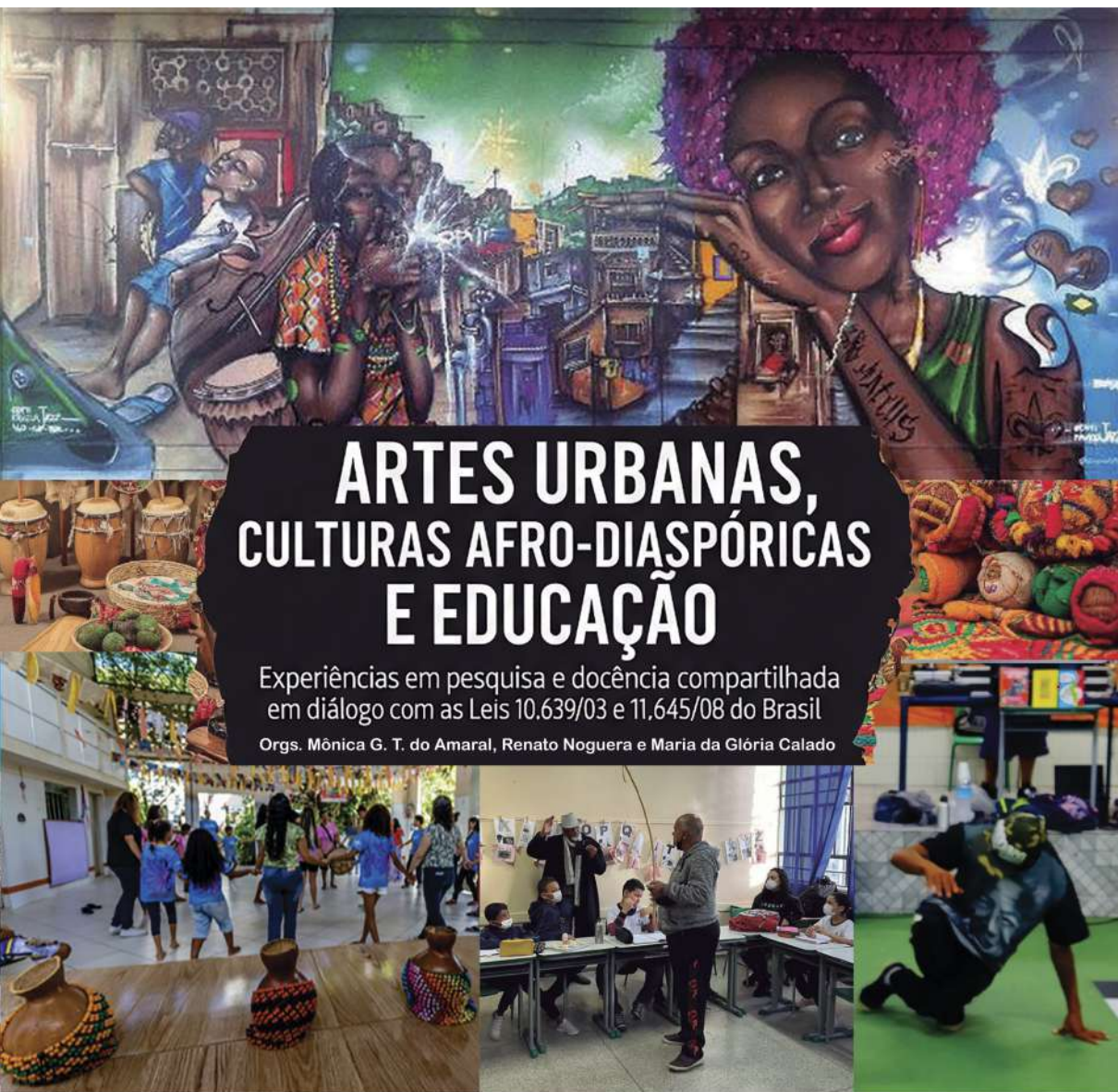




ARTES URBANAS, CULTURAS AFRO-DIASPÓRICAS E EDUCAÇÃO

Experiências em pesquisa e docência compartilhada
em diálogo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08 do Brasil

Orgs. Mônica G. T. do Amaral, Renato Nogueira e Maria da Glória Calado



USP



ALEXA
CULTURAL

Reconstruindo laços na comunidade escolar como forma de combater a violência e o racismo¹⁷

Mônica G. T. do Amaral
Marina Nunes Dias
Edclay Lindoanna Oliveira de Melo
Denise Lima Queiroz
Robson Guarnieri

*Exu matou um pássaro ontem
com a pedra que atirou hoje.
Aforismo nagô.*

O pensamento transcrito acima, oriundo de um provérbio iorubá¹⁸, inspirou as reflexões da equipe de pesquisa¹⁹ no dia em que analisávamos relatos de diferentes experiências da pesquisa realizada nas escolas. Esse pensamento tornou-se central para nortear nossas ações em uma das unidades de ensino onde atuávamos como pesquisadores, pois demonstra a centralidade para o pensamento nagô da força do passado no presente. O aforismo demonstra o “vigor de fundação do grupo”, como sustenta Sodré (2017, p. 171), ponderando que bem provavelmente poderíamos interpretá-lo como “[...] um axioma moral que busca no presente a força motriz das ações desencadeadas no passado [...]”.

