicações fora dos padrões e das expectativas dos agentes escolares.

Cabe salientar que não há, nesta discussão, a negação das patologias que interferem na relação ensino-aprendizagem estabelecidas por sujeitos que apresentam as dificuldades e deficiências. No entanto, de igual forma, destaco que muitas questões sociais, por vezes, podem mudar os comportamentos dos sujeitos, tornando-os apáticos, agitados, agressivos, em alguns momentos. A atenção profissional especializada será sempre a melhor indicação. Nesse contexto, reforço que a escola há de ter o cuidado em não diagnosticar doenças e/ou distúrbios, pois não é competência da estrutura educacional.

Nos encontros posteriores com a equipe de educação especial da Coordenadoria, Gustavo aumentava as suas interações e construía, dessa forma, intimidade com as propostas apresentadas. Os relatórios apontavam para uma criança de comportamento e respostas “normais”, dentro da visão das avaliações. Paralelamente a isso, a solicitação de que não chamassem a atenção dele quando o vissem batucando com os materiais escolares e talheres, também diminui o comportamento arreado e tímido que ele assumia todas as vezes que se via como centro negativo das atenções. Nesse sentido, minhas suspeitas iniciais em relação às possíveis estereotipias citadas no relatório, eram, de fato, um tipo de treinamento que o ogã-menino fazia, na expectativa de que pudesse usufruir junto aos primos do poder de tocar os atabaques para os seus deuses. Nas conversas conclusivas com a responsável, tal situação ficou mais nítida. Ela própria endossou minha suspeita e relatou o empenho do menor para empoderar-se nos toques ritualísticos.

Poderia finalizar esta carta aqui, com um suposto final feliz. Gustavo, naquele contexto, não apresentava nada de “anormal” e mantinha sua atenção no que lhe

despertava sentido, desenvolvendo, assim, seus processos culturais (SODRÉ, 2005; DENISE BARATA, 2012). No entanto, estimada responsável, a história de seu filho fora a ponta do *iceberg*, fora o enunciado de um problema vigente nas propostas da escola em que ele estudava: o racismo e suas artimanhas, e, no caso dele, o racismo as suas práticas religiosas negras. A insistência apresentada de que o menino “tinha estereotípias”, provavelmente, era a tentativa de invisibilizar e exterminar com as práticas tidas como não convencionais; afetando, consideravelmente, a constituição das suas identidades.

Embasado em Hall (2003) e em Nilma Gomes (2002; 2006; 2008), este estudo compreende que a constituição das identidades dos sujeitos ocorre nos processos nos quais ele transita, se põem e se expõem. Logo, nessa perspectiva, nenhuma identidade se constituiu na solidão, no isolamento, sem a proposição de diálogos, de confrontos e, sobretudo, sem o reconhecimento que o próprio sujeito tem de si e dos seus pares. As identidades, nesse contexto, dão-se no *continuum*, na ação, por meio das práticas culturais que se identificam nos sujeitos e, por conseguinte, identifica-os.

Nesse cenário, aos olhos de Gustavo, os encontros com os primos aos finais de semana faziam-lhe mais sentido do que a relação negada na escola. Davam-lhe, de certa forma, o conforto de poder expor o seu desejo de tocar atabaques e, assim como eles, receber as referências dos orixás e dos seus iniciados. Esse cotidiano ritualístico, certamente, despertava-lhe o encantamento e a sedução (SODRÉ, 2005), marcas fundamentais dos processos culturais e, seguramente, proporciona-lhe o tecer das relações dialógicas que lhe que expunham ao mundo.

Assim, por meio das histórias e das experiências compartilhadas e ensinadas por sua avó, a sua lalorixá<sup>53</sup>, nos momentos de cultos, o pequeno desenvolvia as suas potencialidades e mantinha ativa a sua relação ensino-aprendizagem, por meio das comunicações que estabelecia com o sagrado e com os seus pares. No entanto, essas mesmas aprendizagens não o inseriam no contexto escolar devido a existência de um currículo que não protagonizava o menino como construtor dos seus conhecimentos. Não o reconhecia para além das letras, dos números e das cores, por exemplo. Desconhecendo, dentro desse contexto, que o discente tinha o conhecimento de muitas cores, pois os seus orixás se identificam, também, por meio delas. O azul turquesa, cor dedicada ao seu orixá – Oxóssi – fazia-lhe todo o sentido. Assim, ele ia

---

<sup>53</sup> lalorixá a designação dada a mãe de santo; a líder do espaço religioso.

aprendendo em sua comunidade de terreiro o que a comunidade escolar desconsiderava.

Silenciar os toques da criança, acalmar seus movimentos, analogicamente, adestrando o seu corpo, tornando-o dócil ao aprender (FOUCAULT, 2004) poderia representar, na visão curricular construída por aqueles atores escolares, a ascensão ao conhecimento escolarizado; a valorização do conhecimento acadêmico em detrimento a outras formas de conhecimentos, tidos como vulgares. Em suas investigações sobre o aluno, muito provavelmente, desconsideraram a anamnese sociocultural; descartaram perguntas/interações fundamentais às novas histórias que o infante passaria a tecer no território escolar; desencantaram movimentos que se constituem repletos de encantamentos, aos sentires das crianças.

As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com a realidade a sua volta. É nesse contexto que vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social. Não devem, todavia, ser vistas como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, mas como sujeitos que, interagindo com o mundo, criam formas próprias de interpretação e de ação sobre a realidade. Isso porque esse contexto não apenas delimita suas ações, mas também lhe traz novas possibilidades. (ANGELA BORBA, 2008 p.40).

Priorizar uma suposta investigação médica, por meio da solicitação de um laudo e/ou diagnóstico representaria, no cenário apresentado, o não se responsabilizar com as questões suscitadas pela criança. Como se dissessem: “o problema não é só meu”; ou, “o problema foi encaminhado a quem de direito”. No imaginário construído, inicialmente, pela professora do menino, a solicitação do acompanhamento psiquiátrico auxiliaria-o a desenvolver-se no processo pedagógico estabelecido por ela. Dessa forma, restringiria às bases biológicas as explicações para os batiques, sensações e sentimentos do discente (GUARIDO, 2007).

O que lhe escrevo não desconsidera, no contexto educacional, que muitas questões biológicas podem interferir consideravelmente nas dinâmicas das aprendizagens dos/das discentes. Os sujeitos com transtornos e deficiências têm direito à educação. Logo, fazem parte dos cotidianos escolares. Não tenho a pretensão aqui, nesta carta, de negar-lhe, cara responsável, as patologias apresentadas por muitos/as alunos/as. No entanto, como já fora sinalizado, a história apresentada pelo seu filho direcionava a outras possibilidades. Muitos estudos debruçam-se sobre a interferência da saúde no campo educacional. Guarido (2010, p.29) pesquisa “a biologização da vida e algumas implicações do discurso médico

sobrea a educação” de maneira a apontar os limites da ciência quanto à sua intenção de controlar tecnicamente a vida. A pesquisadora não desconsidera, em seus estudos, “o avanço da pesquisa biológica e das condições de tratamento das doenças próprias aos seres humanos” (GUARIDO, 2010, p. 29). Porém, felizmente, não era o caso do seu filho.

É importante salientar que a simulação feita por Gustavo de tocar os atabaques, nas mesas e carteiras, é um processo comum nas comunicações e interações infantis. Era a maneira como ele brincava com o seu próprio mundo, com o que lhe causava admiração e interesse. E, nessa fase, a brincadeira é estratégia para a apropriação de conhecimentos; é linguagem ativa e viva. Logo, era no brincar que ele constituía, também, a sua identidade de ogã. Assim, a brincadeira se constitui como aporte histórico, social, político e cultural. Ressignificando, principalmente, os sentidos das infâncias (ANGELA BORBA, 2007).

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta a cabeça, permitindo à criança descolar-se da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros: pai, mãe, cavaleiros, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, super-herói... São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira. Sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações, as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas de outras perspectivas. (PATRÍCIA CORSINO, 2009, p.70).

A resistência, por parte da escola, em aceitar a brincadeira representada pelo menino, provavelmente, perpassava por outras questões. Mas não pela brincadeira em si, compreende? O que digo é que não era a brincadeira que causava o mal-estar nas relações escolares. Não era o fato dele brincar o principal indicativo ao auxílio médico. O desconforto estava na forma da brincadeira repetida; da brincadeira que significava algo para além da compreensão daquelas pessoas. A questão perpassava pelos sentidos da brincadeira.

A brincadeira é em si mesma um fenômeno da cultura, uma vez que se configura um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. (PATRÍCIA CORSINO, 2009, p. 71).

Na contemporaneidade, muitos pesquisadores debruçam-se nos fazeres das infâncias e protagonizam as crianças como sujeitos de si e construtoras das suas identidades (CORSARO, 1985, 1997, 2003; MAYALL, 2003; MANDELL, 1991; DELALANDE, 2001; MOLLO-BOUVIER, 1998, ANGELA BORBA, 2008; PATRÍCIA CORSINO, 2009), penetrando, por meio dos seus estudos, nos mundos sociais e culturais delas. Tal perspectiva investigativa tem nos agires, nos pensares, nas interações, nos sentires dos infantes a mola propulsora que reforça a importância das infâncias e suas nuances. Nesse contexto, brincar é coisa séria. Muito séria! E as escolas que atendem os/as infantes da primeira infância<sup>54</sup> devem primar em suas propostas escolares pelas brincadeiras como pilar principal das linguagens das infâncias.

[...] os estudos que narram as experiências sociais das crianças vêm efetivamente documentando um modo de vida da infância que apresenta especificidades em relação às culturas dos adultos. Mas sinalizam que a identificação desse modo de vida com uma cultura infantil própria requer que nos questionemos sobre os modos de construção dessa cultura nas relações que estabelece com as estruturas sociais nas quais as crianças estão inseridas e nas suas articulações com as culturas adultas. (ANGELA BORBA, 2008, p.35).

Dialogando com as pesquisas de Angela Borba (2008) e Patrícia Corsino (2009), reconheço a representação dos toques dos atabaques como o elo que une as culturas do Gustavo, enquanto sujeito das culturas das infâncias, e as culturas dos seus primos, enquanto sujeitos das culturas dos adultos. Cada um do seu território tece suas interações e relações com o conhecimento que o seduz, o encanta; produzindo suas culturas (SODRÉ, 2005). Assim, os finais de semana no terreiro de cultos da avó/ialorixá de Gustavo tornam-se o território do encontro de ambas as culturas – das infâncias e dos adultos – e, como nos diria Azoilda Trindade (2011), uma “pororoca humana”. As aprendizagens que se põem a esses sujeitos tendem a ressignificação das experiências sociais, “organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas conjuntas, criando regras de convivência social” (PATRÍCIA CORSINO, 2009, p. 71).

Assim, estimada responsável, Gustavo, enquanto um pequeno sujeito de quatro anos de idade, com as marcas do seu tempo histórico e social, não propunha à escola nenhuma aberração. Pelo contrário. Seduzido pelo movimento dos atabaques, traduzia o seu encantamento nas relações que estabelecia. O mundo? Ah,

---

<sup>54</sup> A primeira infância é compreendida do nascer até os cinco anos, onze meses e vinte e nove dias.

este se abria às suas conquistas de constituir-se um ogã igual a seus primos; por meio dos talhares, lápis, gravetos, ia ampliando as suas linguagens, com ele próprio e com o outro. Que ele nunca perca a sensibilidade com o que lhe faz sentido e que possa reconhecer-se nos seus processos humanos, independentemente das “avaliações” subjetivas do outro.

Até breve,

## 7 SÉTIMA CARTA

Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 2021.

Ao aluno que incorporava o “diabo”...

“Professor, ele tá vindo! Me ajude, por favor!”

Muitas alegorias permeiam as construções dos imaginários humanos, interferindo, em alguns momentos, nas suas relações com outro. A relação/existência do bem e do mal é um dos exemplos de como essas alegorias agem na imaginação dos sujeitos. Muitas vezes, elas chegam a tomar forma, vulto; personificando-se e/ou materializando-se por meio desses imaginários. Foram as construções imaginárias dos seus colegas de turma e toda a equipe administrativo-pedagógica da escola em que estudava que permitiram a circulação das supostas verdades sobre a sua história, sobre o momento que você enfrentava... sobre você. Assim construiu-se este episódio da sua vida: o aluno que incorporava o diabo.

Naquela tarde, cheguei à escola na perspectiva de averiguar os fatos relatados pelo diretor da escola. Ele já tinha feito vários contatos com diferentes funcionários da coordenação: com a coordenadora, com a ouvidora, com o setor responsável pela matrícula e, também, comigo, responsável pelo setor pedagógico, à época. Em uma das “denúncias”, era assim que ele encarava as solicitações de ajuda que fazia, exacerbou-se e num áudio enviado à ouvidora desabafou: “eu não aguento mais andar com o diabo pela escola. Ele incorpora no menino e faz uma algazarra na aqui. Eu estou lhe dizendo, professora Mariana, a partir de amanhã ele não entrará mais na escola até que alguma providência seja tomada” (fala do diretor da escola).

Certo tom ameaçador pairou naquele áudio. Como assim? Como ele afirma que o aluno não entrará a escola? Confesso que me senti desafiado e, ao mesmo tempo, incomodado com tal afirmação/comunicado. Como o diretor decide, pelo seu arbítrio, proibir a entrada de um aluno na escola? Eu não tinha a dimensão do que acontecia, pois em seu único contato comigo ele não fora explícito. Seus contatos, consecutivos, eram com os outros departamentos. Provavelmente, por acreditar que o que estava acontecendo com você, naquele momento, não fosse considerado um assunto da pertinência pedagógica. Então, após uma longa conversa da ouvidora comigo, pois,

de posse daquele áudio, ela sentira-se envolvida, de fato, no problema, decidimos ir à escola. Nessa conversa, ela esclarecera que há três semanas vinha sendo procurada pelo diretor da escola onde você estudava para relatar o que vinha acontecendo com você. Foi assim que se deu o primeiro contato com a sua história e, principalmente, minhas investidas para fazer valer os seus direitos.

Aluno que apresentava uma defasagem idade-série, você encontrava-se matriculado numa turma de aceleração da aprendizagem<sup>55</sup>. Era uma turma com poucos alunos, não chegavam a vinte ao todo. Naquele contexto, era um aluno com um bom desempenho acadêmico; de comportamento tranquilo e sem episódios que indicassem o contrário, até então. A dinâmica da turma era realizada por um professor generalista, excetuando-se as disciplinas de artes, educação física e língua estrangeira. Desconfio que a maioria dos alunos dessas turmas não chegavam a entender, de fato, o processo socioeducacional no qual se encontravam. Esta era uma grande angústia que eu vivia, enquanto responsável pelo setor pedagógico, tendo uma relação intrínseca com as questões das aprendizagens dos discentes e, ainda, com as práticas docentes. Para mim, o primeiro fator preponderante era vocês entenderem o que estavam fazendo ali e, também, o porquê estavam ali.

A conversa com o diretor iniciou-se tensa. Era perceptível que ele estava estressado com toda aquela situação. A estratégia inicial era deixá-lo expor o que vinha ocorrendo na escola; falar os seus sentimentos e pensamentos, e, sobretudo, quando começaram as suas possíveis mudanças de comportamentos. No entanto, acredito que a adrenalina que o tomava não o deixava pensar em outra coisa que não fosse o diabo. Repetidas vezes ele afirmava que “não tinha mais condições do diabo frequentar as aulas”. Nesse momento, preferi ser mais assertivo e, mesmo entendendo o estresse vivido por ele, sinalizei que ele tomasse cuidado com as suas falas, pois elas tendenciavam à intolerância religiosa.

O homem é um vivente com a palavra. E, isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem enquanto palavra, que todo o humano tem a ver com a palavra, se dá na palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá em palavras e como palavra (LARROSA, 2002, p. 21).

---

<sup>55</sup> As turmas de aceleração da aprendizagem destinam-se aos/as estudantes defasados idade-série. Para compor essa turma o atraso deve ser mínimo de dois anos civil (relacionado com a idade). É um processo acelerativo que objetiva retornar com o/a estudante ao fluxo regular de ensino.

As palavras do diretor levavam-no à crença de que você estava “possuído pelo diabo”. Elas alimentavam esta relação; elas representavam o poder institucionalizado e insistiam que você tivesse a suspensão às aulas concedida por nós, eu e a ouvidora, representantes da coordenadoria, naquele momento. Até que todo aquele transtorno se resolvesse. Eu insistia que ele tomasse cuidado com as suas exposições e expliquei que faríamos, escola e coordenadoria, um protocolo de ações para que pudéssemos entender o que estava acontecendo com você. Reforcei que o principal objetivo era que você se sentisse confiante na relação que constituía com a escola e que para isso precisaríamos de cautela e serenidade. Acentuei, com veemência, que não o excluíamos do processo escolar, principalmente, por ser um direito seu. Nesse contexto, os ânimos do diretor foram se acalmando e pudemos estabelecer as medidas que seriam tomadas.

A conversa com a sua responsável era um passo primordial para que estabelecêssemos uma conexão para além dos muros escolares. Que experiências você vivia quando não estava na escola? As possíveis incorporações/possessões aconteciam em outros lugares? Será que você estava passando por problemas espirituais? Seria algum problema neurológico? Como estavam as suas rotinas em casa? Algumas perguntas iniciais precisariam de indícios para que pudessem nos auxiliarem a ampliar os pensamentos acerca dos fatos que vinham ocorrendo na escola. O diretor, por mais que tivesse muito envolvido na questão, não iria aumentar ou até mesmo inventar. Em nossa conversa, ele sinalizou que você anunciava a chegada “dele”. Segundo ele, geralmente, você pedia ajuda ao seu professor:

Antes do diabo se apossar dele, ele recorre ao professor pedindo ajuda e avisa que ele tá vindo. Logo, depois começa a confusão; começa a dar gargalhadas e pede charutos e cachaça. Diz que não vai largar o cavalo dele e que está ali para protegê-lo. O professor o retira de sala de aula, pois os seus colegas ficam apavorados. Quando ele chega possuído na minha sala, eu começo a conversar com se fosse o menino, chamando-o pelo o seu nome. Ele pergunta se eu o estou desafiando e diz que Patrick (nome fictício) é o cavalo dele, mas também não diz quem é (Diretor da escola).

De acordo com as observações feitas pelo diretor, você pressentia o que iria acontecer e solicitava ajuda. Dizia que era como se você tentasse fugir daquele momento e, também, da sala de aula. Nos relatórios enviados à coordenadoria, ele sublinhava que tudo acontecia como num ritual; na visão dele, satânico. Por isso, eu mantinha a postura de averiguarmos todas as possibilidades e, sobretudo, com a participação e ciência da sua responsável. Era uma situação deveras sensível e precisava ser tratada com a cautela e o respeito necessários.

Recordo-me bem do primeiro atendimento feito a sua mãe. Conforme combinado, ela compareceu à coordenadoria para que pudéssemos conversar sobre os fatos que vinham ocorrendo na escola. Nossa conversa foi tranquila, apesar de perceber que a responsável se encontrava muito constrangida. Esforcei-me para que o mal-estar não se instaurasse naquele momento. Disse-lhe que era comum a mim participar na resolução de problemas que atingiam aos alunos e as alunas das unidades escolares da coordenadoria. A intenção era tirá-la do centro das atenções e, assim, que ela se sentisse um pouco confortável e pudesse confiar no processo que eu estava propondo. Ela, contida em suas ações, foi aceitando aos poucos o diálogo.

Nesse contexto, acolhendo o constrangimento inicial, fui trazendo, à conversa, cenas retratadas nos relatos do diretor da escola. Reforçava em meu discurso o apresentado por ele, a partir das suas visões de mundo, sentires e, de certa forma, como ator integrante daquele cenário. Elucidei que os episódios expostos pelo diretor e também pelo professor da turma direcionavam à necessidade de uma ajuda ao aluno. Evitei colocar impressões, mas acentuei que, provavelmente, ele estava sofrendo com os fatos ocorridos e que precisava da participação dela para que pudesse sentir-se seguro e melhor.

Com lágrimas aos olhos, a mãe de Patrick (nome fictício) foi cedendo ao contato. Disse-me que há cerca de um mês o marido havia saído de casa, deixando-a com o adolescente. Contou-me sobre a sua rotina e sobre a fé que a amparava. Congregava na Igreja Nova Vida, próximo a sua residência e esclareceu que seu filho a acompanhava em suas práticas religiosas. Nesse momento, as lágrimas tornaram-se um choro mais forte, aqueles de soluçar. Pedi que ela se acalmasse e lembrei que o meu principal intuito era o bem-estar do aluno. Após uns goles d'água, ela segurou em minha mão e perguntou se poderia compartilhar comigo algo muito pessoal. Percebi que havia algo que causava um grande sofrimento a ela e que, de certa maneira, tinha a ver com o que estava acontecendo com Patrick.

Quando o meu marido me deixou, eu caí em desespero. Uma vizinha, amiga de muitos anos, consolou-me e manteve-se como um suporte, ouvindo as minhas dores e desabafos. Ela acreditava que ele havia saído de casa por “bruxaria”, essas coisas de macumba. Ela também é dessas coisas, sabe? Mas é uma ótima pessoa. Ela frequenta um terreiro há muitos anos. Segundo ela, lá não fazem o mal. Numa noite, logo assim que tudo isso aconteceu na minha vida, ela me convenceu que o pai de santo poderia me ajudar a trazer meu marido de volta. Eu estava tão desesperada e não vou lhe mentir: eu fui com ela ao tal terreiro (Fala da mãe de Patrick).

O conflito era natural e compreensível. Seu sofrimento aparente estava no fato de ter cedido “à tentação”, em ter aceitado ao convite da sua amiga para ir ao terreiro que ela frequentava. Como uma mulher cristã cedeu ao convite da melhor amiga a ir ao terreiro de candomblé? Esta era a pergunta que fazia a si mesma e que encarnava o seu pecado. A ideia de que os cultos religiosos negros eram forças do mal participava da sua formação desde a mais tenra idade; já estava introjetada em seu corpo, em seus agires e em seus pensamentos. Assim, candomblé, umbanda, quimbanda, omolocô, terecô, dentre outras formas de cultos, eram interpretados por ela como práticas malignas; confundindo-as com bruxarias e outras expressões pagãs. Nessa perspectiva, a atmosfera do pecado a envolvia, atormentava e a condenava.

A demonização vinculada a esses cultos encontra os seus alicerces nas tradições judaico-cristãs; processos que se constituíram como históricos e culturais e que se vultuam em muitos imaginários e, ainda, desvalidam práticas que não convirjam com seus dogmas, por séculos (SODRÉ, 2002; 2005; SANTOS, 2018). Essa suposta demonização reforça aos cultos e práticas negros/as visões distorcidas, arraigadas de preconceitos e pré-conceitos que agridem as suas perspectivas filosóficas e desconfiguram as suas identidades culturais. Nesse cenário que percorre os tempos, os espaços de cultos religiosos negros brasileiros (comunidade de axé, terreiro de candomblé, casa de santo, casa de axé, centro de umbanda etc.) assumem o protagonismo dos conflitos culturais e herdaram uma parcela grande do desconhecimento e agressões, chegando a sofrerem depredações em seus espaços.

O que se ataca é precisamente a origem negra africana destas religiões. Por isso, vejo uma estratégia racista em demonizar as ‘religiões’ de matrizes africanas, fazendo com que elas apareçam como o grande inimigo a ser combatido, não apenas com o proselitismo nas palavras, mas também com ataques a templos e, mesmo, à integridade física e à vida dos participantes destas ‘religiões’. Portanto, isso que visualizamos sob a forma da intolerância religiosa nada mais é que uma faceta do pensamento e prática racistas que podemos chamar de racismo religioso (NASCIMENTO, 2016, p. 168).

Não tinha a pretensão de supostas defesas e, ainda, de amparar-me em justificativas religiosas, naquele momento. Mantinha-me ouvinte e como tal, não apregoava juízo de valor à fala da sua responsável. Poderíamos, com a questão um pouco mais ajustada, ampliar nossos diálogos e, se fosse o caso, provocar uma tempestade de pensamentos acerca daquilo que a confrontava e angustiava. No entanto, prosseguia com o meu intuito de entender o que poderia estar acontecendo

com Patrick. Por que ela iniciou aquele desabafo? O que ele teria a ver com o enfrentado pelo aluno?

Após a pequena pausa, a sua responsável prosseguiu com o seu desabafo:

Naquela noite eu estava tão insegura de tudo, com um medo... A ideia de ficar sem o meu marido me assustava. Não queria deixar o Patrick sozinho em casa. Então decidi que ele iria comigo e a minha vizinha no terreiro do pai de santo dela. Ao entrar, percebi uma grande movimentação. O tal do pai de santo estava incorporado. Assim que viu a mim e ao meu filho veio na em nossa direção. Segurou no meu braço e me levou para um canto reservado. Eu tremia de tanto medo. Chamou minha vizinha e começou a falar muitas coisas. A vizinha ia esclarecendo o que ele falava, pois grande parte eu não entendia. A entidade afirmou que o meu marido mantinha outra família há alguns anos e que ele havia saído de casa por causa dessa outra família. O chão abriu aos meus pés. Eu queria morrer. Caí em prantos. A entidade me abraçou forte e pediu a minha vizinha para levar o meu filho até onde nós estávamos. Quando Patrick se aproximou ele se jogou aos pés dele e deu uma gargalhada muito forte. Eu estava cada vez mais desnordeada com aquilo tudo. Daí ele se levantou, abraçou o meu filho e segurando em suas mãos disse que a partir daquele momento ele estaria sempre com ele (FALA DA MÃE DE PATRICK).

A tensão tomou as palavras e os movimentos da responsável. O corpo expressava um peso em suas costas. Por um instante senti-me como um padre recebendo uma confissão. Sua mãe, estimado Patrick, sentia-se pecadora e queria, naquela conversa, extirpar o que a afligia. Mantinha uma expressão confusa, com medo no olhar, com culpa. Quanto a mim, continuava a buscar um elo que unisse tudo o que ela compartilhava e as experiências que você passou a viver, principalmente na escola. Não queria pressioná-la, mas tinha que encontrar um indício que me levasse a ajudá-lo e, também, socorrer a escola naquele momento.

Decidi ser mais assertivo e fiz a pergunta que poderia trazer-me a resposta esperada: o que toda essa história tem a ver com os problemas enfrentados por seu filho? De certa maneira, ela percebia que eu não desistiria da possibilidade de ajudá-lo; ela sabia que eu cobraria a participação dela, enquanto sua responsável, na resolução daquela questão. Então, tomada por um ímpeto, ela respondeu: “tudo a ver, professor. A tal da entidade antes de se despedir da gente, disse que naquela noite ainda ele provaria que ele existia na vida do meu filho. Naquele momento eu fiquei sem entender, mas preferi não perguntar.” (fala da mãe de Patrick).

Quanto mais a conversa avançava, mais eu ficava sem entender a possível correlação dos fatos. A vida particular da sua mãe e os episódios retratados pelo diretor da escola, a princípio, pareciam desconectados. Minha intenção no atendimento a sua responsável era obter informações que pudessem me assegurar

tomada de decisões coerentes com o problema em voga. Não podia consentir com a ideia do diretor de afastá-lo da rotina escolar sem que tivéssemos um protocolo de ações que direcionassem um atendimento adequado a você; isto envolvendo os profissionais da saúde, se fosse o caso. Logo, não digo que não estava ali para ampará-la, mas o objetivo primeiro não era o caminho que a conversa estava tomando.

No cenário em que nos encontrávamos, fiz uma retrospectiva dos fatos e ocorrências apresentadas pela unidade escolar na tentativa de voltarmos ao assunto que nos reunia ali. Era mais uma tentativa de fazer com que sua mãe entendesse que você era o alvo do problema e que estariam em você as buscas das possíveis ajudas; incluindo a dela. Dessa maneira, expliquei as etapas que seguiríamos a partir daquele atendimento.

Estava finalizando o relatório de atendimento, quando sua mãe diz:

[...] no retorno a casa; eu ainda tentando entender tudo o que havia vivido naquela noite, percebi Patrick mais calado que o normal. Me sentia envergonhada com aquilo tudo e de ter me exposto na frente do meu filho. Ele caminhava trêmulo, achei que fosse nervoso...de repente, ele caiu ajoelhado no chão e deu uma gargalhada. Fiquei apavorada e comecei a chorar: o que eu havia feito com o meu o meu filho? Pedi em nome de Jesus que aquilo saísse de cima do meu filho. Aí, ele se levantou e disse: eu não te avisei que eu ia provar que eu existo? Dessa noite em diante essas coisas têm acontecido com o meu filho (FALA DA MÃE DE PATRICK).

O contexto apresentado pela escola começaria a fazer alguns sentidos a partir do desfecho da fala da sua responsável. No entanto, a proposta de solução apresentada por ela não seria plausível, pois, a princípio, você não apresentava questões de saúde. Assim, com qual justificativa poderia afastá-lo das aulas? Nem mesmo o regimento escolar<sup>56</sup> caberia à possível solução, pois você era considerado um aluno de bom comportamento, que não apresentava intercorrências escolares. Logo, não apresentaria essa possibilidade. A questão estava pautada na falta de entendimentos sobre o momento que você estava vivenciando...um momento novo, desconhecido, misterioso, sensível e, dessa forma, que exigia uma articulação entre família e escola que propiciasse a você segurança.

Estávamos diante de uma questão religiosa; frente a práticas que constituem o arcabouço religioso de cultos negros trazidos a essas terras há séculos, na grande

---

<sup>56</sup> A resolução SME nº 1074, de 2010, orienta às unidades escolares que compõem a SME/RJ possíveis suspensões e transferências de estudantes devido a ocorrências que estes possam apresentar nas dinâmicas escolares.

diáspora negra (SODRÉ, 2005). Desconhecida por sua família e, também, pela unidade escolar. Questão esta que é arraigada de interferências das imaginações dos sujeitos e, principalmente, que é rechaçada por ser “coisa de preto” (NOGUEIRA, 2020). Você representava para os atores escolares o vínculo com o que eles desconheciam, na sua grande maioria, mas que mesmo assim arvoravam-se a julgar. Nesse contexto, atrelar as suas incorporações à figura do diabo trazia, na visão deles, uma solução exorcista.

A intolerância a você explicitava na verdade a intolerância ao que estava acontecendo, ou seja, a incorporação; ao que você representava naquele momento e naquele contexto. Arrisco mais ainda: a postura mantida pela escola estampava o racismo que ela nutria nas relações que tecia, incluindo a relação ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o racismo em relação às práticas que você passou a ter na sala de aula era endossado na personificação máxima do mal: o diabo.

O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre pretas praticantes dessas religiões, mas sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência. Uma vez fora dos padrões hegemônicos, um conjunto de práticas culturais, valores civilizatórios e crenças não pode existir, ou pode, desde que a ideia de oposição semântica a uma cultura eleita como padrão, regular e normal seja reiteradamente fortalecida (NOGUEIRA, 2020, p.89).

Vale acentuar que a negação as práticas religiosas sustentadas nos cultos negros reelaborados no Brasil permeiam as tensões, as disputas de poder e, ainda, o que seria ou não conhecimento (SODRÉ, 1998; 2005; DENISE BARATA, 2012). Dessa forma, os conhecimentos negros, em sua maioria, alicerçados em saberes ancestrais e, ainda, na tradição oral, não são valorizados e nem reconhecidos. Muitas vezes destinados às datas comemorativas e/ou folclóricas nas propostas escolares. Quando tais conhecimentos e práticas adentram o território escolar por meio das ações dos homens e das mulheres, eles passam a ser perseguidos, em decurso do racismo estrutural e estruturante latente na sociedade. Sobre isso, Almeida (ALMEIDA, 2008, p.25) cita que o racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem”.

Perceba, Patrick, que há um pano de fundo muito maior e que abarca muitas outras representações e expressões negras. Entretanto, a religião assume, em muitos

momentos, o pioneirismo das recusas e, ainda, das discriminações socioculturais. Ao percorremos as histórias que cotidianamente são tecidas nos territórios escolares e, também, na sociedade em geral, encontramos um rastro discriminatório, excludente e, de certa forma, ilegal, que ainda afugenta as práticas socioculturais que se sustentam nos fazeres negros. Talvez, na crença, equivocada de uma superioridade branca, os sujeitos que se agarram nessa falsa premissa, desrespeitam e negligenciam as vidas pretas e suas marcas identitárias.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, 2008, p.38).

Almeida (2008) quando afirma que “o racismo é regra e não exceção” (p.38) nos dá indícios sobre a postura assumida pelo diretor da escola em querer afastá-lo do convívio escolar. Na visão dele, a “regra” seria afastar o que causava os transtornos na escola e, nesse caso, o transtorno seria representado por você e pelas incorporações ocorridas em sala de aula. Essa tentativa representa mais uma artimanha utilizada pelo racismo nos territórios escolares: a evasão dos alunos negros e dos que têm em suas identidades marcas negras. Nesse contexto, a escola, enquanto um território social, deixa pelo caminho muitos sujeitos que acabam por desistir dessa relação humilhante e desigual.

Os episódios de incorporação protagonizados por você causaram desconforto e agrediram parte da comunidade escolar, na visão dos/as supostos/as agredidos/as. No entanto, os textos bíblicos espalhados nos pequenos cartazes expostos na sala da direção e na sala dos professores, ainda na visão deles/as, são normais, comuns ao contexto escolar. Chamo a sua atenção a essa questão, para exemplificar que há uma mensagem racial posta em tais atitudes. Os textos bíblicos representam, nesse cenário, o conhecimento branco, construído na concepção de verdade (SODRÉ, 2005) e, também, na tentativa da majoritariedade. Dessa forma, a própria política educacional endossa, muitas vezes, tal concepção quando projeta currículos para o ensino religioso que distorcem conhecimentos, principalmente os negros. Assim, os cultos religiosos que atravessaram o Atlântico e aqui foram reelaborados e

reconstruídos, assumem, nesses currículos, o cunho de “espiritismo”<sup>57</sup>, discutindo, dessa forma, valores desconexos aos cultos.

A discussão, portanto, é ampla, imensa, gigantesca. Não quero esgotá-la aqui. No entanto, a partir da fala da coordenadora que diz que o Ensino religioso “passa valores”, é preciso que sigamos questionando: que valores são esses? Que práticas humanas são reconhecidas pela escola? Que conjunto de normas? De traços culturais? Quem tem o poder de indicar o que é valorado pela escola e o que não é? (STELA CAPUTO, 2012, p.213).

A pesquisadora Stela Caputo investiga as relações dos sujeitos das comunidades de terreiros religiosos com a escola. Investe no diálogo existente entre esses conhecimentos, constituídos nesses dois territórios, e de como a escola acolhe ou negligencia os conhecimentos oriundos das comunidades. Os questionamentos que ela nos provoca nos levam a refletir sobre as visões de quem escolhe o que é ou não conhecimento; quem determina o grau de valor. Compreende, Patrick? Insisto nessa abordagem com você para que não se sinta estranho àquela realidade ou, ainda, que se sinta culpado pelos fatos ocorridos com você. Não quero dizer que a escola seja o território contextualizado/preparado para frequentes incorporações de entidades; como também não considero que ela seja território de exaltação às expressões cristãs, ou de qualquer outra vertente religiosa. O que não quer dizer que tais expressões culturais não convivam entre si, por meio das identidades culturais dos sujeitos.

Nessa perspectiva, conhecimentos acerca das diferentes práticas culturais, incluindo as religiosas, são ferramentas trazidas ao diálogo e às produções de currículos que tendem atender aos sujeitos. Dessa maneira, o incentivo ao racismo, incluindo o religioso, fere o direito dos homens e mulheres aprenderem e a conviverem por meio das diferenças. Nesse contexto, a prática racista promove relações intolerantes e distantes da construção de conhecimentos; desvalorizando os processos sociais, culturais e históricos que constituem os sujeitos.

Será que a direção da escola e os seus/suas colegas acreditavam, de fato, que você estaria possuído pelo diabo? Por que os imaginários deles seguiram essa

---

<sup>57</sup> Os cultos religiosos negros trazidos nas práticas dos homens e das mulheres escravizados/as são representações culturais dos diferentes povos negros que atravessaram o Atlântico e aportaram no Brasil. Aqui, por diferentes condicionantes, tais expressões religiosas foram reelaboradas, não abrindo-se mão do vínculo a uma África mítica (SODRÉ, 2005; BARATA, 2012). O conceito de espiritismo (vinculado a Allan Kardec) que se pauta em visões cristãs (brancas) não abarca tais práticas religiosas negras. Logo, equivocadamente quem conceitua a umbanda, o candomblé, o omolocô, a quimbanda etc., como expressões espíritas.

direção? As respostas para essas perguntas podem ser muitas. No entanto, os comentários de que você estava incorporando o diabo eram sustentados nessa vivacidade racista existente nas práticas escolares; na latência que acredita que promove a igualdade, na desconsideração ao outro e suas histórias. Vale destacar que a visão que vincula a figura do diabo às práticas culturais religiosas negras é sustentada num imaginário, também racista: assemelham-no a Exu, ancestral divinizado africano (SANTOS, 1975; STEFANIA CAPONE, 2009; FRANCHINI, SEGANFREDO, 2009).

Exu é um deus africano, mais parecido com o deus Mercúrio – a versão romana do Hermes grego –, tanto no bom quanto no mau aspecto, e seu nome significa esfera.

Mas por que esfera?

Segundo a crença por ser um deus eterno, ou seja, por não ter começo e nem fim.

Exu é o encarregado de levar aos deuses os pedidos e as oferendas dos seres humanos – e justamente por estar sempre nesse leva-e-traz é que acabou por se tornar um deus “sem-teto”. (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2009, p.9).

Os conhecimentos e as histórias trazidas nas memórias e nos corpos das centenas de milhares de homens e mulheres africanos são concebidos/as a partir de visões de mundo elaboradas em territórios e contextos próprios. Não podemos olhá-los com uma lógica que não compreende ou que não abarque tais conhecimentos. Nas reelaborações aqui constituídas (DENISE BARATA, 2012), os negros buscavam analogias que pudessem fazer-lhes sentidos, em terras distantes do solo mãe. Nesse sentido, reterritorializaram como sujeitos e, também, como comunidades, ressignificando práticas e estabelecendo trocas com outros elementos culturais pertencentes às diversas etnias africanas, com europeus e indígenas (DENISE BARATA, 2012, p.29).

A reterritorialização dos saberes diaspóricos propiciou o transitar de Exu – o Bara (ou Elegbara) africano – nas novas terras. Responsável pelas comunicações, pelos movimentos, pelos acessos, pelas entradas, pelos mercados; Exu é o grande negociante; responsável, também, pelo próprio devir, pelo *continuum* humano. Desprovido de pré-conceitos, o Senhor dos Caminhos, é transmutado na/pela palavra. Contextualizando-o no território educacional, ele é o articulador entre o pensar e o sentir, fazendo com que a educação se torne mais abundante, democrática e dialógica (SANTOS, 1975; SOARES, 2008; REIS, 2018).

Exu filosofa com os outros Orixás procurando solução para a questão. Este método de escuta usado pelo Orixá não deixa de ser fenomenológico, pois, o Senhor dos Caminhos pesquisa levando em conta tudo e todos, despidido de preconceitos, envolvendo-se com o seu objeto de pesquisa na busca de uma sabedoria oracular [...] a face pedagógica de Exu que aprende através da escuta e depois transmite o conhecimento aos homens e aos Orixás de maneira que numa só entidade estão contidas a docência e a discência que, junto à pesquisa e à escuta, são características primordiais do verdadeiro educador (SOARES, 2008, p.87).

Nessas ressignificações, os cultos à ancestralidade também sofreram interferências/novas interpretações. O Exu apresentado por Franchini e Seganfredo (2009), que é parte do panteão das divindades africanas, nas casas de umbanda, de omolocô, dentre outras, recebe novas denominações e incorpora traços humanizados em seu arquétipo. É o Exu “brasileiro”, digamos assim. Não faz parte da lógica negra-africana<sup>58</sup>. Apresenta-se com a identidade de macho e de fêmea, ou seja, como homem ou mulher. Nesses espaços são denominados Exu (masculino) e Pombagira (feminino) e têm marcas humanas nos seus agires e nas formas de se relacionarem com os viventes. Geralmente, bebem bebidas alcólicas, fumam cigarros, charutos, cigarrilhas, cigarros de palha; as Pombagiras gostam dos apetrechos femininos – perfumes, batons, pulseiras, flores etc. São “batizados”<sup>59</sup> nos rituais de umbanda. Tal ritual os/as afasta de serem pagãos, o que lhes dá, nesse contexto, certo prestígio. As principais denominações no Brasil são: Seu Tranca-Ruas, Seu Exu Caveira, Seu Sete Encruzilhadas, Seu Lúcifer, Seu Zé Pelintra, Seu Marinheiro, dentre outros. Das mulheres, as Pombagiras, são: Dona Maria Padilha, Dona Maria Molambo, Dona Figueira, Dona Sete Encruzilhadas, Dona Rainha, Dona Cigana, Dona Maria Farrapo, dentre outras.

De acordo com os relatos da sua mãe e, ainda, das suas experiências, era (é) essa entidade brasileira que estabeleceu vínculo com você; que passou a incorporar no seu corpo; que lhe tomou como “cavalo” dele<sup>60</sup>; um Exu que tem suas marcas ancestrais em territórios brasileiros. Por isso, as gargalhadas, o beber cachaça, o

<sup>58</sup> Nas comunidades de terreiro de candomblé, Exú é orixá, ancestral divinizado masculino; primeiro ancestral criado por Oludumarê – Senhor da Criação. Ele é responsável por encaminhar as mensagens dos iniciados (elêgûns) ao orún (mundo invisível; “céu cristão”). Não apresenta identidade feminina. Nas casas de umbanda, a entidade Exú se apresenta na identidade masculina (Exú) e na identidade feminina (Pomba Gira).

<sup>59</sup> Nas casas de umbanda e de omolocô a cerimônia do batismo de Exu e de Pombagira tem a concepção de “amansar” temperamentos dessas entidades. Geralmente, trazem as marcas mundanas em seus comportamentos. Assim, acreditam que tal ritual diminui e “educa” para a vida espiritual. Vale destacar que o batismo é uma cerimônia pautada nos saberes cristãos. Assim, percebe-se mais uma comunicação realizada entre diferentes culturas.

<sup>60</sup> Forma como as entidades referem-se aos médiuns que as incorporam.

fumar charutos, dentre outros comportamentos que trazem as marcas de homens e de mulheres encarnados. Por elucubração, pode-se dizer que entre vocês estabeleceu-se um contato, uma relação, um vínculo. Dessa forma, na concepção ritualística, você passa a ter responsabilidades com as obrigações e as oferendas, características dos cultos negros brasileiros.

O Exu, reconhecido como orixá, componente dos saberes e das heranças culturais africanas; aquele que é o princípio da existência individualizada; princípio da comunicação; o primeiro a ser cultuado, veiculador de axé (SODRÉ, 2005, p.91) é elo nos terreiros de candomblé – que tem em seus fundamentos o vínculo com as nações africanas. É comum ouvir de seus adeptos expressões como: sou da nação Angola, sou da nação Ketu, sou da nação Jejê, sou da nação Efon, o que significa, analogicamente, que tais terreiros são descendentes das nações africanas. Nesses territórios, o Exu – ancestral africano – é tratado com as reverências de orixá; de ancestral divinizado. Este ancestral, diferente dos Exus retratados nos terreiros de umbanda, pode ser iniciado nos seus élegùns<sup>61</sup>. No Brasil, as pessoas iniciadas em orixá costumam-se denominar-se como feitos no santo<sup>62</sup>.

Não adianta olhar para Exu com olhos ocidentais, das verdades únicas, de conhecimentos cristalizados (SODRÉ, 2005; STEFANIA CAPONE, 2009; DENISE BARATA, 2012). Não adianta fitá-lo descontextualizado da concepção ancestral. Exu traz uma outra lógica; uma outra concepção de mundo; uma articulação entre o visível (aiê, Terra, mundo material) e o invisível (orum, mundo imaterial); outras possibilidades entre o ir e vir, entre o que foi e o que pode ser. Está como elo entre o sagrado e o mundano, sendo ele sagrado também. A compreensão de Exu perpassa à concepção de ancestralidade. Recorre, ainda, a outro entendimento de vida e, conseqüentemente, de morte. (SANTOS, 1975; STEFANIA CAPONE, 2009). Sei que podem parecer complexos para você tais conhecimentos, mas, de certa maneira, munido deles, você pode estabelecer outras possibilidades de diálogos e interações com o outro e com a sociedade; pode constituir outras possibilidades de conhecimentos.

A ancestralidade, na perspectiva da existência africana, é uma filosofia que, como todas as outras, produz mundos para além de produzir conceitos. [...] Parte-se da África inventada no Brasil que é o lugar daqueles que

<sup>61</sup> O que pode incorporar o ancestral divinizado (orixá) a partir dos rituais iniciáticos (SANTOS, 1975).

<sup>62</sup> A expressão santo é mais uma ressignificação/negociação entre as culturas negra e branca; compreendendo que santo é uma denominação católica.

sobreviveram por um motivo simples: não se deixaram converter em indivíduos, e mantiveram-se comunidades (OLIVEIRA, 2007, p. 93).