Observe-se que, de acordo com Sodré (2017), é preciso distinguir o “tempo histórico” da “temporalidade da ancestralidade”. Enquanto o primeiro abrange os eventos e fatos ao longo da história humana, a última é uma expressão ética enraizada no discurso fundador das comunidades africanas, estabelecendo uma conexão intrínseca entre origem e moralidade. Essa intrincada teia temporal é habilmente tecida pelo culto aos ancestrais, ao evidenciar a continuidade daqueles sujeitos que chegaram primeiro às comunidades, permitindo que, mesmo depois da morte, sigam vivos nas memórias de seus descendentes. Esses cultos se entrelaçam com a ética fundadora da comunidade e a veneração pelos antepassados, delineando-se, desse modo, uma perspectiva singular sobre a sucessão temporal

¹⁷Este artigo foi publicado na Revista **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, v.51, p.1 - 21, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551287042> . Incluímos como coautor o prof. Robson Guarnieri que infelizmente não foi possível incluir na revista.

¹⁸Segundo Prandi (2001), as narrativas míticas apontam que, em terras africanas dos povos iorubás, Exu, o orixá mensageiro, percorreu inúmeras aldeias em busca de histórias e fatos experimentados no cotidiano de diferentes regiões cujo saber foi transmitido ao adivinho Orunmilá, que os transmitiu a seus sacerdotes, babalaôs ou pais do segredo.

¹⁹Cabe observar que obtivemos autorização da escola para a realização da pesquisa e o compromisso por escrito dos professores que concordaram em participar do projeto, condição para sua aprovação pelo CNPq (processo: 404279/2021-0).

e a construção da identidade grupal. Assim, é de acordo com essa temporalidade ancestral que se deve interpretar o axioma nagô com o qual iniciamos o artigo.

Refletindo sobre as condições de desigualdade socio-racial que afetam especialmente as populações afro-brasileira e indígena, reinterpretamos o aforismo nagô como uma força propulsora da ancestralidade africana, que pode ser ressignificada no presente, ao atuarmos com uma proposta de educação emancipatória (Adorno, 1995; Gonzalez, 2020; Pinho, 2018), dialogada (Freire, 2014), insurgente e comunitarista (hooks, 2014). Nossa intenção era construir, em parceria com a comunidade escolar, uma educação emancipatória voltada à autodeterminação dos sujeitos e à autorreflexão crítica, capaz de orientar a comunidade escolar em direção a uma práxis transformadora – uma perspectiva na qual o comunitarismo teria papel essencial.

Nosso projeto de pesquisa (Amaral *et al.*, 2021) teve como principal objetivo contribuir para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino das culturas afro-brasileiras e da história da África na educação básica. Ao longo do trabalho desenvolvido em parceria com escolas públicas (em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraíba), fomos impulsionados por nossas leituras sobre a cosmovisão e filosofias africanas, bem como pelo aprendizado adquirido no convívio com culturas ancestrais, como a capoeira e o maculelê (Santos, 2020) e contemporâneas, como o *hip-hop*, o *rap* e as batalhas de rima (Amaral *et al.*, 2018; Amaral, 2016; Dias, 2019). Esses saberes foram incorporados de maneira viva às docências compartilhadas com os professores por alguns de nossos pesquisadores, que, como artistas, trouxeram práticas culturais afrodiaspóricas essenciais para repensar estratégias didáticas e o próprio conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula.

Em nossos estudos e experiências transdisciplinares, encontramos as forças propulsoras de nossas propostas de formação de professores e das atividades em sala de aula que estimulassem o conhecimento da história e das culturas africana e afro-brasileira. Procuramos não apenas despertar o interesse dos estudantes por essas manifestações culturais, mas, também, reavivar o senso de comunidade cultivado pelos povos africanos e povos originários, em contraposição à tecnificação e à burocratização do ensino, criticadas por Adorno (1995).