Logo, caro estudante, muitos saberes e práticas negros/as, historicamente, discriminados nas propostas escolares, destinados ao lugar do não conhecimento (se é que em algum momento isso fora possível) representam os conhecimentos de centenas de milhares de sujeitos; são saberes e práticas coletivas. Esses conhecimentos apresentam lógica própria, com sentidos próprios; permeiam os aspectos religiosos, sociais, culturais, históricos, políticos dos diferentes povos africanos. A relação estabelecida com os conhecimentos, nesse sentido, perpassa pelo corpo e seus sentidos; e, dessa maneira, eles são sentidos, saboreados, degustados, tocados, experimentados, dançados, louvados, contados, cantados. Nessa lógica, o conhecimento tem gosto, tem sabor, tem cheiro, tem cor, tem formato, tem performance, tem rima, tem deuses que retornam à Terra, tem relação com os animais, com os vegetais, com os minerais... o conhecimento tem corpo; tem vida (DENISE BARATA, 2012).

O corpo, para os africanos, é expressão que transmite um saber que vai além da representação, que não reduz a palavras escritas ou mimetismos. Ele compreende ações e códigos que se repetem sem descrever ou transmitir significados; que estão além do conceito, propiciando experiências. Trata-se de um saber relacionado com a repetição de uma memória ancestral. (DENISE BARATA, 2012, p.94).

Denise Barata (2012) nos apresenta o corpo como território de uma imensidão de conhecimentos, na concepção africana. Esse corpo que está para além da lógica apresentada nas aulas de ciências biológicas; que é mais do que cabeça – tronco – membros; um corpo que transcende o já ensinado, o já posto; que é arraigado de memórias ancestrais; que cria e recria conhecimentos. Um corpo que se constitui de “forma integral, como instrumento de conhecimento, que enfrenta a concepção dominante e fragmentadora dos conhecimentos” (DENISE BARATA, 2012, p.97). Logo, esse corpo que desconstrói as barreiras dos conhecimentos estruturados, exclusivamente didatizados, e que se coloca às rodas dos conhecimentos que transitam entre os sujeitos.

Provavelmente, você deve estar questionando-se: o que tudo isso tem a ver com o experienciado por mim?; por que esse professor está me escrevendo essas coisas?; pra que eu preciso saber disso?. E eu lhe respondo, Patrick: tem tudo a ver. A relação que você passou a constituir com Exu não é desconectada de uma história ancestral, não é desconexa de um contexto sociocultural e que, nesse caso, também

é negro. São relações que se imbricam pelo transitar da história, constituídas muito antes de você nascer. São, ainda, relações, constantemente, invisibilizadas no território escolar; muitas vezes, marginalizadas; entendidas como “coisa de preto”, de “favelado” e de “macumbeiro”. A incorporação que aconteceu (não sei se, no presente, ainda acontece) é conhecimento ancestral; é relação corporal; é currículo de vida – pois se dá no humano –; é produção de conhecimentos que perpassam pelo corpo, pelas memórias ancestrais, pelo aiê (Terra) e orum (mundo invisível) (SANTOS, 1975; SODRÉ, 2002; 2005). Ela não depende de significados e conceituações (DENISE BARATA, 2012) para ocorrer.

A discriminação que você passou a enfrentar após as incorporações ocorridas em sala de aula, é fruto dessa tentativa de negação desses conhecimentos; é herança de uma estrutura político-social que investe na aniquilação dessa história que não é retratada e nem é lida nos espaços educacionais. Dessa história que é disfarçada na elaboração de leis que não tocam nas feridas; que não são tecidas para sararem as nossas feridas, abertas por essa discriminação, por esse racismo, pela não garantia dos direitos, pelo não investimento nessas culturas. Essa discriminação que o compara ao diabo, aumenta a cada dia, utilizando mais e mais estratégias e artimanhas no intuito de convergir à lógica imposta.

Correlacionar o experienciado por você como “possessão do diabo”, analogicamente, é reafirmar a cultura cristã como a única vertente de cultura religiosa; é negar as histórias e as memórias diaspóricas; é interpretar com os olhos das culturas brancas – eurocentradas –, as reelaborações/ressignificações negras – símbolos de resistências, de negociações e acordos culturais. É compreender a escola como território único e exclusivo de produção de conhecimentos; é invisibilizar identidades culturais; é dificultar o acesso dos alunos e das alunas que praticam as culturas negras nos espaços escolares. É, ainda, desconsiderar as comunidades de terreiro como territórios de saberes próprios, vivos e circulantes.

A negação dos terreiros como espaços educativos é parte construtiva do racismo religioso, uma vez que se motiva pela forma também violenta como se constituíram as relações raciais no Brasil. Se a raça foi utilizada para estabelecer hierarquias sociais e viabilizar uma forma de exercício de poder sobre as ex-colônias, que pressupõe a colonialidade e a hegemonia do ocidente, tudo aquilo que diz respeito às produções negras também é valorado por meio dessas relações. (SANTOS, 2018, p.76).

No entanto, à escola – território de responsabilidade social – está o compromisso de construir relações saudáveis, cidadãs e democráticas, que

caminhem na contramão dos processos discriminatórios, excludentes, racistas, xenofóbicos, homofóbicos, gordofóbicos, sexistas, e tantas outras expressões criadas pelo humano para denegrir e apartar ao outro do convívio e dos processos sociais. Nessa perspectiva, investir nas propostas dialógicas, que propiciem o pensamento, a reflexão, as construções que favoreçam ao coletivo, respeitando as singularidades torna-se um grande desafio às políticas educacionais e escolares.

[...] a escola, ao discriminar o candomblé, contribui ainda mais para aumentar a dificuldade de identificação positiva de alunos(as) negros(as) com a escola. A hipótese que vou erguendo é que essa atuação de discriminação não foi inventada pelo Ensino religioso, mas, sem dúvida, aumentou depois de sua aprovação. (STELA CAPUTO, 2012, p. 208).

Trago, em minhas memórias, as mais afetivas, a fala de meu pai que dizia: “religião, política e futebol não se discutem”. Por anos, Patrick, tomei tal expressão como verdade; fazia parte dos imaginários constituídos em mim. Elucubro que ele trazia tais conhecimentos, mantendo a crença de que eram assuntos polêmicos, talvez. Assuntos que poderiam acirrar as conversas e/ou discussões. Ele continuava a sua ideia, dizendo: “cada um tem o seu”. No entanto, hoje, passados alguns anos, entendo que religião necessita ser sentida, enquanto um processo cultural que se constitui coletivamente, agregando os seus adeptos; que deve ser respeitada, dentro do seu contexto social, histórico e político; e deve identificar-se nos sujeitos que as seguem e professam seus ritos. Logo, pode ser discutida, enquanto produção de vastos conhecimentos.

A experiência que você travou com os cultos negros, inicialmente, fora além da sua “permissão”, fora além do seu desejo e da sua intenção. No entanto, ela apresentou-lhe novos olhares, novos pensamentos e, conseqüentemente, novos conhecimentos. Não tenho a pretensão de analisar a sua experiência, e mesmo que tivesse tal ousadia, com certeza, eu não alcançaria resultado algum. Sabe por quê? Porque ela é sua. Sentida e vivida por você; tensionada no seu corpo. A sua ida ao terreiro, acompanhando a sua mãe e a sua vizinha, é o início da experiência; diria que fora o ponto de partida. Os episódios que se sucederam, a partir daquela noite, compõem as tessituras dessa experiência.

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a oposição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição” nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiências aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas

não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p. 25).

É no território das experiências, dos novos movimentos, das circularidades, das comunicações, dos imbricamentos, das tensões culturais, do racismo religioso que nos situamos – eu, você e todos os sujeitos que, de certa maneira, se envolveram, mesmo como coadjuvantes, na construção imaginária de que você incorporava (incorpora) o diabo. Insisto nas construções que perpassam pelo imaginário dos sujeitos, pois são elas as difusoras dos (des) conhecimentos e das supostas (in) verdades que fazem parte das histórias vividas e de vidas; foram tais construções que expuseram as experiências tecidas em sua sala de aula, a partir da sua história (da sua experiência) e que, de certa maneira, reverberaram tantas outras experiências, sentidas nas individualidades dos sujeitos.

O mais importante, penso, é que você viveu a sua “ex-posição”, por meio da sua experiência; viveu suas tensões e colocou-se à roda viva dos cotidianos. Nesse contexto, estabeleceu conexões com novas formas de conhecimentos e, também, com novas lógicas de interações sociais e culturais (SODRÉ, 2002; 2005; SOARES, 2008; OLIVEIRA, 2012). Experimentou sensações, até então, desconhecidas; que lhe desestabilizaram; que provocaram medo e a insegurança; que lhe apresentaram um elo à ancestralidade, ao místico, ao encantamento. E, ainda, lhe arrastaram ao mundo das discriminações, dos pré-conceitos, dos preconceitos, das exclusões (e dos excluídos), das negações dos direitos humanos; do racismo e suas façanhas.

Eu tinha muito medo. Não sei explicar, mas era algo estranho que acontecia com o meu corpo e com a minha cabeça. Quando ele se aproximava, eu começava a tremer e sentir muito frio; minha cabeça parecia que ficava oca, vazia. A única vontade que eu tinha era de sair correndo; de fugir. Todas as vezes que ele “chegou” na sala de aula, eu pedia ajuda ao meu professor. Eu sentia vergonha também. Meus colegas ficavam me zoando e diziam que eu era filho do diabo (FALA DO PATRICK).

Nesse novo cenário, a incorporação expandia as suas experiências e as relações que passou a estabelecer entre o terreiro de cultos religiosos e escola. Segundo sua mãe, o seu “desenvolvimento”<sup>63</sup> abrandara os episódios de transe na escola. No entanto, a história estava estabelecida; havia assumido o viés da verdade, naqueles imaginários. Quanto ao diabo, este, na verdade, existia (ou ainda existe) nos conhecimentos que deslustram tantos outros, que assolam práticas culturais

---

<sup>63</sup> Termo utilizado à incorporação dos noviços nos cultos negros.

milenarios, que menosprezam as memórias ancestrais e as vozes que ecoam histórias de tantos homens e mulheres; principalmente, as que reproduzem e retratam os feitos socioculturais negros.

O terreiro, nesse contexto, constitui-se como mais um território educativo, de produções sociais e culturais (SODRÉ, 2002; 2005; STELA CAPUTO, 2012); mais um espaço de tantas e muitas aprendizagens; de encontros e de tensões. Constitui-se como *lócus* à ancestralidade, mas, também, ao humano; agregando memórias, vivências, experiências, sensações, sentimentos, (in) certezas... perspectivas postas no devir, no vivido e no que está porvir. No seu caso, assumiu, também, o papel de apaziguador dos enfrentamentos que vivia; como um espaço de cura.

O terreiro implica, ao mesmo tempo, (a) um *continuum* cultural, isto é, a persistência de uma forma de relacionamento com o real, mas reposta na História e, portanto, com elementos reformulados e transformados em relação ao ser posto pela ordem mítica original, e (b) um impulso de resistência à ideologia dominante, na medida em que a ordem originária aqui reposta comporta um projeto de ordem humana, alternativo à lógica vigente de poder (SODRÉ, 2005, p. 91).

Esse território, que circula entre o sagrado e o humano, põe-se às circularidades e (in) congruências dos cotidianos por meio das ações dos sujeitos. Sofre, também, das interferências imaginárias. No transitar da história dos negros em solos brasileiros, assumiu o lugar da resistência, da persistência, da manutenção da memória ancestral e mítica, de lutas (SODRÉ, 2002; 2005) e de *práxis* assentadas na cosmogonia originária (SANTOS, 1975). Sodré (2005) cita que “as práticas do terreiro rompem limites espaciais, para ocupar lugares imprevistos na trama das rela es sociais da vida brasileira” (p. 91). Os terreiros, nesse sentido, engendram estruturas que se comunicam com os movimentos identitários que se (ex) põem por meio das práticas dos homens e mulheres, nos seus diferentes contextos.

Elucubro que, diante do desenrolar dos acontecimentos que lhe sucederam, Exu já não o assuste tanto; que o vínculo   memória ancestral tenha tornado-se um território a ser descoberto nos cotidianos da nova rela o que passou a estabelecer. Que o seu contato com Exu tenha conquistado a aproxima o, a intimidade e, principalmente, a comunica o, necessárias às rela es socioculturais. Sendo ele o Senhor dos Caminhos e da comunica o, acredito que tenha “ministrado”<sup>64</sup> os contatos com você na perspectiva do entendimento e da compreensão do que estava

---

<sup>64</sup> No sentido de ensinar; pedagógico.

acontecendo com você (tanto no seu corpo – a incorporação –, quanto na sua vida). Elucubro, ainda, que as relações com os outros e as outras participantes do terreiro tenham contribuído para as novas experiências que foram lhe tecendo, foram instituindo suas práticas pensamentos, e, dessa forma, facilitaram para as constituições das identidades de adepto aos cultos religiosos negros brasileiros, que você passou a assumir.

Nesse cenário, a figura do diabo que instituíram em sua história e que, de certa forma, ensinou-lhe tantas tramas socioculturais, fora dissipada em alguns imaginários; em outros, tomou vulto maior. No entanto, independentemente dessas construções imaginárias, o importante é a forma como você passou a se situar nas suas experiências. As práticas religiosas negras, enquanto conhecimentos ancestrais, reelaborados, ressignificados e repletos de trocas (SODRÉ, 2002; 2005; DENISE BARATA, 2012) tornaram-se o pano de fundo da escrita dessa fase da sua história. A analogia (constituída equivocadamente) entre o diabo – mal católico, branco – e o Exu – ancestral divinizado africano, preto – propiciou dores, angústias, mal-estares... mas propiciou, também, novas experiências, novos conhecimentos e novas relações.

Aqui despeço-me reiterando que suas experiências não podem e não devem ser motivos de vergonha, de menosprezos e/ou de possíveis exclusões socioculturais. Reforço, meu caro, que a escola, enquanto instituição social, deve primar pela efervescência humana, produzida nos cotidianos sociais, culturais, históricos e políticos, devendo, ainda, propor o amplo diálogo entre os diferentes conhecimentos e manter acesa a chama contra a tudo que aparta, fere, denigre e humilha o outro. Ela é um direito! Desejo que a experiência da leitura desta carta tenha lhe ajudado a deixar pelos caminhos os pesos desnecessários que lhe assombraram.

Até breve,

## 8 OITAVA CARTA

Rio de Janeiro, 06 de fevereiro de 2021.

Carta a Felipe – um relato

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56).

Por muitos anos entendi a escola como um espaço agregador e comum a todos e todas; um espaço de encontros entre os sujeitos – professores/as, alunos/as, responsáveis, funcionários –; um espaço empoderado, talvez; repleto de conhecimentos, aonde íamos para aprender muitas coisas. Um espaço em que se alimentavam (alimentam) esperanças. Em minhas memórias, a atmosfera que circunda esse território é majestosa. É como se ali houvesse poções mágicas que transformassem vidas. Creio que muitas dessas construções estejam atreladas às visões da minha mãe sobre o lugar da escola na minha vida e nas vidas dos meus irmãos e das minhas irmãs. Ela a entendia como o lugar onde as pessoas, após sua passagem por ele, saíam como “alguéns na vida”. Hoje compreendo que foi mais uma construção imaginária; uma construção imaginária coletiva – um construto social, histórico e cultural – que permeou (e ainda permeia) muitos pensamentos.

Falar das constituições e das marcas da escola nas vidas dos sujeitos tornou-se assunto de grande interesse na minha rotina. Principalmente quando tais constituições e marcas remetem-se às práticas negras e suas nuances. Refletir e reverberar pensamentos e diálogos acerca delas no contexto escolar tornaram-se práticas vivas; tornaram-se estudos; tornaram-se encontros com muitas histórias. Assim, motivado por esse desejo, exercitei os meus olhares à escola, compreendendo-a como um território das múltiplas e diferentes linguagens; dos corpos que falam; dos movimentos da vida; de vidas; de gente, diferentes gentes. Nesses redemoinhos que misturam os meus pensamentos, muitas vezes, dependendo das histórias vividas e tecidas, refletir sobre a escola pode transitar entre alegrias e dores, sorrisos e choros engolidos. No entanto, nessa reflexão, não podemos abrir mão de compreendê-la num tempo, que é histórico e que no transitar desse tempo, ela reconfigurou muito as suas relações.

Nesses pensamentos que divagam, lembrei-me de ti, meu caro Felipe. Escrever-lhe esta carta, de certa forma, torna-se mais uma possibilidade de (re) pensar a escola e suas faces. Talvez, seja mais uma construção de tantos pensamentos e experiências que se encontraram nessa caminhada na educação pública carioca. Escrevê-la, nesse sentido, provoca-me incômodo; provoca-me à reflexão sobre o lugar que a escola ocupa em nossas vidas; envereda-me nas memórias (nos tempos passados, ao mesmo tempo em que me aponta a observar as repetições de alguns movimentos, nas projeções do futuro); cutuca-me a não ficar calado, a não contribuir para que os desaforos sejam levados para casa (AZOILDA TRINDADE, 2000).

Provavelmente, essas sensações que estão centradas na escola vivida do tempo de estudantes e na escola vivida enquanto profissionais da educação tenham sido aquecidas pelos fatos ocorridos com você; pelas experiências que compartilhamos daquele momento tão dolorido, em que os movimentos ocorridos na escola onde você estava coordenador pedagógico foram tão cruéis, tão vis. Saiba, Felipe, que até hoje, tais momentos não foram equacionados dentro das minhas reflexões e dos meus pensares sobre a escola, seus sujeitos e as relações estabelecidas em seus territórios. Pergunto-me, ainda hoje, sobre como a comunidade escolar pode e deve contribuir para a construção de propostas escolares que atendam a todos e a todas; como pode ampliar o diálogo acerca dos conhecimentos que adentram, por meio dos sujeitos, cotidianamente nos territórios escolares.

Esta escrita, nesse sentido, mesmo carinhosamente sendo destinada a você, talvez reverbere em nós dois; resplendendo, entre os fatos ocorridos e as memórias tecidas sobre eles, reflexões sobre a escola e suas marcas, que são construídas por meio das ações dos que nela também se constituem. Assim, caro amigo, ela também se coloca multifacetada, costurada – ora retalhos do vivido, ora retalhos das lembranças do vivido. Desse modo, nos ires e vires, nos deslocamentos dos pensamentos e nos rascunhos que se dissipam, ela (a escrita da carta) reitera diálogos e proposições.

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constitui, um 'corpo' [...]. E é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim – segundo a metáfora da digestão, tão frequentemente evocada – como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida 'em forças e em sangue' (*in virers, in sanguinem*). Ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional. (FOUCAULT, 2006, p.152).

As lembranças do projeto pensado e desenvolvido por você trazem-me até aqui e com elas enveredo-me nesse refletir e nesse escrever que buscam possíveis respostas: ao vivido, a você, a mim mesmo, à escola, às produções sociais e educacionais. Confesso que demorei a tomar a decisão de escrever-lhe esta carta. E não foi por medo de revirar maus momentos. Não! Mas, na verdade, em como transformá-los em conteúdos nesta escrita a você. Nesse contexto, entre o projetado em seus planejamentos e o desenrolar da proposta na escola, encontra-se o ponto onde residem os “porquês” que me incomodam e apontam para algumas questões que, à primeira vista, podem parecer óbvias, no entanto, por mais que possam parecer, não são.

A justificativa do projeto era clara e pautava-se na valorização das práticas religiosas de matriz africana. Em suas etapas, constavam atividades com todas as turmas da escola: gincanas, contação de histórias, rodas de conversas, danças, concursos de desenhos e de redações. Na sua proposta, todas as atividades deveriam ser elaboradas coletivamente. Esse era o desafio às crianças e aos professores. Segundo o coordenador pedagógico, tal desafio tinha como pano de fundo a importância do coletivo nas práticas negras. Logo, vislumbrava que pudesse ampliar com as discussões acerca dos conhecimentos que seriam adquiridos posteriormente. A culminância do referido projeto era uma exposição de trabalhos com a participação de um elemento surpresa que seria trazido por ele.

Organizei tudo nos mínimos detalhes; desde a primeira atividade a ser desenvolvida com as turmas da Educação Infantil até o que deveria ser realizado com as turmas do PEJA. Não dei trabalho aos professores. O planejamento de cada um foi entregue somente para a execução junto aos alunos e as alunas. O passo a passo foi descrito em todo o projeto. Apresentei a justificativa e os objetivos... não entendi o desfecho infeliz que ele teve. (FALA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, FELIPE).

Inicialmente, ao ler o projeto, estranhei o fato dos professores e das professoras não terem participado da construção dele. Percebi certa contradição entre os objetivos propostos nas atividades com/entre as turmas, que destacava o trabalho coletivo como marca das culturas negras, e a iniciativa solitária e/ou isolada da escrita. Fiz apontamentos iniciais, na perspectiva de estruturar o meu pensamento acerca do ocorrido na unidade escolar, porém não queria assumir o papel de crítico ou de avaliador, até porque o contexto já era sensível demais. O lugar que cabia a mim era o de acolhedor, apaziguador, e não o de fomentar críticas e, ainda, de apontar erros.

Por mais que existissem fragilidades. As principais delas, talvez, foram o distanciamento e o não envolvimento entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar na efetivação de um projeto que tenderia envolver a todos e todas.

No atendimento feito a Felipe, logo após o ocorrido no dia da culminância do projeto, deixei que ele expusesse os seus sentimentos e sentidos do vivido. No contexto apresentado, era importante que ele se escutasse, que sentisse a sua própria voz; era crucial que percebesse o hiato entre o proposto e o realizado. Nesse cenário, mantendo a ideia do trabalho coletivo e da constituição social dos sujeitos, que fora repassada por ele na escrita do projeto, trouxe à nossa conversa Ramose (2009) e suas perspectivas sobre a filosofia “*ubuntu*”; sobre a importância da identidade coletiva, que perpassa por marcas do grupo – do tornar-se, do constituir-se – e do quanto esses processos sociais e culturais trazem as marcas das práticas negras. Reiterei o quanto a escrita do projeto, em teoria, sustentou-se nas crenças coletivas; nas partes que compõem um todo; numa perspectiva globalizante. Era importante, naquele momento, reascender as suas crenças nos processos humanos. No entanto, era importante também que ele se encontrasse no contexto que se apresentava; naquele pano de fundo que trazia os movimentos da comunidade escolar que não abriu mão do “desfecho infeliz” citado por ele.

*Botho, hunhu, ubuntu* é o conceito central da organização social e política da filosofia africana, particularmente entre as populações falantes das línguas Bantu. Ele consiste no princípio de compartilhamento de cuidado mútuo. É essencial compreender que na maioria das línguas africanas *ubuntu* é um gerundivo, um nome verbal denotando, simultaneamente, um estado particular do ser e um tornar-se. *Ubuntu* indica, portanto, uma ação particular já realizada, uma ação ou estado duradouro do ser e uma possibilidade para outra ação ou estado do ser. Mesmo sem a repetição de uma ação específica no futuro, a ideia básica denotada pelo *Ubuntu* é a da antecipação do ser, tendo a possibilidade de assumir um caráter específico e concreto num dado ponto do tempo. (RAMOSE, 2009, p.169).

Nesse sentido, entre as informações que já detinha, extraídas do documento enviado pela equipe gestora da unidade escolar a mim esclarecendo os fatos ocorridos no dia da culminância do projeto, e as percepções de Felipe, íamos costurando os possíveis sentidos e as possíveis lacunas. Naquela atmosfera, compartilhávamos uma dor coletiva que nos unia, que nos envolvia e nos aproximava. Sim, naquele momento a dor era comungada, partilhada, era nossa. Ali, eu e você, cada um com suas histórias, tínhamos as dores do racismo – velado e escancarado – que julga a cor, as práticas, os gostares, as crenças; que menospreza o nosso sagrado

e que entende as diferenças como inferioridades. Talvez fosse esse o ponto que me afligia naquele enredo: mais uma vez, mesmo fora do território religioso/sagrado, meus/nossos ancestrais eram desrespeitados, ultrajados, renegados. Assumidamente, eu me apresentava como iniciado em orixá. Se eles eram renegados, eu também o era, meus irmãos e irmãs de crenças também o eram. Assim, se Felipe estava sendo repellido por sua comunidade escolar, todos nós sentíamos a sua dor.

Essa partilha que é costurada nas premissas humanas e identitárias sustenta-se no grupo, no coletivo, na filosofia “*ubuntu*” de Ramose (2009); é conjugada na primeira pessoa do plural, no “nós” que toma forma e voz. Vale lembrar que a nossa constituição, social e cultural, tem bases históricas; tem suas marcas nas histórias negras que atravessaram o Atlântico (que impregnaram a mim, meu corpo e minhas identidades, por meio dos rituais iniciáticos que passei). Tal filosofia fora reavivada, dia após dia, nas memórias das centenas de milhares de homens e mulheres negros que para essas terras vieram subjugados pela mão de obra escrava. Nossas crenças estão nos cultos religiosos negros brasileiros – reelaborados, ressignificados, negociados – que também vieram nas memórias míticas que não deixaram de sonhar com “as suas Áfricas” (SODRÉ, 2005; DENISE BARATA, 2012).

O planejamento do projeto ficou todo a cargo do Felipe. Nós não nos envolvíamos nas demandas pedagógicas, deixávamos sob a responsabilidade dele, enquanto coordenador pedagógico. [...] Não tínhamos noção sobre os manequins vestidos de orixás na exposição realizada na culminância. [...] Quando eu e a adjunta nos demos conta, um grupo de responsáveis já estavam derrubando os manequins no chão e gritando: “vamos expulsar o demônio da nossa escola”. (PARTE DO RELATO FEITO PELA DIRETORA-GERAL DA UNIDADE ESCOLAR).

A dor experienciada, real; tecida por rostos conhecidos; por rostos que cotidianamente eram atendidos por ele em sua sala; rostos que representavam a recusa de uma comunidade às ações propostas por ele em seu projeto social, cultural, histórico, pedagógico estava posta. Não se dissiparia como espumas ao vento. Estava situada em sua vida (e não somente profissional). Passaria a fazer parte das suas histórias – de sujeito, de profissional da educação, de adepto religioso – e, nesse sentido, ele precisaria conviver com ela; teria de aprender a estabelecer relações e, se possível, aprendizagens.

Foi muito doído ver o carro da polícia estacionado na frente da escola. Foi difícil acreditar que aquilo estava acontecendo devido a uma ação idealizada por mim. Custou a cair a ficha. Sou uma pessoa que invisto na paz, no diálogo, no “conversando a gente se entende”. (FALA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, FELIPE).

Em nossa conversa uma ideia estava fortalecida: a recusa ao seu projeto e, mais precisamente, a exposição que retratava os orixás não era somente uma questão religiosa. A questão religiosa já era grandiosa demais. No entanto, havia naquele cenário outras dores, também intensas, e que dilaceravam identidades, invisibilizando práticas humanas: as propostas socioeducacionais que desconsideram os conhecimentos dos sujeitos. Nossa conversa reforçou a compreensão das ausências contidas no projeto. A partir dela, compreendemos que a solidão da sua escrita era o reflexo da falta de propostas reais e sólidas acerca das diferenças que estão no mundo e que afetam e são afetadas pelos sujeitos. Ainda a partir delas, demos ênfase às diferenças e aos conflitos que as perseguem nos territórios escolares, proporcionando aos sujeitos e as suas relações as faltas de diálogos, de escutas, de participações, de constituições de direitos, do reconhecimento das suas histórias e das suas experiências como espaços de trocas e aprendizagens. Assim, percebemos que o projeto, com suas etapas e propostas, reiterava a falta de diálogo e da participação da comunidade escolar nos assuntos pedagógicos da unidade escolar.

O cenário retratado por você direcionava-nos ao racismo. Apontava para o “não” às práticas que se distanciassem do cristianismo, fosse representado pelo catolicismo ou pelas práticas neopentecostais. No entanto, minha hipótese não parava por aí. Existiam mais questões que alimentaram o ocorrido no dia da culminância. Estava posto, tanto nas representações dos/das responsáveis e nas posturas da equipe escolar, o racismo que se imbricava com outras questões latentes no universo daquela unidade escolar. As possibilidades de outras formas de ver e sentir o mundo, as comunicações e interações dos sujeitos com o sagrado (religioso), a existência de outras “verdades” trazidas por outras culturas (SODRÉ, 2005), enfim, as diferenças não eram bem-vindas.

Santos (2003, p.25), fala-nos sobre as tensões existentes entre as diferenças e as igualdades a partir dos movimentos constituídos pelos sujeitos. Assim, os campos sociais e culturais assumem a dianteira desses movimentos, impulsionando lutas, entraves, esgarçamentos, conflitos etc. Segundo o autor, tais tensões ficam entre “a exigência de reconhecimento da diferença e de redistribuição que permita a realização da igualdade” (SANTOS, 2003, p.25). Nesse contexto, termos como decolonialidade, justiça racial, direitos coletivos e cidadanias plurais acabam por favorecer o cabo de forças entre essas oposições.

Na perspectiva do autor, são essas tensões que estão no centro dos movimentos sociais protagonizados pelos sujeitos, que, na maioria das vezes, sustentam-se em suas culturas e em suas visões de mundo. Assim, elucubro que os movimentos antirracistas, LGBTQIA+, contra a homofobia, o feminicídio, contra a intolerância religiosa, os movimentos quilombolas etc., são estruturados a partir das concepções sobre diferenças e igualdades que nos aponta Santos. Representam lutas sociais e culturais. Logo, enquanto representações humanas desencadeiam-se nos territórios sociais; conseqüentemente, no território escolar.

No entanto, ainda vemos tais movimentos e/ou práticas sociais, que são balizadas nas perspectivas das diferenças e num ideário de equidade, serem demonizados, negados, silenciados, invisibilizados; sofrerem, cotidianamente, ironias, deboches, humilhações; terem as suas práticas desconhecidas nas dinâmicas escolares e/ou tratadas como se ocupassem um lugar menor, recalcado, inferiorizado. Nesse sentido, muitas realidades ainda apontam para a desconstrução e desconsideração das histórias e das experiências que se enveredam nesses movimentos sociais, dando-lhes sentidos próprios. Desviando os seus olhares dos modos de vida dos diferentes sujeitos.

Nesse contexto, entendemos que as práticas religiosas dos cultos negros brasileiros<sup>65</sup>, nos atuais tempos, ainda é um dos exemplos das demonizações existentes no universo de algumas escolas. As supostas verdades repassadas pelas culturas brancas (eurocentradas) vigoram no território dos currículos escolares, principalmente se a oponente forem as culturas negras. A promulgação da Lei n. 10.639 de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, não conseguiu, em grande parte, reverter a visão distorcida em relação a tais cultos. De acordo com Nilma Gomes (2012), a construção de propostas educacionais antirracistas é pauta que urge nas políticas públicas voltadas à educação. Segundo a pesquisadora, o investimento maciço na produção curricular que não invisibilize, não silencie e não desconsidere os sujeitos e as suas práticas é fundamental para que a educação equacionize tais questões.

---

<sup>65</sup> Conforme apresentado em nota de carta anterior, este estudo, a partir dos estudos de Sodré (1998; 2002; 2005) entende que os cultos religiosos trazidos a essas terras no movimento da Grande Diáspora Negra passaram por reelaborações e ressignificações no Novo Mundo. Nesse sentido, o candomblé, a umbanda, o omolocô, a quimbanda, o terecô, dentre outros, são exemplos dos cultos negros praticados em terras brasileiras.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade do diálogo entre a escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (NILMA GOMES, 2012, p.102).

O “desfecho infeliz” é, nesse contexto, a não efetivação de um currículo que atenda as diversidades que compõem a comunidade escolar e que transitam em seus espaços. É, de acordo com Nilma Gomes (2012), o empobrecimento do currículo, enquanto um território onde se constituem as tensões e os enfrentamentos humanos. É, ainda, invisibilizar histórias, memórias, vidas. Logo, pensar em projetos que retratem processos sociais, históricos, políticos e culturais que retratam e reverberam vivências dos sujeitos e das suas práticas é construção curricular; é “conteúdo” pertinente ao território escolar; é pauta da construção da proposta social e pedagógica da unidade escolar.

Assim, ainda alicerçado nas discussões de Nima Gomes (2012), caro Felipe, é importante reiterar, nesta escrita a você, a potência que há nas culturas que, historicamente, foram negadas e silenciadas por anos a fio. Segundo a pesquisadora, elas tendem a não aceitar o silenciamento, o anonimato, a invisibilidade, conquistando, assim, espaços nas práticas humanas que transitam nas comunidades e reforçam a urgente ressignificação dos currículos. Nesse contexto, as exclusões retratadas em datas folclóricas e/ou comemorativas retomam a discussão sobre diversidade cultural e, sobretudo, em relação às desigualdades que as referidas diversidades sofrem.

Por que os manequins vestidos de orixás agrediram tanto aos responsáveis e aos seus pares? Por que eles/elas gritavam: vamos expulsar o demônio da nossa escola? Por que as práticas neopentecostais são aceitas como mais facilidade em muitas comunidades escolares? Por que o currículo do ensino religioso não abrange a diversidade dos cultos negros brasileiros? Essas perguntas poderiam nos levar a diferentes repostas. No entanto, na grande maioria, elas encontrariam pontos em comum. As repostas ainda são respaldadas no desconhecimento, no desrespeito, no racismo que gera preconceitos, na intolerância e nas construções imaginárias que sustentaram as supostas verdades educacionais.

A questão racial arde nas dores que inflamam os territórios escolares. Não queima somente em você e nem somente em mim. Ela atinge a centenas de milhares de sujeitos – discentes, docentes, funcionários, responsáveis – que reconhecem a

escola como um espaço importante nas suas formações e constituições. Entretanto, muitas vezes, é essa mesma escola que não os reconhecem com suas práticas, seus modos, seus jeitos e agires, com suas culturas. É essa mesma escola que insiste em desvalidar seus conhecimentos e, principalmente, o de todos e todas que lhe antecederam. É, também, essa escola que não traz a questão racial à discussão em suas propostas; que reitera atitudes racistas, que não investe nas propostas antirracistas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP nº 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da perspectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos projetos políticos-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para a sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais. (PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES, 2007, p. 12).

Desse jeito, o projetar o processo de educar as relações (PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES, 2007, p. 12) entre sujeitos diferentes em suas constituições de vidas e vividas é uma grande demanda às propostas escolares. Tal urgência precisa pautar-se em equidade, respeito, espírito coletivo e, sobretudo, no reconhecimento de que ser diferente é normal. Nesse sentido, desapegar-se de preconceitos tolos e sem sentidos, respaldados em estruturas hierarquizadas que propiciam sentimentos de superioridade e, conseqüentemente, inferioridade; entendendo, assim, que tais estruturas, na maioria das vezes, reforçaram as desigualdades raciais e sociais, também se faz necessário.

Logo, pensar em relações étnico-raciais; entender que somos constituídos por marcas culturais e sociais que são diferentes; propor políticas inclusivas; fortalecer as identidades dos sujeitos; convidar ao diálogo e às construções coletivas são tarefas curriculares. Precisam ser responsabilidades assumidas por um currículo que se pretende ao humano; ao sujeito de direitos e deveres; à sociedade democrática. São temas que cercam os diferentes homens e as diferentes mulheres cotidianamente, são interfaces que cruzam em suas subjetividades e constituições de si; são movimentos da vida; logo, são abordagens educacionais (ou precisariam ser).

Como podemos ver, Felipe, o problema é maior do que, inicialmente, imaginávamos. Não está em “expulsar o demônio”, como os responsáveis gritaram.

Ou pelo menos, não esse “demônio” criado nas imaginações e inverdades que lhe foram repassadas. Mas, talvez, esteja na tentativa de expulsarmos o demônio da ignorância e do desconhecimento que aniquila saberes e invisibiliza as verdades do outro; do demônio que ilude dizendo que a educação é para todos e todas ao passo que a escola, enquanto instituição social e cultural, não agrega, não aceita e não se faz acessível a todos e todas com suas peculiaridades. Veja bem, meu caro, não tenho aqui a intenção de demonizar o território escolar. Muito pelo contrário. Minha insistente e resistente luta é em prol da escola. Proponho, em meus compromissos assumidos com a educação, que a escola seja, também, um espaço onde as relações se dão, se efetivam e transformam realidades.

Refletindo a partir de Petronilha Beatriz Gonçalves (2007) e de Nilma Gomes (2012), poderia provocar-lhe fazendo inúmeras indagações sobre a construção curricular da unidade escolar onde se encontra como coordenador pedagógico. Mas, supostamente, tenho introjetado em meus pensamentos certas fragilidades como um todo no universo escolar, mais precisamente quando tratamos de currículo. Assim, pelos anos de experiência acompanhando e participando de atividades pedagógicas de muitas unidades escolares, percebo que a questão curricular acaba por ser interpretada como conjunto de conteúdos, disciplinas e, em alguns casos, listas de atividades. As funcionalidades e a correlação com os sentidos que podem fazer ou não na vida dos discentes (e, também, dos docentes) acabam por ficarem de lado, inexpressivas.

Então, ao invés de o provocar, o convidarei a construirmos reflexões, a partir do acontecido na escola e que acabou por atingi-lo e, também, sobre as intencionalidades dos sujeitos quanto à construção dos seus conhecimentos. Pois, é posto, que em ambos os temas não há imparcialidades. Seja nas ações ou nos desejos de conhecimentos, há posicionamentos e escolhas dos sujeitos. Nesse sentido, as reflexões que construiremos também não serão imparciais; serão, provavelmente, arraigadas das nossas vivências e das nossas experiências; dos nossos lugares e dos nossos olhares; retratarão nossas escolhas, nossos caminhos percorridos, nossas subjetividades.

Nas últimas duas décadas fatos novos postos em nossa dinâmica social vêm reconfigurando as identidades e a cultura docente: a presença dos movimentos sociais em nossas sociedades. O movimento feminista e LGBT avançam nas lutas por igualdades de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais. O movimento negro luta por espaços negados

nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e de cultura, assim como os movimentos indígenas, quilombola, do campo afirmam direitos à terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às suas memórias, culturas e identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e culturas docentes.

Movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território de conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência. (ARROYO, 2011, p.11).

Disputas. Tensões. (Re) Conhecimentos. Inicialmente tais conceitos me tomam, nessas reflexões. Entendendo-os como práticas inerentes ao humano e suas crenças, e que se entrelaçam em seus processos sociais e culturais. Constituem-se nos nossos agires, nos nossos discursos e, na maioria das vezes, expõem nossos pensamentos; o que somos, mesmo que momentaneamente. Logo, deixamos nossas marcas nesses movimentos. De acordo com Arroyo (2011), na contemporaneidade, há uma diversidade de lutas, disputas e movimentos sociais que tendem à conquista de territórios e de direitos. Unidos em prol de interesses comuns, os sujeitos imbricam-se nas construções dos seus discursos e dos seus conhecimentos.

Nesse contexto, é importante destacar que tais movimentos sociais acabam por afetar e reconfigurar as relações que os sujeitos estabelecem; modificando, muitas vezes, os seus focos de interesses, desejos e perspectivas. Nesse cenário, tais reconfigurações têm rebatimentos diretos nas práticas escolares, enquanto *lócus* do humano, afetando suas dinâmicas e rotinas. Nesse sentido, negar, invisibilizar ou não reconhecer o que há dos sujeitos em tais práticas e/ou movimentos, não resolve e nem apresenta novos horizontes à educação. Muito pelo contrário. Os subterfúgios da negação e/ou invisibilidade dos processos socioculturais dos sujeitos acabam por tensionarem as relações no território escolar. Ocasionalmente, dessa forma, desgastes no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na relação entre docentes e discentes.

Dessa forma, as culturas que transitam no território escolar afetam e são afetadas, cotidianamente. Tanto docentes quanto discentes, além dos outros sujeitos educacionais, fazem parte das disputas e tensões sociais e culturais que adentram os espaços da escola. Assim, o que se propõe e o a quem se propõe assentam-se como perspectivas pedagógicas, objetivando padrões comuns a todos e a todas.

Desconsiderando, na maioria das vezes, as diferentes formas que os sujeitos têm de se apropriarem dos conhecimentos e, ainda, de os articularem com suas vivências.

Não apenas os docentes e suas culturas e identidades são afetados pela dinâmica social, as identidades dos (das) alunos (as) se veem igualmente afetadas. Como crianças, adolescentes ou jovens não ficaram passivos a esses processos, mas se fazem presentes nas lutas por direitos em tantas fronteiras. Nelas participam reconfigurando outras identidades e outras culturas infanto-juvenis, outras presenças e protagonismos na mídia, na cultura, nas ruas, na sociedade e também na sala de aula. Todos esses protagonismos exigem, vez, presença, reconhecimento nos conhecimentos curriculares. (ARROYO, 2011, p.12).

É importante reiterar nessas reflexões, Felipe, o lugar dos processos culturais e das identidades dos sujeitos nas reconfigurações curriculares. Como sinalizei, não há imparcialidades e nem falta de intencionalidades. Não há neutralidade. Pensarmos na função da escola nos leva a pensar na funcionalidade do currículo<sup>66</sup>. Compreende? Pensarmos na formação acadêmica dos discentes demanda irmos além de conteúdos programáticos. Estruturar propostas pedagógicas não deve (ria) estar dissonante da estrutura curricular. Por isso, elucubrei que o movimento acontecido em sua unidade escolar e vivido por você está para além da representação de práticas racistas. E veja, não digo isso colocando as práticas racistas num lugar menor, comum ou aceitável. Muito pelo contrário. No entanto, os movimentos que nos trazem aqui, na escrita desta reflexão, estão estruturados numa visão de educação e de escola que destoam dos ires e vires dos sujeitos na sociedade, na cultura, na história, na política, na vida.

Nessa perspectiva, quando no território escolar escolhemos por uma educação racista ou antirracista é uma escolha curricular. Quando propomos o diálogo crítico ou optamos por calarmo-nos é uma decisão que impactará na estrutura curricular. Quando validamos os conhecimentos docentes, discentes, dos funcionários administrativos e de apoio, dos responsáveis e dos homens e mulheres que circundam o território escolar é posicionamento político curricular. Assim, não há como apartar nossa discussão do campo do currículo e, ainda, das subjetividades que constituem os sujeitos. Não podemos aceitar que o movimento feito pelos responsáveis dos alunos e alunas na culminância do projeto esteja descolado da ausência da discussão crítica e democrática de um currículo ativo.

O que levou à derrubada dos manequins vestidos de orixás – o “desfecho infeliz” daquele dia sinalizado por você – foi a disputa de poder e de território; foram

---

<sup>66</sup> Este estudo considera as discussões pós-críticas sobre o currículo e seus impactos no campo educacional. Logo, reitera os movimentos sociais e as diferenças que constituem os sujeitos como ferramentas fundamentais para se (re) pensar as estruturas curriculares.

os confrontos de conhecimentos; foram as tensões estabelecidas nas subjetividades dos responsáveis; foi a representatividade da ação racista; movimentos humanos. Condicionantes ou não da estrutura curricular? O questionamento é mais um adendo à nossa reflexão; às estruturas dos nossos pensamentos e à construção dos nossos discursos. Reitera, de certa forma, o lugar do currículo como fundamental às formações dos sujeitos e das suas perspectivas. Retomamos, assim, nas intencionalidades e nas não neutralidades postas no currículo.

As proposições e intenções falam sobre nós. Apontam, muitas vezes, os caminhos percorridos que nos levam ou nos distanciam de alguns pontos de vista. Nossas proposições e intenções agregam-se às nossas identidades, às nossas escolhas, ao isto ou aquilo (e, em muitos momentos, ao isto e aquilo). Nesse contexto, não se afastam das diferenças, mas imbricam-se. Segundo Silva (2000), as diferenças estão postas nas nossas identidades. Para ele, elas demarcam também quem somos, o que fazemos, gostamos etc. Aí está um imenso desafio às relações que se propõem ao humano, aos sujeitos: o entendimento de que somos constituídos de contradições, de diferenças, como partes de um quebra-cabeça que não se encaixam. Tais incongruências estão nos encontros humanos, estão nos movimentos propostos pelos sujeitos – nas práticas sociais, culturais, políticas, históricas –, estão nos territórios por onde transitam.

[...] apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete-se a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. É fácil compreender, entretanto, que a identidade e a diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. De certa forma, é exatamente isto que ocorre com a nossa identidade de “humanos”. É apenas em circunstâncias muito raras e especiais que precisamos afirmar que “somos humanos”. (SILVA, 2000, p. 73).

Perceba, meu caro, que as diferenças nos soam como “normais” em muitos momentos. Dão-nos certo conforto e segurança. Seguindo as ideias de Silva (2000), o “sou brasileiro” nos dá o pertencimento e finca os nossos pés num lugar de referência, num território próprio. Ainda trilhando essa linha, de igual forma, nos referenciando num grupo; junto aos nossos pares. Nesse contexto, outras identidades

e diferenças também nos dão essas supostas sensações de segurança entre os pares. Assim, “a/o feminista” reconforta-se com os seus pares; “o/a racista” assume suas crenças com os seus pares, “os/as homofóbicos/as” unem-se em seus ativismos etc.