Inspirados pela cosmovisão africana e afro-brasileira e por uma abordagem comunitarista da educação, buscamos desenvolver, com os estudantes e professores, atividades que proporcionassem uma experiência formativa capaz de fortalecer o espírito comunitário na escola. Esse enfoque privilegiava o diálogo, a troca de experiências e a valorização das culturas afrodiaspóricas, contribuindo, assim, para a permanência dos educandos na escola.

Dessa forma, encontramos uma maneira de romper com uma tendência em nossa sociedade de produzir uma verdadeira amnésia social, fruto da tentativa de apagar os rastros de uma história marcada pela colonização imposta pelos europeus aos povos não brancos em África, nas Américas e no Oriente Médio, como denunciara o filósofo Mbembe (2014).

Cientes das resistências presentes em várias instâncias do sistema de ensino quanto à implementação da Lei nº 10.639/2003 (Benedito; Carneiro; Portella, 2023; Gomes; Jesus, 2013), acreditávamos que, ao estabelecer uma parceria abrangente com professores, coordenação e gestão escolar, oferecendo apoio e promovendo um intercâmbio enriquecedor entre pesquisadores, professores e arte-educadores, seria possível superar essas barreiras.

Entretanto, foi necessário recorrer a uma abordagem etnográfica emancipatória (Pinho, 2018) e à análise psicossocial das práticas institucionais (Roussillon, 1989) para interpretar as resistências enfrentadas no cotidiano da escola e compreender os entrelaçamentos com nossa presença na escola enquanto parceiros e pesquisadores.

A seguir, relatamos as experiências em uma das escolas públicas pesquisadas, localizada na periferia de São Paulo.

Pesquisa de campo no chão da escola: uma metodologia transdisciplinar afro-referenciada

Entre 2021 e 2023, após o período de isolamento social e de fechamento das escolas devido à pandemia da COVID-19, formamos uma equipe em cada escola, composta por pesquisadores de pós-doutorado e psicólogos, além de artistas e estudantes de pós-graduação, com o objetivo de implementar docências compartilhadas voltadas à produção de conhecimento transdisciplinar em sala de aula²⁰. Para nossa equipe, a docência compartilhada foi um modelo capaz de romper com as unidades disciplinares do currículo, além de promover uma abordagem atenta à interseccionalidade das opressões de raça e gênero na escola. Essas ideias nortearam nossas ações e foram tema constante em reuniões com coordenadores pedagógicos e diretores.

Ressalte-se que as docências compartilhadas foram cuidadosamente preparadas com os professores, respeitando tanto as proposições do currículo da cidade quanto o planejamento das aulas de cada professor. Os pesquisadores e arte-educadores propuseram, por sua vez, abordagens para introduzir o conhecimento afro-diaspórico em diálogo com as diversas disciplinas, abrangendo os campos filosófico, histórico e cultural. Contamos, também, com a participação de uma psicóloga, na condição de pesquisadora, que promoveu, quinzenalmente, grupos de apoio psicológico e grupos operativos com os professores, alternando com um grupo de formação, que envolvia discussões teóricas e de prática de ensino, com vistas à implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Observe-se que, para refletir sobre nossas práticas escolares, procuramos dialogar com a metodologia da etnografia da descolonização, tal como apre-

20 Por meio de uma plataforma digital, visamos integrar redes de colaboração entre as experiências em cinco escolas públicas de São Paulo, com ensino fundamental II, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), sob coordenação de pesquisadores da FEUSP, uma de educação infantil e ensino fundamental no Rio de Janeiro (UFRRJ, UERJ), e uma de ensino médio e EJA na Paraíba (UFPB). Disponível em: <https://afro-perspectivas.com.br/pesquisa-atual/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

sentada no artigo “Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública”, de Osmundo Pinho (2018). Essa abordagem propõe que se volte a atenção à triangulação entre a instituição escolar, os sujeitos interpelados e os pesquisadores (Pinho, 2018), permitindo compreender que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa são transformados no processo da pesquisa. No caso de nossa pesquisa, essa transformação abrangeu tanto os jovens estudantes e a comunidade escolar quanto os próprios pesquisadores e professores participantes da pesquisa de campo.

Pinho (2018) questiona a tradicional separação entre sujeito e objeto de pesquisa comumente presente em estudos de campo. Ele enfatiza a importância de reconhecer os fatores que moldam a subjetividade do pesquisador e os mecanismos projetivos que podem objetificar o outro, evitando, assim, a reprodução de estigmas do discurso dominante. Nesse sentido, o autor apresenta uma crítica à abordagem etnográfica “predatória”, que busca apenas extrair informações do campo sem um genuíno interesse pelos participantes da pesquisa.

A proposta de descolonização delineada por Pinho (2018) exige uma postura crítica na condução da pesquisa de campo, especialmente no contexto escolar. A metodologia vai além do diálogo e da coleta de dados entre pesquisador e participantes, buscando estabelecer uma rede de contato entre identidades diversas e historicamente situadas. Seu objetivo primordial é a emancipação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, proporcionando ao “outro”, enquanto sujeito histórico, uma representação que não seja homogênea e que contribua para uma emancipação efetiva (Pinho, 2018).

Considerando as implicações subjetivas e objetivas apontadas acima presentes nas relações intersubjetivas estabelecidas com a instituição escolar, faremos um breve recorte de nossas discussões teóricas, para que se tenha uma ideia das possibilidades de formação de professores, construções didáticas transdisciplinares e reflexões, norteadas por um eixo teórico-metodológico afro-referenciado e implicado com a visibilização da história e da cultura afro-brasileira e americana, como sugere Gonzalez (2020). Esse eixo teórico-metodológico nos forneceu as bases para o delineamento de nossa pesquisa de campo, especialmente do trabalho em uma escola de ensino fundamental situada na periferia da cidade de São Paulo.

Antes de tudo, é importante entender a realidade dessa escola.

Caracterização da escola e do campo da pesquisa

A escola pesquisada está situada entre dois córregos, margeando o rio Tietê e a Marginal Tietê, uma região afetada pelo cheiro de esgoto despejado nesse grande rio que circunda a cidade. Desde sua construção, em 1998, a escola carrega um histórico de grande precariedade. Nela, atendem-se a estudantes

da comunidade da Chácara Bela Vista, do Conjunto Habitacional Cingapura²¹, situado ao lado da escola; estudantes da Zona Leste, principalmente do bairro da Penha, que atravessam o viaduto para chegar à escola; além de outros da Favela da Baracela, que margeia um trecho da rodovia Fernão Dias próximo à região.

Apesar de o prédio escolar atualmente se apresentar em boas condições, o entorno evidencia o abandono do serviço público: a área é repleta de barracos em precárias condições, pontos de venda do tráfico, acúmulo de lixo e uma elevada taxa de desemprego, situação agravada com a pandemia. Durante o período de isolamento social, os professores relataram seus esforços para reconectar os estudantes sem acesso à internet, entrando em contato individualmente para minimizar a desconexão com a escola.

Durante três anos consecutivos, promovemos a formação de professores e as docências compartilhadas. O trabalho de campo desenvolvido nessa escola, no ano de 2022, foi, em grande parte, “semeado” ao longo de 2021, ainda durante a pandemia. Em 2023, procuramos expandir nossas docências para todo o corpo docente, envolvendo temáticas como: descolonização do currículo, afirmação da negritude, feminismo afro-latino-americano, cosmovisão africana e mitologia dos orixás, História da África – da Antiguidade à Modernidade –, enfrentamento da violência e opressão de raça e gênero na escola, batalhas de rima e outras expressões estéticas juvenis, práticas e saberes etnomatemáticos, entre outros temas.

Inicialmente, a formação de professores foi alternada com o acolhimento psicológico oferecido pela pesquisadora e psicóloga Edclay Melo; depois, contou com a participação de todos os envolvidos nas docências compartilhadas. Nossas atividades desenvolvidas em sala de aula foram apresentadas para o conjunto dos professores, pois eles queriam conhecer mais de perto como ocorriam essas docências.

Sobre o acolhimento inicial e o acompanhamento psicológico dos professores

Com o avanço da pandemia de COVID-19, a entrada na escola para propor parcerias tornou-se inviável. Decidimos, então, iniciar nossa colaboração por meio de um grupo de apoio psicológico, cujo tema central abordava os impactos da pandemia na vida dos professores. Acreditávamos que o apoio e a escuta psicológica eram essenciais diante do cenário de isolamento social, da sobrecarga do trabalho docente e do agravamento de conflitos de ordem social.

Ainda em 2021, foi proposto um grupo de escuta (inicialmente, *on-line*) aberto a todos os docentes interessados em participar. A divulgação do grupo, a definição dos horários e demais ajustes foram realizados por meio de um grupo

²¹ Uma construção habitacional formada por pequenos prédios de construção precária inaugurada pelo afiliado de Paulo Maluf, o ex-prefeito Celso Pita.

criado pelo diretor da escola à época, que era bastante favorável à entrada do projeto na escola, considerando a relevância de se trabalhar a educação para relações étnico-raciais na escola, como estava previsto no Currículo da Cidade de São Paulo e no próprio projeto político pedagógico (PPP) da escola.