Nessa perspectiva, insisto: as/os responsáveis que adentraram e derrubaram os manequins na culminância do projeto, provavelmente, se sentiam assegurados numa identidade, fortalecidos em seus movimentos e em suas crenças racistas, indo contra ao que lhes era diferente. Nessa direção, produziram as suas ações, seus pensamentos e disputaram o território; impregnaram de sentidos próprios os movimentos que se inter cruzaram no projeto elaborado por você. Assim, ao nos sustentarmos em Silva (2000), compreendemos o referido movimento em sua escola, repleto de identidades que se autoafirmavam a partir das diferenças que estavam postas.

É importante sinalizarmos que o pano de fundo da nossa reflexão está sustentado no currículo que está para além do previsto nas orientações e/ou diretrizes; está além das sistematizações. Ela está apegada as circularidades que envolvem tais determinações. Vejamos: a Lei n. 10.639/03, que altera a Lei n. 9.394/96, em outras palavras, chama os sujeitos educacionais ao comprometimento com o ensino das relações étnico-raciais; com o ensino da História da África e suas dissidências no Brasil. No entanto, o que tratamos aqui se prende exatamente aos movimentos subjetivos, ao que, muitas vezes, fica implícito; aquilo que as propostas curriculares escolares se acostumaram a invisibilizar, a silenciar, a jogar para debaixo do tapete. O que nos afeta em nossas discussões está no entrelaçar do currículo com os sentidos humanos; os sentidos da vida; nos fluxos cotidianos.

Nesse sentido, corroboramos com Silva (2000), Sacristán (1998, 2003) e Arroyo (2011) e reiteramos, a partir de tais leituras, o nosso compromisso com um currículo que é constituído por alternativas, que não é neutro e nem afixado a supostas verdades universais e, ainda, que se identifica no território das tensões, marcado por controvérsias e estabelecido por disputas. Com esse entendimento, demarcamos o lugar de onde miramos o currículo e seus impactos; situamos a nossa forma de compreender os sujeitos e suas ações e/ou culturas e de que maneira elas interceptam o currículo e, também, da produção de conhecimentos que se põem nos circuitos humanos.

Dessa forma, Felipe, as práticas racistas são ferramentas às estruturas e às construções curriculares, como todas as outras práticas socioculturais. Elas se dão nos cotidianos e confrontos humanos. São movimentos que se identificam e se diferenciam na constituição dos sujeitos (SILVA, 2000) Por esse motivo, após todas as ações que me envolveram na sua história, e que aos poucos se constituiu como nossa, é que me deparo com tal discussão; que por vezes pode parecer óbvia, mas insisto: não é. Ela ainda é silenciada e emudecida em muitos territórios, incluindo os escolares. Ela ainda é disfarçada nos discursos da igualdade e do respeito.

Desse jeito, banaliza-se, nos bancos escolares, o racismo e a negação às práticas culturais dos/das discentes – meninos e meninas com histórias e experiências próprias – oferecendo-lhes, muitas vezes, irrealidades e dissonâncias como propostas curriculares que não lhes tocam e nem lhes fazem sentidos de vida e à vida. Nessa perspectiva, um currículo engessado vai sendo construído, intencionando, para além do apartar das culturas, transformações sociais e culturais pautadas numa suposta hierarquia de conteúdos programáticos (ARROYO, 2011).

Vale ressaltar, nessa reflexão, que avessamente às culturas e movimentos negros/as, as propostas escolares, na maioria das vezes, apegam-se a supostas proposições que se respaldam numa branquitude (ELIANE CAVALLEIRO, 2001); num ideário das culturas eurocentradas. Nesse contexto, acabam por repassar e impregnar ideias dominantes, fincadas num determinado tempo histórico e, em muitos casos, que ainda representam a opressão, que reforçam a negação às diferenças e às identidades dos sujeitos, como nos sinaliza Arroyo (2011); principalmente se tais diferenças e identidades reiterarem marcas e traços das práticas negras. Assim, as relações e os “diálogos autênticos” (ELIANE CAVALLEIRO, 2001, p.23) não se constituem; não são tecidos; e, dessa forma, perde-se a preciosa oportunidade de criarem novas e possíveis perspectivas educacionais.

Nesse sentido, entre os interesses e desejos humanos e as concepções conteudistas curriculares, está o que dá ou não sentido aos fazeres dos homens e mulheres; estão, também, os norteamentos políticos educacionais que projetam uma visão de sujeito que corresponda às perspectivas estabelecidas em suas escritas legislativas; estão, ainda, os movimentos que corroboram com tais crenças e os movimentos que vão na contramão das mesmas. Diante desse panorama, recaímos nas tensões e contradições que apontam para a efetivação de um currículo vivo e

latente; de um currículo que construa pontes entre os conhecimentos e as experiências que desenham as vidas dos sujeitos.

Dessa forma, está à escola o diálogo com os sentidos humanos e as suas intencionalidades. Está à formação acadêmica dos discentes, mas está, sobretudo, à formação humana – cidadã, solidária, igualitária, responsiva, responsável, compromissada com a justiça social, democrática – que constrói as tessituras das vidas. Está a macro função de estruturar uma proposta que seja, de fato, política dentro de uma seara pedagógica, que perpassse pelos ensinamentos e pelas aprendizagens que também transitam muros escolares afora; que reconheça a diversidade humana que a constitui. Nessas proposições, cabe reiterar a escola como território mediador e transformador, agregado, por natureza, pelas circularidades humanas.

Se reconhecermos que carregam uma cultura ativa, o ponto de partida será o que desde crianças menores fazem, sentem, pensam para sobreviver, se defender dos maus-tratos, para se proteger, cuidar reagindo a tanta desproteção. Cultura ativa para se afirmar sujeitos de direitos frente a tantos negados. Mobilizar didáticas de participação em todas as atividades educativas, em pesquisas, diálogos, produções. A forma mais radical de participação se dará por reconhecer seu acúmulo de vivências e de reações a seu indigno e injusto viver. (ARROYO, 2011, p.257).

Outro ponto que cabe atenção, nesse contexto, é o de que a referida reflexão não se apega ao currículo prescritivo, norteador de programas escolares, balizados em legislações somente. Entendemos que as legislações curriculares ressaltam, em seus textos, a importância da discussão sociocultural e reiteram, ainda, a valorização das diferentes culturas. Esforçam-se à perspectiva constitucional, em que todos e todas são iguais e possuem os mesmos direitos e deveres. No entanto, correlacionando tais orientações com a experiência trazida como pano de fundo a esta carta, percebemos que o que ainda não há é a visão de quem são os sujeitos que devem e precisam ser contemplados nos/pelos currículos escolares e, conseqüentemente, quais os seus direitos. De acordo com Arroyo (2011), o reconhecimento da cultura ativa das crianças, adolescentes e adultos dão indicativos à discussão sobre o currículo e seus impactos. Aí está um dos grandes desafios que nos atinge: as correlações entre os sentidos dos conhecimentos e as vivências dos sujeitos (suas culturas ativas). É, nesse caso, o reconhecimento da importância das práticas dos homens e mulheres nas constituições dos seus conhecimentos, como nos apontam Arroyo (2011); Sodré (2005), Hall (2003) e Silva (2000).

Esses autores entendem que as práticas dos sujeitos – suas culturas próprias e ativas – interferem no que eles são, nas suas comunicações, nas suas visões de si e de mundo, nos seus enfrentamentos e nas suas disputas. Logo, interferem nas suas formas de constituírem conhecimentos, seja por meio da apropriação, da elaboração e/ou nas suas interações sociais. Respaldao nesses referenciais, esgarço as fronteiras dessa reflexão no sentido da reiteração da importância do vivido pelos sujeitos, das suas experiências, das suas vozes e seus ecos, dos seus sentidos serem tratados no âmbito curricular, que é entendido nessa reflexão como social, cultural e pedagógico. Nesse sentido, o inter cruzar das legislações com as tessituras do vivido torna-se tarefa árdua e, em muitos momentos, distante da realidade.

Vejamos o que nos dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Reconhecer essa complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que se pode se dar a convivência *entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes* daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade – ou as identidades, seria melhor dizer – é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras de espaço público para o convívio democrático como diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates em torno de questões sociais. (BRASIL, PCNs, 1998, p.21).

O entendimento primeiro nos leva a uma compreensão igualitária dos sujeitos e seus conhecimentos, reforçando, inclusive, a ideia de “sermos todos iguais” (SOUZA, 2001). Os Parâmetros entendem o território escolar e suas realidades como *lócus* positivo às aprendizagens e às convivências entre as diferenças que constituem os/as estudantes. Nesse contexto, compreendemos uma escrita positiva às demandas socioculturais no referido documento. Ora, tudo muito bem direcionado e encaminhado às propostas escolares, não? Podemos dizer que a primeira impressão, sim. No entanto, Souza (2001) aponta à preocupação com o conceito de “pluralidade cultural” posto nas entrelinhas. Segundo a autora, os parâmetros tendenciam as contradições vigentes em muitas propostas curriculares Brasil afora. Ela indica que a questão “plural”, muitas vezes, é interpretada com festejos folclóricos e, ainda,

culminâncias culturais. Ficando de lado, desse jeito, a discussão e o entendimento sobre as identidades culturais que constituem os sujeitos (HALL, 2003).

Assim, o vivido e experienciado, o tecido nos cotidianos e nas circularidades da vida, as práticas de um número expressivo de alunos e de alunas brasileiros fica à mercê das interpretações folclóricas. E nesse sentido, ficam vidas e histórias relegadas às datas comemorativas, muitas vezes. Vejamos, meu caro Felipe, esse contexto não é um processo fácil de rompermos; não é fácil derrubar com as supostas verdades construídas nos imaginários educacionais. Com sentidos ou não, eles impregnam-se nas práticas dos sujeitos educacionais. O seu projeto torna-se, nesse cenário, um exemplo clássico do que refletimos. Mesmo com todas as suas leituras, suas discussões, suas pesquisas e interesses, suas militâncias e suas vivências com as culturas negras, você caiu no “canto da sereia” dos projetos voltados às datas comemorativas. O estruturado e planejado para as festividades do Dia da Consciência Negra, em sua unidade escolar, não se apartou desse processo. Pelo contrário. Tais movimentos acabaram por reforçar, de certa forma, a ideia de práticas folclorizadas.

Contradições se põem nesses movimentos. A partir deles, muitas vezes, nas rotinas escolares, acredita-se que tais práticas estão voltadas somente aos processos pedagógicos, a vínculos programáticos e, ainda, a supostos “reconhecimentos culturais”. Esquecendo-se, muitas vezes, que nelas estão os sentidos de muitos fazeres, de muitas tradições, de muitos sujeitos; que nelas estão, ainda, embates e lutas sociais. Não há despreensão. Não falta de intencionalidade. Não há acasos. Há, no entanto, disputas de territórios e de espaços identitários. Nessas constatações, demandas se põem e apontam à necessidade de se constituir espaços escolares que reconheçam a potência dos diálogos e dos discursos dos sujeitos.

Vale ressaltar que a luta pelo reconhecimento/identificação das diferenças que constituem as identidades dos sujeitos no território do currículo não perpassa pela perspectiva da ideia de homogeneização entre os/as discentes e a comunidade escolar em geral. Não perpassa pela falsa ideia de que “todos/as somos iguais” que, muitas vezes, invisibiliza tantas práticas. Esta reflexão entende que a igualdade se assenta na constituição dos direitos humanos, validados nos reconhecimentos dos sujeitos nesses movimentos de conquistas e de lutas. Dessa forma, o embate que travamos em nossos pensares ocupa esse lugar: o da aprendizagem como um direito e, também, o da importância da escola “enxergar” as diferenças e suas vicissitudes como processos positivos às relações humanas.

Provavelmente, Felipe, nossas visões acerca dessa questão não se dissociam das lutas e entraves que trazemos em nossas marcas culturais constituídas com os nossos pares em nossos espaços de cultos – nas comunidades de terreiros. Não tenhamos a inocência de que elas não interferem nesses movimentos. No entanto, provoço mais uma reflexão: não seriam essas lutas, das comunidades de terreiro, objetos de um currículo ativo que reverbera nas vidas de centenas de milhares de sujeitos? Negar tais comunidades como espaços de infinitas aprendizagens não seria mais uma invisibilidade curricular? São muitos os pensares que ainda buscam respostas. A sensação que temos, nesse contexto, é de que caminhamos em circularidades e de que não há saída nesse labirinto. No entanto, há saídas possíveis e elas não podem ser refutadas no território curricular. Entretanto, não vislumbro tais saídas sem que haja a visibilidade dos sujeitos, sem que sejam retiradas as vendas que impedem que eles sejam encarados tais como são, com suas histórias e suas experiências; sem o reconhecimento das suas identidades (HALL, 2003), sem considerar que suas culturas e suas diferenças impactam nas relações que eles tecem nos cotidianos.

Suas experiências em sua unidade escolar trouxeram-nos até aqui. Como disse inicialmente, uniram-nos. Entre tentativas, ensaios, acertos e erros, trouxe a você o protagonismo de uma história com o “desfecho infeliz”. Mas, trouxe também, falas e escutas, aproximações e revisitações de si; trouxe, ainda, o outro lado da história (quem sabe com “desfecho feliz?”), o dos lugares dos fazeres da escola nas vidas dos inúmeros meninos e inúmeras meninas. Veja, meu caro, o quanto a sua experiência nos fortaleceu. Ela teve muitas potências: enveredou-nos aos territórios do (s) currículo (s); redirecionou nossos olhares às práticas escolares; proporcionou-nos o refazer de caminhos já tecidos; desconstruiu pensamentos e supostas verdades; construiu pontes de conhecimentos que ainda são invisibilizados; instigou-nos, a partir das nossas histórias, a problematizarmos possíveis evidências. Deveras, elas afetaram-nos, tocaram os nossos sentidos e o que nos faz sentido.

Espero que nossas reflexões, cosidas nesta escrita, tenham servido para alimentar nossas lutas, proposições e nossas perspectivas de uma educação igualitária, democrática e cidadã. Que tenham reforçado nossas crenças na escola, enquanto um lugar de seres humanos (humanizado em suas relações); de convívio das diferenças; e onde os conflitos são encarados como oportunidades de novos saberes e conhecimentos. Que sirvam, ainda, a todos e a todas que busquem os

diálogos acerca das humanidades que adentram aos territórios escolares e se assentam em seus bancos, ávidos de vida e das constituições de si.

Sabemos que esta reflexão não finda aqui, assim como sabemos que ela agrega tantas injustiças e segregações (endossadas nos currículos) projetadas nos cotidianos escolares; tantos excluídos e assujeitados pelas estruturas das políticas educacionais ainda vigentes em muitos territórios desse país. Ela nos convida a outros diálogos, a outros encontros (possivelmente, com os personagens negados anos a fio), a outras formas de encarar e de sentir. Convida-nos a viver e conviver com novas possibilidades e com o reconhecimento dos sujeitos nos seus processos formativos e nas suas elaborações de saberes. Enfim, ela nos compromete com os fazeres coletivos. Nesse sentido, ela se configura como uma conjectura, um sonho que não se sonha só, mas assume o lugar da ação e vai ao encontro daqueles/as que veem seus sonhos negados às realidades sociais, culturais, políticas e econômicas.

Aqui me despeço, caro amigo, desejando que você tenha novos projetos, construídos a várias mãos; que seus desejos em tornar as práticas dos sujeitos como balizares às construções curriculares se concretizem; que seus anseios pedagógicos pautados na igualdade de direitos se fortaleçam e que as pedras encontradas no caminho não sejam empecilhos ou encaradas como dores, mas que te sirvam a construções de constantes sonhos. Do mais, estarei por aqui, me colocando como um parceiro de caminhada e de lutas.

Sigamos,

## 9 NONA CARTA

Rio de Janeiro, 15 de março de 2021.

Aos homens e mulheres que vestem o branco em nome da sua ancestralidade.

Só escrevo porque não sei ainda exatamente o que pensar desta coisa que eu gostaria tanto de pensar. (Michel de Foucault, Conversa com Michel Foucault, 2010).

Ah, meu caro Foucault, como eu gostaria de dominar os desatinos dos meus pensares! Mas sei que ninguém tem, de fato, os domínios sobre os seus pensamentos. Inspirado em suas escritas, em seus questionamentos consigo mesmo, me (ex) ponho à escrita; a escrever e apagar (na verdade, a digitar e deletar); aos rascunhos de mim, das minhas dúvidas e das experiências que me trazem aqui. Encorajo-me, talvez, a deixar que tais dúvidas e tais pensamentos saiam de mim e se direcionem aos encontros de tantos e tantas que, em seus cotidianos, se confrontam, de igual forma, com seus questionamentos. Nesses movimentos, em que os sujeitos se objetivam e se subjetivam (FOUCAULT, 1995), cá estou eu, enveredado pela minha própria escrita e a ousar a escrever a mim mesmo e aos homens e mulheres que se reconhecem nas suas tradições e ritos ancestrais. É desse lugar que proponho o diálogo com os meus pensamentos.

Pode parecer estranho, mas há um tempo adquiri o costume de dialogar comigo mesmo. E notem: não é o costume de falar sozinho. Não! É o hábito de perguntar a mim sobre os meus pensamentos e questionamentos; de me ouvir; de escutar a minha voz; de analisar acontecimentos do meu dia a dia, das minhas rotinas e dos meus movimentos. Retornar aos encontros com os quais me deparo e, a partir deles, olhar para mim e para o outro naquele cenário. É como se fosse um reviver comigo mesmo. Muitas vezes, nessas conversas, contradições me colocam em xeque; me confrontam e abalam minhas supostas verdades.

Agora, após inúmeros diálogos em que ainda procuro as respostas as minhas dúvidas, decido me escrever uma carta. É isso: uma carta; uma escrita a mim, aos meus pensamentos e questionamentos acerca dos meus movimentos nas relações que teço e, ainda, sobre as práticas nas mesmas. Creio ser uma carta diferente, ousar dizer. Porque esse “eu” que nela surge transita entre as singularidades e as subjetividades de mim, ao mesmo tempo em que se expande, agregando tantos e tantas que se impregnaram em minhas experiências. Logo, nela coexistem o eu e o

nós. Desse modo, me coloco ao risco de me confrontar na escrita (o que antes era somente nas falas) e tecer as reflexões possíveis e necessárias sobre tantas vivências e processos aos quais me constituo. Escrever-me, nesse sentido, denota a reafirmação do meu compromisso com o meu “eu” – sujeito de mim –, não como a ideia de um tratado, mas como o compartilhar de anseios e indagações. Reafirma, ainda, o laço com as histórias que insisto em levar à educação, enquanto espaço do humano.

Inspirado em Foucault (2005), me deparo com a minha relação com a escrita, que por hora me marca e é demarcada por experiências (que me situam num lugar que é coletivo), e com os meus desejos de colocar no papel isso o que eu ainda não sei pensar direito. Apego-me aos seus textos, às suas escritas. Reflito a partir delas. Reconheço as marcas e incômodos que me causam e, nesses movimentos, me busco nesse processo.

Gostaria que esse objeto-evento, quase imperceptível entre tantos outros, se recopiasse, se fragmentasse, se repetisse, se simulasse, se desdobrasse, desaparecesse enfim sem que aquele a quem aconteceu escrevê-lo pudesse alguma vez reivindicar o direito de ser seu senhor, de impor o que queria dizer, ou dizer o que o livro devia ser. Em suma, gostaria que um livro não se atribuísse a si mesmo essa condição de texto ao qual a pedagogia ou a crítica saberão reduzi-lo, mas que tivesse a desenvoltura de apresentar-se como discurso; simultaneamente batalha e arma, conjunturas e vestígios, encontro irregular a cena repetível. (FOUCAULT, 2005, p.8).

Nesse sentido, a escrita se constitui como uma das marcas do humano; uma produção atravessada pelos seus sentidos. Assume, muitas vezes, lugar em suas identidades, permitindo, assim, que os sujeitos – seus produtores – se reconheçam nela. Inúmeras são as marcas que denotam o humano, que os apresentam e os identificam; que falam sobre ele. Assim como acontece com a escrita, tais marcas saem dos sujeitos ao encontro de tantos outros; se encontram e se confrontam.

Muitos homens e muitas mulheres têm marcas/traços/características, enquanto práticas culturais, que os/as identificam. É como se tais marcas se personalisassem nessas pessoas. Por vezes, essas características são tão marcantes que passam a compor as identidades delas; impregnam-se em seus fazeres. Se pararmos para observar em nossos cotidianos, nos depararemos com inúmeros exemplos dessas práticas sociais. Um exemplo claro disso é o uso da cor branca nas vestes dos homens e mulheres que atuam/participam/seguem os cultos religiosos negros brasileiros. É comum a muitos deles e a muitas delas vestirem-se de branco em determinados períodos do ano e/ou em determinados dias da semana. As vestimentas brancas,

nesse contexto, os/as representam e identificam. Assenta-os/as num território de representatividade: o território do sagrado.

Falar de elementos/representações que estão nos fazeres humanos é falar sobre relações, conexões, comunicações, proposições, vivências, práticas... é falar de sentidos, enquanto processos socioculturais (SODRÉ, 2005). Muitos desses elementos e/ou dessas representações contextualizam-se em movimentos dos que nos antecederam. Encontram-se nas memórias talhadas nos corpos que se expuseram às experiências e às comunicações socioculturais. Assim, falar das representações que se sustentam nos cultos negros brasileiros é falar de memória ancestral, trazida nos negreiros. É falar do que é sentido com os sentidos do corpo; do que é tecido nas malhas do sagrado; é se reterritorializar nas “Áfricas” míticas e se deixar seduzir pelos seus encantos e fascínios.

Os cultos negros religiosos brasileiros, em sua maioria, se constituíram entre convergências e enfrentamentos; entre aproximações e vazios; na efervescência dos paradoxos, assumiram reelaborações (SODRÉ, 2002; 2005; DENISE BARATA, 2012) e sentidos que foram constituídos a partir das tradições, das memórias, das histórias de centenas de milhares de homens e de mulheres, das diferentes nações africanas, trazidos/as a essas terras para o trabalho escravo. Em grande parte, os cultos religiosos negros atravessaram o Atlântico mantendo o elo à África mítica, ao solo mãe; não se desconectando do sagrado, dos seus ancestrais divinizados (JUANA SANTOS, 1975). Nesse contexto, entre a desterritorialização forçosa e a territorialização que se apresentava com suas nuances próprias, negociações possíveis se dão (SODRÉ, 2002; 2005). A História, enquanto ciência que se dá no humano e seus feitos, não está apartada dos territórios de cultos; não está portão afora das comunidades de terreiro; não está relegada ao acaso.