Embora o apoio do diretor tenha contribuído para a continuidade do projeto, também gerou resistência e desconfiança em alguns professores, que expressaram a percepção de que o projeto favorecia apenas um grupo seleto de docentes. Ao longo de nosso trabalho, buscamos desfazer essa percepção, enfatizando que a pesquisa estava aberta a quem quisesse participar. Em alguns momentos, expandimos nossa atuação para incluir professores que manifestaram interesse em participar posteriormente.

Considerando a nova rotina dos professores, marcada pelas instabilidades advindas das demandas decorrentes do período pandêmico, o primeiro encontro foi realizado em um feriado nacional. No total, participaram 15 professoras, algumas das quais se emocionaram ao rever suas colegas, fazendo-nos pensar que aquele grupo também funcionaria para uma retomada de relações pessoais e profissionais afetadas pelo isolamento social.

No primeiro encontro, pedimos que as professoras relatassem como se sentiam diante da pandemia e de quais estratégias dispunham para lidar com aquele período. Os relatos foram os mais variados: algumas professoras expressaram angústia e falta de perspectivas, ao passo que outras compartilhavam as alternativas que encontraram para, gradativamente e com algumas restrições, retomar a rotina anterior à pandemia.

Em particular, o relato de uma professora sobre um acidente que sofreu durante uma corrida acabou servindo como metáfora para abordar as estratégias de enfrentamento do impacto da pandemia em suas vidas. Ela descreveu o sentimento de desamparo ao se ver sozinha após o acidente e as formas que encontrou para pedir ajuda. Esse relato foi prontamente associado às estratégias mencionadas por outros professores para lidar com a pandemia, o isolamento social, a perda de familiares e a necessidade de apoio, além das possibilidades e meios de retomar a vida como antes.

A partir desse breve recorte, gostaríamos de destacar a importância da preservação dos espaços intersticiais nas instituições para a regulação psíquica grupal. De acordo com Roussillon (1989, p. 141), “assim como o espaço transicional, o interstício é o espaço-tempo que possibilita e regula as passagens do ‘meio exterior’ e do ‘meio interior’, possui a riqueza de ambos, mas também pode reproduzir os seus avatares”.

Vejamos como o autor detalha a constituição desses espaços:

Considerado em termos de espaço, o interstício designa os lugares institucionais que são comuns a todos, lugares de passagem (corredores, cantina, secretaria, pátio, salas dos enfermeiros, dos professores, entradas de gabinetes, etc.). São

lugares de passagem, ainda que aí se possa demorar, lugares de encontro, dos momentos de folga entre duas atividades institucionais definidas, estruturadas e vividas como tais. Pode acontecer que esses lugares se encontrem fora dos muros da instituição – “bar da esquina”, restaurante onde se encontram todos ou parte dos membros da instituição, “anexo” como às vezes é chamado (Roussillon, 1989, p. 140).

Em razão do isolamento social, as professoras perderam momentos importantes para a interação, como os intervalos entre as aulas, o horário do almoço coletivo e outras pausas no trabalho. Esses intervalos, ou espaços-tempo, favoreceriam, de algum modo, a elaboração conjunta das implicações relativas à pandemia. Na ausência desses espaços, que podem ser considerados intersticiais, o grupo de escuta – voltado justamente às reflexões sobre a pandemia e seus desdobramentos – foi pensado como uma possibilidade de reconstituir o espaço-tempo perdido.

Após um número de encontros previamente estabelecido para esse grupo, planejado para ser desenvolvido e finalizado ainda no primeiro semestre daquele ano, iniciamos o Grupo Operativo²², voltado à reflexão sobre as relações étnico-raciais, com início simultâneo às docências compartilhadas. A despeito do entusiasmo inicial, uma parte significativa do grupo apresentou uma série de justificativas para não continuar: algumas professoras não aderiram por causa de suas múltiplas jornadas de trabalho, e outras demonstraram resistência²³ ao tema. Havia certa ambivalência²⁴ em relação ao “grupo da USP”, marcada por curiosidade, mas, também, por desconforto e desconfiança, sentimentos que foram se metamorfoseando ao longo da pesquisa.

A proposta do Grupo Operativo consistia em reunir os professores envolvidos nas docências compartilhadas – e, posteriormente, estender a participação aos demais – para que tivessem um espaço de escuta analiticamente orientada, no qual pudessem dialogar sobre vivências, emoções e sentimentos despertados a partir do desenvolvimento das docências compartilhadas na escola. Planejava-se, ainda, discutir como a escola estava se engajando para implementar a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), de que modo o tema era abordado no PPP da escola e se o documento estava em consonância com as manifestações socioculturais daquele território.

Enfim, era urgente refletir sobre como desenvolver uma educação humanizadora, em que a escola fosse um espaço privilegiado de combate às discriminações (Gomes, 2012) e de promoção de uma educação voltada ao reconheci-

22 Grupo Operativo, técnica criada e sistematizada por Pichon-Rivière (2000), designa todo grupo que se reúne a partir de uma tarefa central, sem desprezar a emergência de aspectos pessoais dos integrantes que possam ocorrer durante a realização da tarefa e que devem ser trabalhados no grupo.

23 A resistência, pode ser definida como “[...] tudo o que nos atos e palavras do analisando, durante o tratamento psicanalítico, se opõe ao acesso deste ao seu inconsciente” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 458). Definição que nos auxiliou a compreender as oposições à continuidade do trabalho com os docentes.

24 Ambivalência é um conceito psicanalítico que designa “Presença simultânea, na relação com um mesmo objeto, de tendências, de atitudes e de sentimentos opostos, fundamentalmente o amor e o ódio” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 17).

mento das opressões, à busca por autonomia e à (auto)reflexão crítica (Adorno, 1995; Freire, 2002).

O Grupo Operativo foi oferecido a todos os educadores da escola, incluindo professores e gestores que participavam do horário de formação obrigatória, a jornada especial integral de formação (JEIF). A proposta era realizar esses encontros quinzenalmente, intercalados com a apresentação das docências compartilhadas realizadas pelos demais pesquisadores. O Grupo Operativo serviria como um espaço para trabalhar mais detalhadamente as impressões dos docentes sobre o projeto, trazendo possíveis sentimentos e ideias, fossem de rejeição ou de empatia, mobilizados nos professores e gestores no que diz respeito às relações étnico-raciais.

O objetivo era, também, promover uma reflexão sobre os atravessamentos subjetivos de classe, raça, gênero e outros marcadores sociais que pudessem gerar tensões nas relações intersubjetivas, sobretudo entre escola e estudantes e entre escola e comunidade daquele território. Alternando-se com o Grupo Operativo e atendendo à demanda da coordenação e dos professores não envolvidos nas docências compartilhadas, os demais pesquisadores organizaram encontros temáticos sobre suas contribuições nas docências desenvolvidas com alguns professores na escola, convocando os professores e gestores para discutir temas voltados à formação continuada, de modo a envolver o conjunto da comunidade escolar com o projeto.

Desse modo, buscou-se trabalhar, também, a recepção do grupo de pesquisa junto ao grupo de professores e gestão. Nossa expectativa era de que iniciar o projeto com um grupo de escuta poderia contribuir para que a escola ficasse mais disposta a colaborar com a pesquisa e para que a entrada dos demais pesquisadores ocorresse espontaneamente.

Outra estratégia utilizada na tentativa de diminuir as resistências e de levar aos professores e gestores a compreensão de que a pesquisa ali desenvolvida se coadunava com o que propunha o Currículo da Cidade, particularmente quanto aos objetivos do desenvolvimento sustentável e outras diretrizes orientadoras do trabalho escolar. Propusemos uma discussão e uma análise do PPP da escola aos professores e gestores daquela unidade escolar, que reconheceram a importância de revê-lo para que se reapropriassem dos objetivos da escola, uma vez que estiveram muito tempo afastados da escola em razão do isolamento social imposto pela pandemia.

A apresentação do PPP também foi essencial para elucidar os objetivos da educação municipal em São Paulo, voltados à redução das desigualdades sociais e à valorização da diversidade da nossa cultura, contrapondo-se a um ensino que apenas tangenciasse os aspectos sociais determinantes das desigualdades socio-raciais. Nesse sentido, foi possível reconhecer como o PPP dialogava, também, com o que propõe a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Observe-se que o PPP, na esteira do Currículo da Cidade, apresentava diretrizes para combater

o apagamento da história, dos saberes e das tradições afro-brasileiras. Nessa mesma direção, ressaltamos que as propostas de docências compartilhadas com artistas afro-brasileiros, como os praticantes de capoeira e *rappers*, bem como com pesquisadores da história e filosofia africanas, poderiam potencializar o trabalho efetuado na escola, proposto pelo PPP.

No entanto, à medida que avançávamos nas propostas de docências compartilhadas, na formação docente e no aprofundamento do debate étnico-racial no Grupo Operativo, uma resistência à continuidade do projeto persistia, coexistindo com uma maior aceitação de nossa parceria. Essa dinâmica paradoxal e ambivalente se intensificou no segundo ano do projeto na unidade, com a mudança de direção e de coordenação pedagógica. Embora o diretor anterior tenha feito a transição do projeto para a nova gestão e tenhamos mantido longas conversas com as novas direção e coordenação, a relação com o projeto revelou-se ambivalente: em alguns momentos, houve abertura para novas docências compartilhadas e formação docente; em outros, as reuniões foram espaçadas. Ao final de cada semestre, deparávamo-nos com comentários que indicavam uma possível ameaça à continuidade do projeto. Diante disso, tomamos o cuidado de nos reunir com a coordenação e a direção ao final de cada semestre para reapresentar as propostas para o período seguinte, demonstrando que estavam em consonância com as sugestões dos professores e com o trabalho realizado.