A territorialização é, de fato, dotada de força ativa. Se isto foi historicamente recalcado, deve-se ao fato de que a modelização universalista, a metafísica da representação, opõe-se a uma apreensão topológica, territorializante do mundo, ou seja, a uma relação entre seres e objetos onde se pense a partir das especificidades de um território. Pensar assim implica admitir a heterogeneidade de espaços, a ambivalência dos lugares e, deste modo, acolher o movimento da diferenciação, a indeterminação, o paradoxo quanto à percepção do real – em suma, a infinita pluralidade do sentido (como no espaço sagrado, onde cada lugar tem seu sentido próprio). Na territorialização, apreende-se os efeitos de algo que ocorre, que se desenvolve, sem a redução intelectualista dos signos. (SODRÉ, 2002, p.14).

A territorialização dos milhares de sujeitos trazidos à mão de obra escrava buscou reconfigurar estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas. Intencionou redimensionar pensares, sentimentos e sentidos próprios. Cruelmente, ambicionou retirar suas identidades e seus vínculos. No entanto, Sodré (2005) nos alerta sobre a importância dos sentidos para esses sujeitos; sobre as suas preservações de si e de suas comunidades. Segundo o autor, as negociações, as reelaborações, as reestruturações simbólicas só foram possíveis pelo fato deles não abrirem mãos do que lhes fazia sentido. Assim, diante as novas estruturas de poder, e balizados em suas lógicas, recriam processos sociais e culturais. Exemplo disso é o culto aos deuses, seus ancestrais divinizados; a dinâmica revivida nos territórios de cultos que, na maioria das vezes, se remete às nações africanas.

Pode-se falar, assim, na dimensão territorial ou na “lógica do lugar” de uma cultura – e como função base em sua estrutura dinâmica global. Nela, o território e suas articulações socioculturais aparecem como uma categoria com dinâmica própria e irredutível às representações que convertem em puro receptáculo de formas e significações. Essa dimensão incita à produção de um pensamento que busque discernir os movimentos de circulação e contato entre grupos e em que o espaço surja não como um dado autônomo, estritamente determinante, mas como um vetor com efeitos próprios, capaz de afetar as condições para a eficácia de algumas ações humanas. (SODRÉ, 2002, p.16).

Diante desse cenário, o dos sentidos que identificam os sujeitos e, de certa forma, os aproximam, impactando em suas ações/decisões, e, ainda, o das (re) construções subjetivas que tomam novas formas e que cotidianamente continuam a se reconfigurarem nos territórios socioculturais, volto o meu olhar às vivências e às práticas que constituem os sujeitos e suas identidades culturais (HALL, 2003). Sustento-me nelas como mecanismos que engendram constantes possibilidades e canais de interação. Entendo, nesse sentido, que as identidades e as práticas dos sujeitos se interligam, são indissociáveis. Nesse processo, que é arraigado pelo transitar histórico, é imprescindível nos atermos ao humano, às produções, às proposições, aos embates, aos preenchimentos e aos vazios como produtores constantes de sentidos (SODRÉ, 2005; DENISE BARATA, 2012). Nessa perspectiva, as marcas dos tempos, com seus contextos e interpretações, e as constantes produções dos sujeitos estão na roda viva dos processos culturais como forma de expressões do humano.

Nessa conjectura, que propõe diálogos com os sentidos dos sujeitos e as marcas processuais dos cultos, histórias nascem a cada dia, a cada momento, a cada

transitar dos homens e das mulheres com suas vestes brancas. Com elas, surgem vozes, que as vezes gritam e em outros momentos silenciam; surgem constrangimentos e supostas brincadeiras (de mau gosto, ousos contribuir); reitera-se o racismo e suas teias. Logo, o escrever sobre as impressões (subjetivas) e os sentidos de quem enfrenta e se depara em seus cotidianos com essas tensões, assume, nesta carta, o compromisso com todos e todas que têm no branco a militância com a memória ancestral; com as lutas de todos e de todas que (n)os antecederam; com as vidas representadas nesse branco que ora é ausência de cor, outras o somatório de todas as cores, a simbologia do renascimento, o luto<sup>67</sup> etc.

Toda a escrita traz marcas de quem escreve, suponho. Sejam simbólicas, sejam tecidas pelas experiências cotidianas, sejam as elaboradas por outras escritas – também acentuadas por tantas marcas – sejam marcas de um tempo, sejam as marcas de uma ou mais escolhas, sejam apegadas às emoções ou sejam supostamente desapegadas as sensibilidades. Não importa. São marcas repletas de sentidos e movimentos próprios. Assim é a escrita que me traz aqui, marcada por um lugar comum a muitos sujeitos – homens e mulheres que se identificam em seus ritos e cultos – que se vestem de branco e por meio dele também se constituem, se reconectam e se (ex) põem ao/no mundo. Marcada por este lugar que também é meu; que também fala sobre mim. Ela é embebecida em muitas histórias, que são carregadas de palavras não ditas; embalada pelos movimentos de recusa e, muitas vezes, da ironia maldosa; justificada pelo direito à expressão e, sobretudo, à expressividade. Assim é esta escrita: dedicada a mim, a vocês – a nós – que nos reconhecemos e que temos nossas experiências tangenciadas pelo branco, enquanto cor ancestral; enquanto cor ritualística que nos conecta com o sagrado.

Diante desse lugar – o da cor branca enquanto representatividade e identidade ritualística – estamos nós, adeptos, seguidores, iniciados, filhos de santo, membros religiosos etc. (não importam as denominações) e as nossas lutas travadas em nossos cotidianos. Está, ainda, a comunicação com a nossa fé; com o nosso sagrado, com as nossas formas de nos colocarmos nas relações que nos absorvem. Estão as nossas identidades que também são tecidas nesses movimentos (HALL, 2003), estão

---

<sup>67</sup> Para muitos/as seguidores/as ou iniciados/as o branco representa o elo com o mundo espiritual, com o ayê (SANTOS, 1975). Em entrevistas e, ainda, como participante dos cultos, enquanto iniciado, percebi que as justificativas do uso da cor branca nas práticas dos adeptos vinculam-se a propagações desenvolvidas no Brasil. Um forte exemplo é o respeito ao Orixá Oxalá, reconhecido como um dos Orixás mais velhos no panteão dos cultos negros.

as vozes que clamam por igualdade, por liberdade, por direitos – de ser, de estar, de sentir, de acreditar, de viver –; estão vidas, estão vivências, estão militâncias, estão movimentos. Está o que une homens e mulheres (crianças, jovens, adultos, idosos) nas suas comunidades de cultos, nos seus terreiros, nas suas casas de santo; está o axé enquanto força vital (JUANA SANTOS, 1975; SODRÉ, 2005) e força que nutre o mítico, o encanto – o que existe sem a necessidade de ser/estar visível.

O branco é axé, é vida, é orixá. O branco faz parte da nossa história no santo desde os nossos primeiros passos, nos rituais iniciáticos. Desde o recolhimento até o fim de todo o resguardo, é de branco que o iniciado se veste. Ele é sagrado; representa a pureza do pai maior, Oxalá, em contato com o nosso espírito. (IALORIXÁ ANA DE OXUM).

Desde que me iniciei passei a usar branco às sextas-feiras, dia de Oxalá, e aos sábados, dia do meu santo, Oxum. São tantos anos usando branco e tantos anos sendo olhada na rua com olhares atravessados e ouvindo gracejos, que prefiro fingir que não é comigo; prefiro deixar pra lá. Retrucar não vai adiantar nada. Só vou me aborrecer. Meu santo vê tudo isso. (RENATA DE OXUM).

Já perdi as contas das inúmeras vezes que ouvi ironias e deboches por estar trajando branco. Se estiver de torço então, piorou. Aí que a coisa piora. Insultos atrás de insultos. Chego a atravessar a calçada para não passar em frente as igrejas protestantes quando estou vestida de branco. A perseguição ao candomblé e a umbanda por parte dessas igrejas persiste no dia a dia. (MÁRCIA DE OYÁ).

Os relatos dessas iniciadas contribuem para reforçar os cotidianos vividos por muitos/as de nós. Nossas crenças, que nos representam e nos identificam, enquanto iniciados, são alvos constantes dos desconhecimentos – travestidos de atos desrespeitosos, violentos, racistas – do outro. Percebam que, há neles, uma construção de silenciamentos e, de certa forma, de condutas submissas, mesmo quando elas “acreditam” que reforçam suas expressões e modos de vida (e de viver). O “prefiro deixar pra lá”, o “chego a atravessar a calçada”, apontam para o reforço na construção das invisibilidades das práticas ritualísticas e, ainda, das tensões territoriais, mesmo que de forma inconsciente.

Nas comunidades de terreiro, as cores assumem identificação com os orixás; com os ancestrais divinizados. Cada um tem uma cor (ou cores) que os identifica. Seja nas vestimentas ou nos fios de conta. No entanto, a cor branca designada ao orixá Oxalá<sup>68</sup> é comum a todos e a todas. Assim, independentemente das cores que lhes representam ou lhes identificam, os orixás vestem-se de branco em respeito a Oxalá.

---

<sup>68</sup> Conhecido como o Senhor do Branco, o Senhor do Alá (pano branco que o cobre); um dos orixás mais antigos. Nas casas de culto cultuam-se: Oxaguiã (o mais novo) que acrescenta em suas cores o azul claro, e Oxalufã (o mais velho) que só aceita a cor branca.

Nesse contexto, os iniciados seguem a mesma tradição, se vestindo de branco por respeito e devoção ao sagrado.

O branco está no ritual; faz parte dos cultos negros, é identificação. Ele é ponto em comum, independentemente da “nação” a qual a casa/terreiro/barracão se filie<sup>69</sup> ou faça parte, lá estará ele representado nos iniciados, nos laços dos porrões dos orixás, enfeitando os atabaques, não importa: ele assume a sua identidade sagrada e ritualística. Desse jeito e com sua funcionalidade, ele avança as fronteiras dos territórios de cultos e, por meio dos seguidores e/ou adeptos, transita nos dia a dias dos sujeitos. Se comunica com tantos outros sujeitos, não adeptos religiosos, mas que veem na cor branca outros sentidos e representações.

“Está trabalhando na saúde agora? Ou é pipoqueiro? Que horas começa a curimba? Não brinca com ele, porque ele vai “jogar” o santo dele em cima de você!” Essas são algumas supostas brincadeiras que eu ainda escuto toda semana, principalmente nos territórios educacionais. Como anunciei, esta escrita é atravessada, também, pelas minhas experiências, enquanto sujeito ritualístico. Iniciado do orixá Oyá<sup>70</sup> mantenho a tradição de me vestir de branco às quartas-feiras em respeito aos rituais, em prol das minhas identidades; em proteção a mim. Entretanto, na maioria desses momentos, “o meu branco” é motivo de ironia, de ofensas travestidas de gracejos, de olhares maledicentes... de racismos. No ambiente de trabalho, os olhares, assim como Renata cita, são atravessados. Os/As mais introvertidos/as veem e nada falam, mas os seus olhares “falam” por eles/as. No entanto, há aqueles/as mais extrovertidos (ou ousados), que não se contentam em não despejar suas maledicências.

Poderia trazer muitos questionamentos a essa reflexão. A mais óbvia seria: por que a cor branca, para muitos sujeitos, assume esse lugar discriminatório? No entanto, a discussão que travo com os meus pensares não se assenta nessas premissas. A angústia que rodeia as minhas quartas-feiras e todos os outros dias da semana aos quais tantos sujeitos se identificam e se constituem está na necessidade da agressão, na ofensa, nas violências que o outro nos dedica e, acima de tudo, na

---

<sup>69</sup> No Brasil as casas de candomblé representam algumas nações do continente africano: terreiro de Angola; terreiro de Ketu; terreiro de Efon etc.

<sup>70</sup> Ancestral divinizada que rege os ventos e os raios; responsável pelas transformações (individuais e coletivas). No Brasil tem a quarta-feira como o dia destinado a seu culto e reverências. Suas cores são o rosa, o vermelho (dependendo da nação a que a casa de santo de vincule) e o branco.

tentativa da desconstrução da minha identidade (e todos e todas que, assim como eu, assumem as suas práticas ritualísticas) ancestral – que é negra, coletiva, multifacetada, construída a cada movimento – que também é tangenciada pelos meus movimentos em prol de mim mesmo e das minhas crenças (HALL, 1997; 2003).

É posto que, ao discriminar a cor branca, se intenciona, nesse contexto, discriminar o candomblé, a umbanda, a quimbanda, o omolocô, o terecô, e todas as expressões do humano que não se respaldam num cientificismo que quantifique ou que reforce a verdade constituída pelo olhar branco – cristianizado. Nesse sentido, a discriminação contribui para a tentativa de silenciamento dos sujeitos que reforçam suas práticas e seus movimentos sociais na/pela ancestralidade, reavivando todos e todas que lhe antecederam e que deram sentido ao “seu branco”. Tais movimentos desagregadores objetivam invisibilizar modos e jeitos próprios de vida e, conseqüentemente, de viver.

Almeida (2008) entende o racismo como uma decorrência da própria estrutura social brasileira. Logo, para o autor, o racismo é estrutural. Permeando e sendo permeado “pelo modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2008, p.38). Dessa forma, comportamentos individuais e coletivos são atingidos por tais concepções, entregando à sociedade o racismo como regra e não exceção, apartando os sujeitos e interferindo em suas constituições de si e, ainda, em suas subjetividades.

Nesse cenário, as estruturas sociais, políticas, culturais, econômicas e históricas endossam, segundo Almeida (2018), as práticas racistas que reverberam na sociedade e que vão ao encontro (e de encontro com) dos sujeitos – alvos dessas estruturas. Ainda diante desse cenário, tais estruturas desconhecem os processos pelos quais os sujeitos se constituem e se reconhecem; desconsideram as subjetividades humanas que interferem na constituição das identidades socioculturais (HALL, 2003) – multifacetadas e enredadas pelas representações dos sujeitos. Essas estruturas reiteram, nesse sentido, falsas ideias acerca dos sujeitos e suas práticas.

Por que tenho que ser ultrajado todas as vezes que me visto de branco? Por que tenho que ouvir piadas, ironias e brincadeiras de mau gosto? Por que o meu branco é interpretado como mal às pessoas? O que há de errado em me vestir de branco? Por que mesmo com a liberdade religiosa sendo respaldada na Constituição eu não tenho o meu direito respeitado? (Alex, iniciado de Oxaguiã).

As perguntas feitas por Alex a mim, em uma conversa sobre o uso da cor branca por nós, iniciados, assumem o lugar da dor, do incômodo, do ultraje. Os deboches, as ironias e os desrespeitos são comuns aos usuários culturais do branco; são coletivas. É raro o iniciado/adepto que não tenha enfrentado em seus cotidianos essas situações; essas representações de racismo; a recusa da sua ancestralidade como território das suas identidades. De certa maneira, as representações demarcam os lugares socioculturais dos sujeitos nas relações que eles tecem. Ou seja, tanto o/a que se identifica e se ritualiza no branco quanto o/a que recusa está balizado por representações culturais, por seus posicionamentos enquanto sujeitos.

A representação para os iniciados tem um sentido com marcas históricas, políticas, sociais e culturais. Ser representado é amplo, é território do sagrado, é coletivo. Ver-se representado passa por visibilidade, por ser visto; é ter existência; resistência; é estar vivo. O desrespeito à existência do outro passa pela tentativa de invisibilizá-lo, de apontar-lhe o caminho da inexistência. Uma vez não reconhecido, sua representação sofre as consequências, pois, provavelmente, ela ficará a mercê das produções culturais majoritárias. Em relação às culturas negras, uma vez não representadas e reconhecidas em seus processos e meandros, lhes restam os reflexos das culturas brancas. E, assim, vão se constituindo, como nos fala Fanon (2008), as “máscaras brancas”. Vão se constituindo memórias e histórias a partir do outro, do “estrangeiro”; de outros lugares, com outros sabores e outros cheiros.

É posto que, nessas lutas e embates, se esgarçam as representações e as relações de poderes; se tensionam identidades culturais (HALL, 2003; GILROY, 2012), ratificando, assim, as diferenças que as constituem. As diferenças, nesse contexto, são interpretadas como imagens negativas, menores, subalternas, inferiores. Estão sustentadas no racismo estrutural, como nos sinaliza Almeida (2008); arraigadas a concepções colonizadoras. Assim, a representatividade do uso da cor branca, enquanto prática ritualística que agrega a ancestralidade negra traz esse suposto dilema sobre si, como se fosse um fardo. Diante desse contexto, ela assume, em muitos imaginários, esse lugar inferiorizado, fora da intelectualidade e pior, como se não representasse a potência dos sujeitos e suas culturas.

Logo, processos culturais, constituição de identidades e produção de sentidos estão imbricados, correlacionados, nessa reflexão. Sustentam-se no humano; nos sentidos e sentires dos sujeitos; nas suas formas de vida. Dessa maneira, se esbarram nas práticas racistas, enquanto produção cultural e identitária de muitos sujeitos; se

confrontam nas potências e fragilidades das suas práticas. Nesse contexto, as representatividades se assentam nas formas, nos esquadrinhamentos, nos desenhos e nos movimentos que homens e mulheres põem nas relações cotidianas. As representatividades são pertencimentos – com formas, tons, arquétipos, performances, gingados, coloridos, vozes, sonoridades, cheiros... e tudo que se reverbera e se vincula aos sujeitos – que estão, e são, do/no mundo.

Sodré (2005) discute sobre o que seria cultura e a partir das suas proposições nos leva à sutileza de que “cultura é o modo de relacionamento humano com o seu real. Esse “real” não deve ser entendido como a estrutura histórica globalmente considerada nem mesmo como um conjunto de elementos identificáveis” (SODRÉ, 2005, p. 37). O autor se distancia da ideia da cultura eurocentrada; da cultura entendida como verdade absoluta, repassadas anos a fio nos bancos escolares; se afasta construções imaginárias de que “fulano não tem cultura” por não corroborar com as expectativas de quem o vê de um lugar que não é dele.

Generosamente, ele prossegue e nos diz que “o real é, portanto, aquilo que, resistindo a toda caracterização absoluta, se apresenta como estritamente singular, como único” (SODRÉ, 2005, p.38). Assim, o que é “singular, como único” (SODRÉ, 2005, p.38) está nos movimentos dos homens e das mulheres, enquanto sujeitos socioculturais; está na fluidez das identidades que os/as territorializam em suas práticas e em seus saberes; que os/as situa nos seus processos e constituições de si. Nessa perspectiva, as culturas – expressões e marcas do humano que se (ex) põem nos cotidianos – se tornam objetividades e subjetividades, dependendo dos olhares que as veem.

Se entendermos que as culturas são produções dinâmicas dos sujeitos que se contextualizam nos territórios e cenários onde eles atuam, conseguiremos nos aproximar das suas “verdades” enquanto processos singulares. E, dentro desse contexto, “verdades” está para a crença nas suas ações socioculturais, nas suas práticas; está nos que lhes fazem sentidos. Não se reveste de nenhuma caracterização absoluta, como nos diz Sodré (2005), mas assume o relacionamento com as realidades, os desejos e as representatividades dos homens e mulheres.

Nessa perspectiva, o diálogo com as obras de Sodré (1998; 2002; 2005) reforça o lugar das culturas, enquanto produções de sentidos, no que os sujeitos representam em si, sejam nas suas práticas/ações ou até mesmo em seus corpos. O fulcral, nesse cenário, é não perdermos das nossas visões as marcas que identificam os sujeitos,

que nelas há acasos ou produções descontextualizadas de uma *práxis*, não há afastamentos das suas comunicações, dos seus contatos e das suas crenças.

O entendimento de que as vestes brancas ocupam o lugar da produção de sentidos; dos desejos de ser e de estar do/no mundo; da preservação das tradições de um grupo social e suas memórias coletivas; das lutas pelo o direito de ser quem se é, dentre tantos sentidos e tantas interpretações, perpassa pelas leituras do humano; pelas leituras dos mundos, parafraseando Freire. É essa leitura simbólica dos traços e marcas dos sujeitos que pode tornar possível a aproximação respeitosa dos diferentes processos sociais e culturais. Logo, sentir e interpretar o outro do lugar que lhe aprovem se dá na convivência, com suas nuances próprias.

[...] os sentidos e valores que nascem entre as classes sociais e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a estas; e também como as tradições e práticas vividas através das quais esses entendimentos são expressos e nos quais estão incorporados. (HALL, 2003, p. 142).

Hall (2003), assim como Sodré (2005), entende que os processos culturais nos quais os sujeitos se inserem e neles se constituem são circulares, são fluidos e moventes; são constantes nas suas inconstâncias. Ou seja, se dão no dia a dia dos sujeitos, nos seus movimentos e relações, mas sem predeterminar condicionantes/fórmulas e nem apresentar linearidades. Dessa forma, pensar na infinidade de culturas – enquanto existires humanos – que engendram práticas e marcas cotidianamente no ir e vir dos diferentes homens e das diferentes mulheres foge do domínio dos processos cartesianos; foge da ideia de cultura universalizada e abrangente.

Percebam que, mesmo entre os sujeitos que se reconhecem e se identificam no branco, enquanto cor ancestral, marcada por processos históricos, políticos, sociais e culturais, não há unanimidade, não há a construção de uma verdade única e centralizadora. Esse branco que trago a esta carta é plural, é apropriação de muitas histórias, é acolhimento e ritual; mas não é um território de possíveis concordâncias, pelo contrário. Ele também apresenta tensões de práticas e de crenças; ele também se constitui como esgarçamentos, como cabo de guerra. Alicerçados nele os sujeitos professam as crenças dos seus terreiros, das suas comunidades de axé, dos seus territórios do sagrado. Logo, ele é conflito, é resistência, é identidade e é persistência.

Ele é produção de sentidos humanos (HALL, 2003; SODRÉ, 2005; DENISE BARATA, 2012).

Defendemos, então, que as práticas dos sujeitos – com suas diferenças e diversidades –, que ora se conflitam ora se dão as mãos, são arraigadas de representatividades e de identidades que se sentam à mesa das singularidades e também à mesa das coletividades; que vão negociando a todo o tempo. Assim, ora há os fazeres e os agires do sujeito individualizado, singular; ora há os fazeres e agires do sujeito que é coletivo, plural. Essa diversidade de agires é pauta cultural; são comunicações e interações e estão os processos humanos e suas marcas.

A tentativa de pensar a diferença cultural como algo oposto à diversidade provém da compreensão de que, através da própria tradição liberal – particularmente no relativismo filosófico e algumas formas de antropologia – a ideia de que as culturas são diversas, e de que em certo sentido a diversidade de culturas é uma coisa boa e positiva que deve ser incentivada, já é conhecida há muito tempo. É um lugar comum das sociedades pluralistas e democráticas dizer que elas podem incentivar e acomodar a diversidade cultural. (BHABHA, 1998, p. 62).

Cabe ressaltar que durante muito tempo o conceito de cultura foi agregado ao da civilização. Dessa forma, “ter cultura” perpassava por aquisição única e exclusivamente de conhecimentos academicistas; intelectualizados, à luz da ciência. Essa concepção persistiu em muitos imaginários, favorecendo a constituição de pré-conceitos, de preconceitos, de afastamentos socioculturais entre os sujeitos e seus grupos. Fora (e em muitos casos ainda é) essa concepção que delegou, a partir das suas supostas verdades, às culturas negras o lugar marginalizado, o lugar do não-letrado, o lugar do “sem cultura”. Tal concepção não vislumbrava a construção de um diálogo agregador, pautado nas diferenças que constituíam e seduziam os sujeitos.

Ainda no transitar das culturas, Geertz (1973) nos fala que o homem é um animal amarrado às teias do que ele teceu; logo, do que ele próprio produziu, realizou. O pesquisador reforça a ideia do homem produtor, construtor, com características singulares; o homem que se relaciona com os seus sentidos e com o que lhe faz sentido. A expressividade humana, nesse cenário, lastreia modos de pensar, de agir e sentir; acentua realidades.

Nesse processo, em que a representação é território, é lugar reconhecido e demarcado; onde ela se dá por meio dos desejos e interesses dos sujeitos; onde as sensibilidades, as formas, os gestos, as vozes e as movimentações se vultuam e, por vezes, se personificam, as identidades tomam os seus assentos. Tomam os seus

territórios. Tomam as suas relações e se comunicam com as representações culturais, sociais e históricas que se reverberam nos homens e nas mulheres. Assim, identidades e identificações se imbricam e se põem. Logo, a representação também está identificada/territorializada nos sujeitos, assim como os identifica/os destaca. Elas são pertencimento. São as formas dos sujeitos se colocarem nas composições de si e do mundo.

É o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades, são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. (HALL, 1997, p.8).

Hall (1997; 2003) compreende que é no campo das culturas que as representações dos sujeitos se colocam, se movimentam. Logo, é também nele que as suas identidades se constituem; é nele que as negociações e acordos culturais realizados pelos sujeitos se efetivam. Nesse contexto, as elaborações de pensamentos e os diálogos postos nas relações socioculturais contribuem para as produções/representações identitárias dos homens e das mulheres. Nessa mesma perspectiva, Gomes (2002), corroborando com o autor, reitera o lugar das marcas culturais na constituição das identidades dos sujeitos e, conseqüentemente, nas suas representações sociais e culturais.

[...] A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu” é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, a construção da identidade negra. (NILMA GOMES, 2002, p. 78).

No diálogo com esses pesquisadores, o lugar das culturas, entendida nessa reflexão como processos que se dão nas coletividades; nos encontros e desencontros entre os sujeitos; nas suas convicções e supostas verdades; nos diálogos, nas interações e proposições que são demandadas no/pelo coletivo, nas produções da sua realidade (SODRÉ, 2005), é lugar fundamental. Assim, essa cor branca – ancestral, ritualística e identitária – expande o seu lugar, o seu território; reforça a sua identidade, a sua representatividade sociocultural e se situa nos contatos estabelecidos por esses sujeitos; ela é produção dos conhecimentos e vínculos

humanos. Nesse contexto, ela impregna de sentidos (SODRÉ, 2005) cada corpo que se reveste dela; cada movimento realizado por esses sujeitos (adeptos, seguidores e simpatizantes dos/aos cultos religiosos negros brasileiros); cada instante que interagem com o mundo (para além dos muros dos terreiros), cada novo relacionamento que tecem.

Desse jeito, nas tessituras desse “branco” que estabelece uma engrenagem nas ações dos sujeitos, também se constituem conflitos e tensões; também há produções de esgarçamentos nas posições assumidas pelos sujeitos, protagonizando constantes episódios de intolerâncias, de preconceitos e de racismos. Logo, a partir das suas singularidades e visões, esses sujeitos que proferem as ofensas, as ironias, os desrespeitos aos usuários desse “branco”, espraiam as suas interpretações sobre o mundo e, principalmente, sobre o outro, aquele que não é seu reflexo, que não comunga das suas verdades e nem ecoa as suas vozes. Assim, delimitam, com tais atitudes, a suposta defesa dos seus territórios, com os seus valores racistas e verdades absolutas.

Nesses meandros, vidas vão sendo tecidas e, muitas vezes, negligenciadas, negadas, recusadas ao convívio às diferenças. Dependendo das relações estabelecidas entre esse que ironiza e o outro que mantém a sua representatividade, o poder se impõe. Assim, vagas de empregos são negadas, evasões escolares são efetivadas, atendimentos desrespeitosos e ultrajantes se repetem a cada instante, terreiros religiosos são apedrejados e ateados fogo; violências são instauradas ocupando os arredores sociais. Nessa concepção, a concretude das práticas racistas e intolerantes vão subjugando e discriminando, dia após dia, os sujeitos que defendem o direito de se constituírem com as suas representatividades.

Para nós, representantes desse “branco”, que nos trajamos referendando o sagrado, a crença, a fé; tecendo, de certa forma, a comunicação com nossos ancestrais, o que tem valia é a manutenção do ritual, dos nossos vínculos e, também, a permanência das nossas práticas. Não é usarmos o branco por usar. Como já fora sinalizado, a cor branca, nesse contexto, é território identitário do sagrado; sacralizando, nesse mesmo contexto, o corpo que a veste. Vale destacar que a ideia de permanência não se remete ao estático, mas perpassa pelos movimentos e pelas intempéries das sociedades e dos processos culturais. Assim, é uma permanência que é alterada, constantemente, mas que permanece por meio dessas práticas talhadas nos homens e nas mulheres. Nesse sentido, conjeturo que as vestes

brancas são uma permanência das práticas negras criadas e recriadas nessas terras (BARATA, 2012); são produções de identidades que são tecidas nas memórias e histórias; são, de certa forma, heranças dos que nos antecederam, promovendo novas possibilidades aos sujeitos de se conectarem aos seus sentidos.

O olhar ocidental não consegue perceber a cultura negra de forma totalizante. Não consegue compreender a música, os instrumentos musicais, a religião, a poesia, a dança, a roupa e a comida como práticas intrinsecamente inter-relacionadas. Muitos dos relatos de viajantes europeus em visitas ao Brasil, do século XVI até o XIX, percebiam apenas como dança, música ou prática religiosa o que fazia parte de um ritual muito mais complexo. (DENISE BARATA, 2012, p. 44).

Esse olhar construído sobre a égide das verdades universais, como nos aponta Denise Barata (2012), incompreende, até os dias de hoje, as relações e as negociações que ainda reverberam nas práticas dos sujeitos que se constituem a partir das culturas negras. Na maioria das vezes, esse olhar insiste em desconsiderar possibilidades e, ainda, em invisibilizar os conhecimentos que sustentam e representam tais práticas, invadindo os territórios onde os praticantes das diversas culturas negras transitam e se relacionam. Logo, analogicamente, as rodas de capoeira, as rodas de samba, as rodas de candomblé, nessas visões, necessitam “do olhar estrangeiro” para que as explique ou as conceitue, na insana tentativa de perpetuar o lugar da suposta verdade universal.

No Brasil, as práticas simbólicas africanas eram coletivas e, quase sempre, revestidas de uma intenção de celebrar e fazer pedidos para o grupo. Era por meio delas que se conversava com os deuses e com os ancestrais, sendo, por isso, desenvolvido por esses povos um complexo ritual de vida, que exigia, para a prática de cada ação realizada, uma invocação especial, por meio de cantos, danças, sabores, indumentárias, desenhos etc. Essas práticas simbólicas faziam parte do cotidiano e eram concebíveis de forma integral em que várias linguagens (música, pintura, dança, culinária, performance etc.) estavam reunidas. Cada momento importante para o indivíduo dentro de sua comunidade era festejado. Realizavam-se cerimônias para o nascimento, para a morte, para o casamento, os quais eram inseparáveis da vida por sua associação com o sagrado. (DENISE BARATA, 2012, p.45).

Ancorados em Denise Barata (2012), entendemos que as vestes brancas, ainda nos dias atuais, são representações simbólicas de um grupo (que reverberam em si histórias e memórias de tantos outros); é celebração divina e de vida; é devir; é linguagem e é, sobretudo, manutenção de tradições. No entanto, se constituindo no humano, que transita e se tece a cada instante, em seus cotidianos, tais práticas ritualísticas sofrem novas conjecturas e novas interpretações. Exemplo disso é a

utilização do branco às sextas-feiras, dia dedicado a Oxalá. Como já fora citado, esse ancestral tem a predominância nessa cor. Os iniciados/adeptos, em sua grande maioria, se vestem de branco nesse dia em reverência ao ancestral, independente de ser iniciado dele ou não. Contudo, trazendo a mesma ideia de reverência e contato com o sagrado, muitos iniciados passaram a se vestir de branco nos outros dias da semana, dedicado ao seu ancestral<sup>71</sup>; negociando e ampliando, assim, com as práticas culturais estabelecidas, até então.

Os sujeitos, nesse sentido, recriam tais práticas e se constituem, também, com as suas recriações/acordos culturais (HALL, 2003; SODRÉ, 2005; DENISE BARATA, 2012). O se vestir de branco amplia (ampliou) o território do ritual e das práticas simbólicas. É na perspectiva da manutenção do contato com o sagrado que os iniciados trazem aos dias da semana dedicados aos seus orixás/ancestrais a simbologia do branco. Tais interações, muitas vezes, suscitam outras ironias e sarcasmos por parte dos sujeitos que não professam ou não validam esses rituais: “está todo/a de branco por quê? Nem é sexta-feira!”; “ué, branco hoje?”. Percebam, em tais abordagens, o quanto a ampliação do território do vestir branco muda os paradigmas e, algumas vezes, confunde a suposta compreensão do outro, aquele que vê com o “olhar estrangeiro”.

Nessa concepção, mesmo sem querer e sem perceber, há, de certa forma, a interação por parte desses sujeitos que rejeitam as práticas culturais do outro; que elaboram as perguntas irônicas, com os seus rituais e/ou saberes. No momento em que lançam suas indagações acerca da relação do uso do branco com os dias da semana, há, sim, apropriação inconsciente dos seus saberes ritualísticos; dos saberes que transitam nos terreiros; dos saberes que representam diferentes homens e diferentes mulheres. Nessa perspectiva, há subjetiva conexão com o que é sagrado (mesmo na interpretação deles/as sendo profano). Quando perguntam: “ué, não é a sexta-feira o dia do branco?”, não se apercebem nas dinâmicas, nos movimentos; não se veem no cenário do diálogo. Descontextualizam-se das suas perguntas, como se isso fosse possível. E, assim, acabam por desconsiderar que nelas há, intrinsecamente, saberes e memórias criadas e recriadas nas comunidades de

---

<sup>71</sup> Nos cultos religiosos negros brasileiros, cada dia da semana é regido por um ou mais ancestral (ais): domingo (Ibeji); segunda-feira (Exú, Obaluayê, Omulu, Ewá e Oxumarê); terça-feira (Ogum); quarta-feira (Xangô e Oyá/lansã); quinta-feira (Oxossi, Logun Edé e Ossanhe); sexta-feira (Oxalá – Oxaguiã e Oxalufã) e sábado (Oxum, Iemanjá, Nanã e Obá).

terreiros; há corpos que se revestem dessas identidades e representações; há Oxalá e os demais ancestrais; há práticas dos povos negros e seus descendentes.

Assim, reforço que, nessas supostas entrevistas/investigações que alguns sujeitos fazem sobre o uso do branco, as perguntas irônicas e de cunho racista estão enredadas nos processos culturais, estão enredadas nos ritos dos sujeitos que trajam suas vestes brancas em prol a sua ancestralidade. Não há como pisar num rio sem molhar os pés. Logo, na insistência em proferirem seus gracejos e suas brincadeiras racistas, o que tanto eles tentam silenciar, apagar, invisibilizar, é ressaltado em suas observações e perguntas. Não passa despercebido por seus olhares. Nesse cenário, a representação da cor branca está ali, nas insatisfações e insultos culturais desses sujeitos.

De toda forma, o simbolismo incorporado às vestes brancas, enquanto expressão de um rito, rompe com a perspectiva de uma lógica dominante (e dominadora) – que é branca, cristã, excludente – e insere outras possibilidades de comunicação e contatos entre os sujeitos iniciados e/ou adeptos nos/aos cultos religiosos negros brasileiros. Esse simbolismo traz em si marcas de lutas, de resistências e persistências; traz anseios dos homens e das mulheres de axé de estarem e serem sujeitos nos/dos rituais; acentuando, ainda, os seus desejos de se conectarem com o que lhes é sagrado. Há nele o sentido da proteção, da benção e, de certa forma, da purificação. Logo, para nós, sujeitos dessas vestes brancas, há, também, o desejo de nos identificarmos ao sagrado. Há a intenção de sermos reconhecidos por ele dentre tantos homens e mulheres.

Manter ativa a nossa representatividade e, ainda, a constituição das nossas identidades culturais em tempos tão áridos não tem sido missão das mais fáceis. Atermo-nos às nossas crenças como formas de nos fazermos sujeitos de nós mesmos é, constantemente, nos reterritorializarmos em nossas proposições, em nossos discursos, em nossas pautas; em nossas vozes; é nos estendermos as mãos e nos ampararmos nos caminhos dos rituais e do sagrado. Nessas perspectivas de nós e de nossas vidas ritualizadas, não podemos nos dar por vencidos, silenciados e, muito menos invisibilizados. Assim, meus caros e minhas caras, sujeitos que caminham junto a mim em prol do direito de manter vivo em nós o nosso sagrado, não esmoreçamos; não nos percamos nos nossos processos e nas construções das nossas culturas; não nos distanciemos dos nossos caminhos sacralizados por nossos ancestrais.

Até breve,

## **Aos futuros dias... às futuras propostas escolares... à presente luta pelas visibilidades dos sujeitos e suas culturas**

Todos os dias é um vai e vem  
 A vida se repete na estação  
 Tem gente que chega pra ficar  
 Tem gente que vai pra nunca mais  
 Tem gente que vem e quer voltar  
 Tem gente que vai e quer ficar  
 Tem gente que veio só olhar  
 Tem gente a sorrir e a chorar...  
 São só dois lados  
 Da mesma viagem  
 O trem que chega  
 É o mesmo trem da partida  
 A hora do encontro  
 É também despedida.  
 (Milton Nascimento / Fernando Brant – Encontros e Despedidas)

Caros amigos e caras amigas de caminhadas, chegamos até aqui e, pelo que pude observar, ainda efervescentes de muitos questionamentos. Lembro-me o quão difícil me pareceu naquele primeiro momento. Tratar sobre os meus incômodos, que, na verdade, desde sempre foram nossos; sempre foram coletivos; era desafiador demais. Cuidar de vocês e cuidar de mim nas escritas que estavam por nascer era uma responsabilidade imensa. Senti medo, confesso. Como iniciar era o passo que exigia mais coragem. Então, naquele instante, precisava me sentir acolhido, seguro, para que tivesse o fôlego necessário à caminhada que estava porvir. Assim, dedicar a primeira carta a professora Azoilda Trindade foi esse lugar do colo. Um colo muito especial, por sinal, pois nele existiam tantas histórias de enfrentamentos ao racismo e as invisibilidades impostas por ele.

Esse racismo que, sorrateiramente, protagonizou as experiências aqui retratadas, tem suas raízes estruturais. Ele não está fora de um tempo – vigorou, assustadoramente no passado, persiste no aqui e agora e, dependendo muito das nossas projeções políticas e culturais, ambicionará assento no futuro. Ele é representado nas práticas de diferentes sujeitos. Os movimentos dos homens e das mulheres não cessam. Por mais que muitos tenham a falsa ilusão de conseguirem interrompê-los. Eles se dão no presente, vislumbrando o futuro. E olhem que interessante: eles não estão e não são descontextualizados de um passado. Logo, tais movimentos que nascem de nós e nos absorvem têm vínculos num tempo vivido, atuam no tempo do agora e projetam um tempo que está por vir. Não somos sujeitos fora de um tempo. Ele é histórico, político, social, cultural e econômico; é o nosso

tempo. Por vezes, contraditório e ambíguo. Tantas outras vezes: dissimulado. No entanto, na contemporaneidade das canções nós entendemos que “o tempo não para” (CAZUZA, 1988); ele avança, independente do nosso querer. Logo, é no ir e vir dos tempos que o homem acontece, logo, “o homem é filho do seu tempo”, como nos mostra Hegel; é produtor de histórias. Não pensem que, de uma forma ou de outra, estamos livres das armadilhas do nosso tempo.

Passado, presente e futuro, seriam, então, reflexos humanos? Determinariam quem fomos, somos ou seremos? Marcariam nossas histórias pessoais e nos fadariam a repetirmos feitos já ocorridos? Nossas ações e práticas, nesse contexto, estariam justificadas na perspectiva dos tempos? Tranquilizem-se. Não temos a perspectiva de trazer aqui, nesta carta aos nossos próximos passos, as respostas a tantas indagações que persistem em nos atormentar. Entretanto, deixo a nós essas provocações, com o forte intuito de que não nos permitamos parar de nos questionarmos; que não nos furtemos aos diálogos ao que, supostamente, esteja estabelecido como verdade e, ainda, ao que seja óbvio... que não desistamos de nós.

As experiências dos diferentes homens e das diferentes mulheres são conteúdos humanos (LARROSA, 2006; 2014); são alicerces as suas produções de conhecimentos (SANTOS, 2004); são reflexos das relações históricas, políticas, sociais e culturais que eles e elas se (ex) põem, se encontram. Logo, enquanto agentes sociais de tais experiências, esses sujeitos – fragmentos de si e de suas vivências – vão impregnando com sentidos e marcas próprias os territórios por onde transitam, onde atuam e, também, onde se representam (HALL, 1997; 2003; SODRÉ, 2005; DENISE BARATA, 2012). Vão, no dia a dia, reconfigurando, recriando e redesenhando o já posto, o que em algum momento fora lhes apresentado e, nesses processos, ressignificam entendimentos.

O compartilhamento das experiências de vocês – sujeitos dessas cartas; protagonistas desta tese – e, ainda, todas as experiências que continuaram (e que ainda continuam) a nascer e se colocarem no devir, nos transitaros humanos, possibilitou a criação deste diálogo (que é coletivo; que é território que abarca todos e todas que creem nas suas representações de si); possibilitou, nesse sentido, por meio da coletividade, a elaboração de nós – eu com vocês em comunhão – como panos de fundo de nossas histórias; das vidas negligenciadas e, muitas vezes, relegadas àqueles que não querem ver; não querem ouvir... não querem se afetar por nós e nossas culturas. E reitero nesta carta: vocês me arrastaram com vocês em suas vivências. Seduziram-me e, quando dei por mim, escrevia para vocês ao mesmo

tempo em que escrevia para mim. Mesclamo-nos. Integramo-nos. Inteiramo-nos. E isso só fora possível pelo encantamento das nossas representações culturais, que são negras; agregadoras por excelência. São as nossas representações que com sua ancestralidade, suas performances, suas crenças, seus sabores, seus cantos, suas vozes, seus gingados, seus batuques, suas rodas (SODRÉ, 2005; DENISE BARATA, 2012), nos provocaram aos nossos encontros e nos afetaram em nossas relações, tecidas a partir de um mesmo fio: do racismo.

Logo, foram essas experiências – forjadas nas tentativas de invisibilizar processos negros (ELIANE CAVALLEIRO, 2001; NILMA GOMES, 2002; 2006; AZOILDA TRINDADE, 2000) – que me despertaram à pesquisa. Foi seduzido por elas que os primeiros incômodos surgiram; lá atrás, quando conheci a maioria de vocês e suas histórias nas minhas idas e vindas a um grupo de escolas. Ali eu percebi o grande esforço realizado por muitos sujeitos em apartar suas vivências e suas marcas do território escolar. Fora naquele momento, então, que a “escola para todos e para todas” começou o processo de desmoronamento a minha frente, como castelos de areia. Não que eu tivesse a ilusão de que as questões das diferenças já estivessem dirimidas nas propostas escolares. Claro que não se tratava disso. Mas não tinha a nitidez, até então, de que algumas práticas ainda eram colocadas portas afora.

Talvez, foi essa “nitidez” que se agregou às falas (e aos estudos) de Sílvia Almeida (2018) quando afirma que “se não fosse a educação o racismo não teria como se reproduzir”. Quão sofrido é para nós, sujeitos agredidos diariamente pelo racismo, nos depararmos com tal afirmativa; quão doloroso é pensar o racismo como fundamento estruturante em propostas e currículos educacionais/escolares; quão contraditório, aos olhos de quem sonha a escola como parte dos seus projetos de vida, pensar o racismo estrutural sendo alimentado pela educação.

Nesse cenário, ora desfavorável às nossas nuances (pelo olhar do outro, estrangeiro de nós), ora favorável às nossas discussões sobre nós e nossas identidades culturais (HALL, 2003), está a escola – instituição humana, anterior a acadêmica – território que privilegia muitos saberes e conhecimentos, em detrimento a tantos outros. Ela que está nas tessituras das experiências trazidas a este estudo; ela que ainda permeia, ainda nos dias atuais, os imaginários dos homens e das mulheres, tem lugar cativo nos nossos imaginários históricos e sociais, independente de raça, cor, crenças, gêneros, faixa etária etc., ela que se constitui *lócus* dos mais diferentes sonhos. É nela que esperanças são lançadas. Que “os dias melhores” são

talhados. E, também, é em seus territórios que o humano eclode, cria e recria, inventa e reinventa; que produz ciência.

Assim, encarar as experiências aqui retratadas, de certa maneira, era encarar a dor, o descaso e a falta de políticas escolares a muitos discentes, docentes, funcionários administrativos e responsáveis que veem o que lhes faz sentido sendo “apagado” em muitas dinâmicas sociopedagógicas. Ou, quando não, sendo folclorizado em datas comemorativas, distorcidas e descontextualizadas das memórias e histórias de centenas de milhares de homens e mulheres. Ter que lidar com essa realidade no século XXI me pareceu (e, infelizmente, ainda me parece) assustador, incoerente e dissonante do que apregoa as legislações educacionais. Perceber, nesse contexto, que a escola finge desconhecer os saberes constituídos nas/pelas culturas; desconsidera, muitas vezes, os passos que os sujeitos dão rumo ao que lhes toca, lhes seduz (SODRÉ, 2005), não fora (e não o é) confortável.