Questionamo-nos até que ponto essa ambivalência refletiria a convivência de duas formas de enxergar e pensar as relações socio-raciais no país, que, sob o manto da unidade fraterna, denegam a violência subjacente ao tecido social (CHAUÍ, 2014; SODRÉ, 2023). Essa denegação seria um reflexo da neurose cultural brasileira, que, como sugere Gonzalez (2020), tem o racismo como sintoma. Esse racismo, embora não admitido, permeia as relações, estruturando-se e sendo estruturado pela dinâmica de denegação, que pode ser acessada pela consciência quando se examinam detalhadamente as relações étnico-raciais.

Era curioso observar o extenso repertório de intervenções da escola voltadas às relações étnico-raciais, com a presença e o uso frequente de livros infanto-juvenis que abordam questões raciais, especialmente na sala de leitura. Além disso, contava-se com professores que já haviam acompanhado duas gerações de estudantes da mesma família, estabelecendo com eles relações que consideravam os atravessamentos de raça, classe e gênero. No entanto, mesmo com essas intervenções, ainda existiam discursos que tratavam os aspectos raciais de forma a mitigar seus efeitos, diante dos quais identificamos a oportunidade de desenvolver um posicionamento crítico que poderia ser aprofundado com um embasamento teórico mais consistente.

Acompanhemos como ocorreu essa formação dos professores e, em particular, uma das docências compartilhadas em que a cosmovisão africana foi abordada de maneira mais detalhada.

A formação de professores: laços e embaraços

Nosso trabalho de formação dos professores iniciou-se com a apresentação da composição étnico-racial do corpo docente e discente, por meio de um levantamento realizado na escola, a partir da autodeclaração. Esse levantamento evidenciou uma disparidade significativa entre o perfil dos professores e o dos alunos, sendo uma imagem invertida do outro²⁵. Com base nos resultados obtidos, discutimos a questão racial utilizando textos de apoio para a reflexão e desenvolvendo dinâmicas de grupo que pudessem sensibilizar os participantes. Vale ressaltar que, embora os dados revelassem uma realidade díspar do ponto de vista racial, ela não era tão distinta do ponto de vista social, pois muitos professores reconheceram ter enfrentado situações socioeconômicas semelhantes às de seus atuais alunos. Essa discussão se mostrou fundamental para sensibilizar os docentes quanto às dificuldades enfrentadas pelos estudantes e suas famílias.

Em uma das reuniões de formação de professores, abordamos o artigo de Kabengele Munanga (2015) que discute a importância de se ensinar história da África e do negro no Brasil. A título de exemplo, o historiador e então doutorando Kleber G. de Siqueira Júnior (2023) relatou-nos como se deu a docência compartilhada com o professor de história. Inspirando-se nas experiências do professor Hill (2014), juntos promoveram o ensino da história da África para alunos do 6º ano. Nessa aula, eles estabeleceram elos entre as rainhas e os faraós na Antiguidade em África e as “rainhas” de hoje, por meio dos *raps* compostos por MC Soffia e Karol Conká. Dessa forma, o pesquisador relatou como apresentaram aos estudantes os reinos mais prósperos da Antiguidade em África e suas produções culturais, artísticas e estéticas, buscando relacioná-las com as expressões contemporâneas de artistas negros, cujas performances evocam a ancestralidade. O pesquisador salientou como a cantora MC Soffia, que ainda era criança na época, e a *rapper* Karol Conká, enquanto artistas, traziam sua negritude como potencializadora de transformações, particularmente no que diz respeito à identidade racial e de gênero entre as meninas negras.

Também abordamos um texto de Grada Kilomba (2019), destacando o trecho em que relaciona a máscara de Flandres ao silenciamento contemporâneo, um resquício da colonialidade²⁶. Na ocasião, levantamos algumas questões para os professores, por exemplo, por que ensinar história da África na formação de professores e por que estudamos a história do mundo ocidental desvinculando-a de outras regiões, como a África e o Oriente, que foram palco de grande parte das ações do imperialismo colonial. Enfatizamos o desafio de proporcio-

25 Entre os professores e funcionários, 69,5% se declararam brancos, 20,3%, pardos, e uma porcentagem menor de pretos, menor ainda de amarelos e indígenas. Já entre os alunos, identificamos 51,8% pardos e 12,4% pretos, totalizando 64,2% (pardos e pretos).