Nesse contexto, os diálogos travados aqui, nestas cartas, insistem em voltar os seus olhares à melhor versão da escola; o que de melhor há nela. Eles não desconsideram a sua importância nos processos humanos e humanitários. Pelo contrário! Eles clamam por uma escola inclusiva e diversa, no sentido mais *stricto sensu* da palavra. Pautam-se, na verdade, nela (a escola) como território privilegiado às produções de muitas histórias – de vidas e vividas –, de muitas contações e de muitos “causos”, como nos diria nossa saudosa professora Azoilda Trindade, corresponsável por este pesquisador se debruçar nas experiências racistas que ambicionam invisibilizar culturas, vidas... sujeitos. Militam por uma escola emancipatória!

Compreender que tais experiências não são a construção maquiavélica de um projeto que intenciona “ofender” as verdades absolutas e cristalizadas sobreviventes nos currículos escolares se faz urgente. Em grande parte dessas vivências seus protagonistas são encarados como os “ofensores”, vinculados ao mal. Como aqueles que, com as suas culturas, querem desprestigiar (de forma *stricta*) a escola, insistindo em se matricularem nela. Nesse contexto, as práticas culturais que se vinculam ou representam o culto à ancestralidade, seja ele o culto aos orixás, aos voduns, aos inquices, às entidades, aos encantados e a todas as formas de comunicação sagrada (re) elaborados nessas terras, acabam ficando em desvantagens. Na maioria das vezes, enredam-nas ao mal, aos rituais macabros e à representação do diabo (uma criação ocidental), propagado pelas culturas brancas.

É fato que muitas propostas escolares se subsidiam, ainda, num currículo que a cada dia se distancia das diferenças que constituem os muitos homens e as muitas mulheres (NILMA GOMES, 2002; ARROYO, 2011). Edificam-se como um projeto “transformador” de vidas, entendo, muitas vezes, que essa transformação significa o silenciamento de formas ativas de muitas culturas e de muitas expressões humanas. Assim, cidadania, respeito, igualdade, equidade, direitos humanos, liberdade de expressão e de pensamento, a criação, a liberdade religiosa etc., e tantos outros aportes curriculares vão dando os seus assentos a conteúdos programáticos que desconhecem as produções humanas que cotidianamente abrilhantam os territórios por onde transitam.

Mantermo-nos na via dos nossos processos culturais, nesse sentido, é nos mantermos atentos a nós mesmos, aos saberes dos nossos mais velhos, às nossas práticas, aos nossos sentidos; às nossas culturas. Presentificarmo-nos, a partir delas, é construção de cidadania e de proposições que se espelhem em nós, sujeitos das práticas negras brasileiras. Reiterarmo-nos como produtores dos nossos conhecimentos é negarmos um currículo racista; é exaltarmos os saberes que nos constituem e nos trouxeram até aqui. É Exú, é Oyá, é Seu Tranca Ruas, é Seu Zé Pelintra, são as Donas Marias, são os sons dos atabaques, o cheiro das ervas e da fumaça do dendê; é se vestir de branco em nome do que é sagrado; é se reconhecer homem preto e mulher preta. É o sentir. É o falar. É o ouvir. É o entoar. É o cantar. É sambar. É gingar. É o tocar. É o rodar. É estar na roda. É o ser. É o existir.

Diante desses movimentos, não há como desumanizar o que é e o que se dá na diversidade humana. Não há como parar os passos que insistem em adentrar nos territórios escolares; que insistem em produzir conhecimentos e, ainda, que insistem em convidar a todos e a todas as suas circularidades, aos bate-papos sobre nossas marcas, que nos diferenciam, mas não nos descontextualizam dos meandros dos direitos. Logo, não há como negar. Não há como invisibilizar. Não há como silenciar. Não há como parar. Não há como produzir propostas racistas. Não há como ter o racismo convivendo com a educação e com a formação dos diferentes homens e das diferentes mulheres.

Nesse sentido, está a escola, com suas propostas próprias e significativas, o desafio de redimensionar olhares e perspectivas, efetivando a proposição de políticas escolares antirracistas. E não pensem que é simples, meus caros e minhas caras companheiros/as dessa caminhada, desconstruir com práticas historicamente racistas, reiteradas vezes assumidas nas escolas. Não é simples propor o contrário

do que muitos sujeitos escolares fazem com tanta maestria: separar e subjugar culturas. Entretanto, a aproximação dos conhecimentos que circulam nos entornos dos territórios escolares; o convite aos sujeitos para serem, de fato, protagonistas das suas histórias e produtores das suas experiências; os diálogos com as diferentes formas de conhecer, podem ser alguns indicativos que vão auxiliar na construção de novas histórias. Logo, está à escola a vida; abundantemente a vida!

Vale reiterar, aqui, quando já nos encaminhamos ao nosso “até breve”, que as práticas racistas, assim como as antirracistas, se dão nos processos constituídos nos dia a dias sociais. Não se configuram fora do humano, não se projetam distantes da construção dos conhecimentos. E, ressaltar: os conhecimentos são diversos! Muitos ainda estão por vir, estão a ser “descobertos”, seja à luz da ciência, que ora quantifica, ou seja no agregar da ciência, que ora compreende a diversidade que constitui os humanos. Não importa! O racismo, assim, é produzido nos territórios onde atuam os sujeitos. E está correlacionado às relações de poder (FOUCAULT, 1995); tensionando e esgarçando as relações.

Reviver nossos encontros, na ótica destas cartas, me possibilitou vários revisitares de mim. Possibilitou-me, também, o confronto com saberes que se dilataram, com as lágrimas dos choros engolidos que transbordaram as momentâneas frustrações; com sentidos reiterados; com sentidos que não fazem mais sentido. Esse reviver me seduziu, me encantou, me provocou e, sobretudo, me absorveu às discussões das propostas escolares antirracistas. Espero que o encontro de vocês com essas cartas, que falam de nós e sobre nós, os/as fortaleçam no caminho à educação e à formação republicana, cidadã e, principalmente, das suas humanidades. Que a leitura delas reverbere em vocês o desejo à igualdade de direitos e o esperar de Freire a todos os sujeitos.

Aqui me despeço com um desejo singular: de que a invisibilidade (a morte em vida da professora Azoilda Trindade) não seja proposta escolar dedicada aos nossos meninos e as nossas meninas, descendentes dos deuses e deusas...

Axé e até breve,

Marcelo

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Miguel G. Arroyo. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AUGRAS, Monique. **O duplo e a metamorfose:** a identidade mítica em comunidades nagô. Petrópolis: Ed. Vozes, 1983.
- BANDEIRA, Lourdes.; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista de Estudos Feministas**, v.1, p.119-141, 2002.
- BARATA, Denise. **Permanências e Deslocamentos das Matrizes arcaicas Africanas no Samba Carioca.** In. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, v.25, 2002, Salvador. Anais... Salvador: 2002.
- \_\_\_\_\_. **Samba e Partido- Alto: curimbas do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.
- BARRENECHEA, Miguel Angel de (org). **As Dobras da Memória.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Tradução de Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica: Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. Racialidade e produção de conhecimento. In: SEYFERTH *et al.* **Racismo no Brasil.** São Paulo: ABONG; Ação Educativa; ANPED. p. 45-52, 2002.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 1998.
- BITTENCOURT, Alex Avelino. *et al.* Sentimento de discriminação em estudantes: prevalência e fatores associados. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 43, n. 43, n. 2, abr. 2009. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rsp/a/9xncDnXcNGgTFgrqLzpfQ8J/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 out. 2021.
- BOBBIO, Norberto. (1909). **Elogio da serenidade e outros escritores morais.** Tradução: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 35–50, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749>. Acesso em: 13 out. 2021.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas.** Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/merenda-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BREKENBROCK, Volney. **A Experiência dos Orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas. Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>.

CAPONE, Stefania. **A busca da África no Candomblé: tradição e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os yuruba do Novo Mundo: religião, etnicidade e nacionalismo negro nos Estados Unidos**. Tradução de Márcia Atália Pietroluongo. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

CAPUTO, Stela Guedes., **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças do candomblé**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2012.

CASTELLS, Manuel. **O poder – Identidades e Culturas**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares Africanos na Bahia: Um vocabulário Afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: ABL: Topbooks, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação)**. São Paulo: FDE, 1994. p. 25-31 (Série Ideias, 23). Disponível em: <[https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604\\_aula01\\_ativPres\\_texto3.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula01_ativPres_texto3.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Preconceitos no Cotidiano Escolar: ensino e medicalização**. Campinas: Cortez, 2011.

CONRAD, Robert Edgard. **Tumbeiros: o Tráfico de Escravos para o Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1995.

CORSINO, PATRICIA (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção, educação contemporânea).

CROCHIK, José Leon. **Preconceito: indivíduo e cultura**. São Paulo: Roche Editorial, 1997.

DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (orgs.). **Etnografia e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DELALANDE, Julie. **La cour de récréation: pour une anthropologie de l' enfance**. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes, 2001.

ELIADE, Mircea. **O mito do eterno retorno**. Lisboa: Edições 70, 1985.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza; SCHNEIDER, Liane. (orgs). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade, diáspora**. João Pessoa: Ideia: Editora Universitária – UFPB, 2005.

\_\_\_\_\_. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos A. (org.). **Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

\_\_\_\_\_. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nadyala, 2008.

\_\_\_\_\_. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta.**, [S. l.], v. 13, n.25, pp.17-31, 2009.

\_\_\_\_\_. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

\_\_\_\_\_. **Histórias de leves enganos e parencças**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

\_\_\_\_\_. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

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

FERNANDES, Alexsandra Borges. FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro da. (orgs.). **Relações étnico-raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Racismo e movimentos instituintes na escola**. Tese (doutorado). Departamento de centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

FOUCAULT, Michel. **L'archeologie du savoir**. Paris: Gallimard, 1969.

\_\_\_\_\_. **Historia da Medicalización. Educación Médica y Salud**, Washington, D.C., v. 11, n. 1, 1977.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Foucault, Uma Trajetória Filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Grall, 1999.

\_\_\_\_\_. **Problematização do Sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. 2 ed. Organização e seleção de texto: Manuel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia de Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

------. Conversa com Michel Foucault. In: **Repensar a Política**. Ditos e Escritos VI. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANCHINI, A.S.; SEGANFREDO, Carmen. **As melhores Histórias da Mitologia Africana**. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

------. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

------. **Educação e Mudança**. 27. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. Lisboa: Livros do Brasil, 1957.

GANDIM, Danilo. **Medidas Essenciais para a Escola Hoje**. São Paulo. Edições Loyola – AEC. 2003.

\_\_\_\_\_. **A prática do planejamento participativo**. Ed. Vozes, 12ª edição, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENEP, Arnold Von. **Os ritos de passagem**. Ed. Vozes, Petrópolis, 1978.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução de Cid Knipel Moreira. 34 ed. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOLDSTEIN, Jeffrey. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra. Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S.l.], v. 9, p. 38-47, dez. 2002. ISSN 2317-2096. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>>. Acesso em: 08 out. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2317-2096.9.0.38-47>.

\_\_\_\_\_. **Educação cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola. Eliane Cavalleiro (org.). São Paulo: Selo Negro, 2001.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei nº. 10.639/03** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Diversidade Étnico-Racial: por um projeto educativo emancipatório**. In: Relações étnico-raciais e educação no Brasil. FONSECA, Marcus Vinícius.; SILVA, Carolina Mostaro Neves da.; FERNANDES, Alessandra Borges. (orgs). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

\_\_\_\_\_. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, pp. 98-109, 2012.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz et al. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, v. 30, n. 3, 2007.

GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (orgs). **O que é memória social?**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, jan./abr. 2007. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ep/a/mJ9399tTm597mJXRgPhVNkf/?lang=pt>>. Acesso em: 13 out. 2021.

HAESBAERT, Rogerio. **O mito da desterritorialização e as “regiões-rede”**. Anais do V congresso Brasileiro de Geografia. Curitiba: AGB, 1994.

\_\_\_\_\_. Fim dos territórios ou novas territorialidades? In: LOPES, L.; BASTOS, L. (org.) **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado das Letras. 2002.

\_\_\_\_\_. **O mito da desterritorialização: o “fim dos territórios” à multi-territorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **Precarização, reclusão e “exclusão” territorial**. Terra Livre, n. 23. 2004  
HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG/Ed. UnB, 2003.

\_\_\_\_\_. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. São Paulo: Empório do Livro, 2005.

HAMPATE BÂ, Amadou. A palavra, memória viva na África. **Correio da UNESCO**, ano 7, n. 10, 1979.

\_\_\_\_\_. Palavra africana. **Correio da UNESCO**, Paris, Rio, Ano 21, n. 11, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Tradição Viva. História geral da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2. Ed. Brasília: UNESCO, 2010.

HEYWOOD, Linda M. (org). **Diáspora Negra no Brasil**. Tradução de Ingrid de Castro Vompean Fregonez, Thaís Cristina Casson e Vera Lúcia Benedito. 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2000.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ITANI, Alice. **Vivendo o preconceito em sala de aula**. In. AQUINO, G. (org.) **Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo. Summus, 1988.

JOHNSON, Samuel. **The History of the Yorubas: from the Earliest Times to the Beginning of the British Protectorate**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1966.  
KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando África?** Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

LARAIA, Roque Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LARROSA, Jorge B., Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 19: p. 20-28, jan/abr, 2002.

-----, Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p.4-27. Jul/dez 2011.

-----, **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana, danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

LEITE, Fábio. **A questão ancestral**. Palas Athena & Casa das Áfricas, São Paulo, 2008.

LÉPINE, Claude. Os estereótipos da personalidade no candomblé nagô. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes. **Candomblé: religião do corpo e da alma**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução de Tânia Pellegrini. 12 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

LIMA, Heloísa Pires. **Histórias da Preta**. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

LIMA, Vivaldo da Costa. *et al.* **Encontro da Nações de Candomblé**. Salvador, CEAO-UFBa e Inamá, 1984.

\_\_\_\_\_. **A família de santo nos candomblés jejes-nagôs da Bahia: um estudo de relações intragrupais**. 2 ed. Salvador: Corrupio, 2003.

LODY, Raul. **Candomblé: religião e resistência cultural**. São Paulo: Ática, 1987.

LOPES, Nei. **Dicionário Banto do Brasil**. Rio de Janeiro, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1988.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

LUZ, Marco Aurélio. Da porteira para dentro, da porteira pra fora. In: SANTOS, J.E. (org). **Democracia e diversidade humana: desafio contemporâneo**. Salvador: SECNEB, 1992.

\_\_\_\_\_. **Agadá: Dinâmica da civilização Africano-brasileira**. Salvador: Centro Editorial e Didática da UFBa: Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, 1995.

MACEDO, Sérgio D.T. **Crônica do Negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 1974.

MEIRA, Maria Eugênia Melillo Meira. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 13 out. 2021.

MEZAN, Renato. **Tempo de muda: ensaios de psicanálise**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG), DESLANDES, Ferreira, NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (org). **Candomblé: desvendando identidades**. São Paulo: EMW, 1987.

MOURA, Glória. **Navio Negroiro – Batuque no Quilombo**. CNNCT. São Paulo, 1996.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; COLLARES, Cecília A. L. Medicalização: obscurantismo reinventado. In: COLLARES, Cecília; MOYSÉS, M. A.; RIBEIRO, CINTRÃO, Mônica (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**: memórias do II Seminário Internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Disponível em <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acesso em: 14 out. 2021.

----- **Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade no Brasil**: fundamentos antropológicos. Revista USP, 2006.

----- **Negritudes**: usos e sentidos. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, F. D. W., **Intolerância ou Racismo?** Hora Grande. Outubro de 2016. Ano – XXI, ed. 167.

NIETZSCHE, Friedrich. **Para além do bem e do mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.  
\_\_\_\_\_. **Genealogia da Moral – uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NINA RODRIGUES, Raymundo. **Os Africanos no Brasil**. 4ª ed. São Paulo, Nacional, 1976.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2020.  
NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, São Paulo, v.10, 1993.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Negritude e universidade**: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares. Niterói: Alternativa, 2015.

OLIVEIRA, Maria Inês Côrtes de. Viver e Morrer no meio dos seus: Nações e Comunidades Africanas na Bahia do século XIX. **Revista USP**, n. 28, pp.174 – 93, 1996.

\_\_\_\_\_. Quem eram os ‘Negros da Guiné: A origem dos Africanos da Bahia. **Afro-Ásia**, [S. I.], n. 19-20, 1997.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papyrus, 1998.

PADILHA, Laura Cavalcante. A palavra africana e as memórias antigas. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org). **Educação, Arte e Literatura Africana de Língua Portuguesa: contribuições para a discussão da questão racial na escola.** Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ (Sempre negro), v.2, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção social do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Intermeios, 2015.

PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. O negro na confluência da educação e da literatura. In: OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações Raciais e Educação: novos desafios.** Coleção Política da Cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PORDEUS JR., Ismael. In: **Oralidade em tempo & espaço: colóquio Paul Zumthor/ Leyla Perrone-Moisés... et al.** Jerusa Pires Ferreira (org). São Paulo: EDUC, 1999.

PRANDI, Reginaldo. **Os Candomblés de São Paulo: a Velha Magia na Metrópole Nova.** São Paulo, Hucitec e EDUSP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Raça e religião.** Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 42, julho, 1995.

\_\_\_\_\_. **Herdeiros do Axé: Sociologia das Religiões Afro-Brasileiras.** São Paulo, Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. Deuses africanos no Brasil: uma apresentação do candomblé. In: **Herdeiros do Axé.** São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**, São Paulo, n. 46, 2000.

\_\_\_\_\_. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RAMOS, Arthur. **O negro brasileiro.** Ed. (1934). Ruife: Manangana, 1988.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: **Epistemologia do Sul.** SANTOS, Boaventura (org.); MENESES, Maria Paula. Coimbra, Portugal; Edições Almedina, 2009.

REIS, João José e SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza. A medicalização da educação na contramão das diretrizes curriculares nacionais da educação básica. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 13-29, jan. / jun. 2014. Disponível em <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7047/8368>>. Acesso em: 13 out. 2021.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, abr., 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/q7dyDVgwkzrZr77q66wLNqL/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 14 out. 2021.

RIO, João do. **As religiões do Rio.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. São Paulo: Artmed, 1998.

----- (org.) **Saberes e incertezas sobre currículo**. 1ª ed. São Paulo: Artmed, 2003.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados. In: **Superando o Racismo na Escola**. MUNANGA, Kagengele (org.) 2ª ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Boaventura Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Lisboa: Edições Afrontamentos, 1994.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Porto. Edições: Afrontamento, 1995.

\_\_\_\_\_. Seis razões para pensar. **Lua Nova**, [S. l.], n. 54, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Porto: PT. Edições Afrontamento, 2004.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção para um novo senso comum; v.1)

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: uma nova cultura política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção para um novo senso comum; v.4).

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 5ª ed. São Paulo: edições Graal, 2010.

SANTOS, Deoscoredes M. dos, LUZ, Marco Aurélio. **O rei nasce aqui: a educação pluricultural africano-brasileira**. Salvador: Fala Nagô, 2007.

SANTOS, Juana Elbein. **Os Nagô e a morte: Pàdè, Asèsè e o culto dos Ègun na Bahia**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. In: OSAL: Observatório Social da América Latina. Ano 6, CLASO, 2005.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro. In: SCHWARCZ, Lília Moritz, QUEIROZ, Renato da Silva (orgs). **Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.

SERRA, Ordep. **As águas do rei**. Petrópolis: Vozes e Rio de Janeiro: Koinonia, 1995.

SHOAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. Tradução de Mário Soares. São Paulo: Cosac e Naify, 2006.

SILVA JR., Hédio. Discriminação racial nas escolas: entre leis e práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-Racismo na educação**: repensando a nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Vamos acertar os passos?** In: LIMA, Ivan Costa e ROMÃO, Jeruse (org.). As ideias racistas, os negros e a educação. Florianópolis: [s/e.], v. 1, 1987. (série O Pensamento Negro em Educação).

\_\_\_\_\_. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius.; SILVA, Carolina Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. (orgs). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Ed. Vozes, Petrópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 11ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Orixás da metrópole**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVEIRA, Renato da. **O candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de keto**. Salvador: Edições Maianga, 2006.

SLENES, Robert W. Malungu ngoma vem: África coberta e descoberta do Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 12, pp.48-67, dez. 1991; fev. 1992.

\_\_\_\_\_. Eu venho de muito longe, eu venho cavando: jongueiros cumba na senzala centro-africana. In: PACHECO, Gustavo; LAPA, Silva. **Memória do Jongo**. Rio de Janeiro: Folha Seca, Campinas: Cecult, 2007.

SOARES, Carlos E. L.; GOMES, Flávio dos S.; FARIAS, Juliana B. **No labirinto das nações: africanos e identidades no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

SOARES, Emanuel Luis Roque. **As vinte e uma faces de Exú na filosofia afrodescendentes da educação: imagens, discursos e narrativas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, CE, 2008.

SOARES, Luiz Carlos. **O “Povo de Cam” na Capital do Brasil: A Escravidão Urbana no Rio de Janeiro do século XIX**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 7 Letras, 2007.

SODRÉ, Muniz. **Um Vento Sagrado: história de vida de um adivinho da tradição nagô-ketu brasileira/ Muniz Sodré e Luís Felipe de Lima**. Rio de Janeiro: Mauad, 1996.

\_\_\_\_\_. **Samba: o dono do corpo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1988.

\_\_\_\_\_. **Claros e Escuros: identidades, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade: a formação social negro brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Salvador, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Verdade Seduzida – Por um Conceito de cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 3ed.

\_\_\_\_\_. **Diversidade e diferença**. Revista Científica de *Información y Comunicación*. Nº 3, Sevilha, 2006.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. CAVALLEIRO, Eliane (org.). São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, José. **O Candomblé no Brasil**. Rio de Janeiro: Espiritualista, 1957.  
TRINDADE, Azoilda L.; SANTOS, Rafael dos. (Orgs.), **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

----- . A formação da imagem da mulher negra na mídia. Tese (Doutorado em Comunicação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

WERTHEIN, Jorge. Apresentação, p. 10. In: SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

VALENTE, Waldemar. **Sincretismo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

VASCONCELOS, Sergio Sezino Douets. **Em busca do próprio poço: o sincretismo afro-católico como desafio à enculturação**. Munster, 1999 (Doutorado em Teologia). Faculdade de Teologia Católica, Westfalishen Wilhelms – Universitat.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos: dos séculos XVII a XIX**. São Paulo: Corrupio, 1987.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre o Culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil e na Antiga Costa dos Escravos na África**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Orixás – deuses iorubás na África e no Novo Mundo**. Tradução de Maria Aparecida da Nóbrega. 6 ed. Salvador: Corrupio, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lendas africanas dos Orixás. Ilustrações de Carybé**. Tradução de Maria Aparecida da Nóbrega. 4 ed. Salvador: Corrupio, 2011.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para Além do Campo Educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Rio de Janeiro: EDUSF, 2002.  
ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec/Educ, 1997. São Paulo: Vértice, 1990.