26 Colonialidade é um conceito desenvolvido por autores decoloniais, como Anibal Quijano (2010), para se referir ao sistema de dominação engendrado no interior do colonialismo e que permanece até hoje, entranhado na intersubjetividade, reconhecível mesmo após o fim do regime colonial, ou seja, da ocupação e exercício do poder econômico e jurídico de uma nação sobre outra população e/ou nação.

nar, especialmente no campo da educação, acesso a esse conhecimento para a construção de uma identidade étnico-racial e de gênero entre os estudantes, contribuindo, assim, para uma participação igualitária na sociedade brasileira.

Discutimos, ainda, a interseccionalidade, segundo Collins e Bilge (2020), relacionando-a à educação crítica de Paulo Freire (2014), em oposição ao neoliberalismo na educação. Procuramos relacionar essas discussões à burocratização do ensino público, observando como as demandas exclusivamente relacionadas à avaliação do rendimento escolar dos estudantes impactavam negativamente, de modo paradoxal, a qualidade do ensino. Os professores, em contraste com a ênfase dada pela coordenação às atividades relacionadas à avaliação, trouxeram à tona suas queixas relativas à burocratização do ensino, posicionando-se contrariamente aos procedimentos de registro exigidos pela SME, uma vez que tais exigências não refletiam a dinâmica da sala de aula.

Em outro momento, ao introduzirmos um vídeo musical de *rap* como ferramenta educativa, alguns professores manifestaram desinteresse, pois o *rap* não correspondia a suas próprias preferências musicais. O debate sobre a relevância do *rap* em sala de aula dividiu opiniões, evidenciando a falta de conexão de alguns professores com os interesses dos estudantes, ao passo que outros reconheciam o potencial dessa abordagem para engajá-los. Destacamos que a escolha de uma estratégia pedagógica não deveria estar vinculada às preferências estéticas ou culturais dos professores, mas, sim, ao conhecimento sobre os estudantes, suas preferências estéticas e sua linguagem. Essa aproximação permite, parafraseando o intelectual quilombola Nego Bispo (SANTOS, 2021)²⁷, o encontro de “confluências teóricas”.

Com base nessa perspectiva de aproximação ao universo dos estudantes, apresentamos, como resultado do trabalho realizado em sala de aula em outra docência compartilhada, alguns poemas escritos por alunos do 7º ano (que, em 2023, já estavam no 9º ano). Entre eles, destacamos o seguinte texto, preservando sua grafia original:

Vida favorecida²⁸

Vida favorecida colorida
Conhecida com muita alegria
Vou te contar
A vida na favela não é fácil não
Sem água sem luz isso é uma decepção

Na periferia é difícil meu irmão
To cansada de tanta indignação

27 Bispo Santos (2021), inspirando-se nas metáforas empregadas pelos povos politeístas (os povos originários), sustenta que as confluências das experiências não significam absorção do diferente, mas de convivência na diversidade.

28 Esta poesia foi comentada amplamente em outro artigo (AMARAL; SANTOS, DIAS, 2022).

cade o prefeito cade a solução?
na ora de prometer todos falam muito
mais na ora de fazer correm o buxixo
fome, sem água, sem luz, essa é a realidade da periferia
cade as promeças que você propos
encanamento novos, agua potavel que indignação
Cadê o direito que prometeu, sumiu depois da eleição?

To indignada, cada dia é uma notícia
que ouve um problema na política
Mas nem todo dia assim
na verdade todo dia é um inferno na cidade
onibus lotado, povo desempregado, pessoas sem emprego
isso tá lotado! Pessoas morando na rua, casas sem alimento
é fácil falar quando tem tudo a disposição ou melhor
Tudo na mão
Mas como somos brasileiros vamos à luta.

Embora alguns professores criticassem o comportamento da autora desses versos, nas atividades de nossas docências compartilhadas, ela se destacava como uma das alunas mais participativas. Destacamos que talvez fosse importante compreender e valorizar os questionamentos da estudante em sala de aula, considerando que, no contexto de uma pedagogia insurgente, é fundamental valorizar o pensamento crítico (hooks, 2014).

De onde eu venho, para onde eu vou

A letra da música “Vida favorecida” foi produzida em 2021, quando realizamos pela primeira vez na escola a docência compartilhada com o professor de geografia e a professora de artes. Apresentamos à turma do 7º ano o clipe “De onde eu venho” (Edi Rock, 2018), de autoria de Edi Rock (compositor dos Racionais MC’s) e Mc Pedrinho, jovem *rapper* que crescera na mesma comunidade dos alunos, ou seja, na região do entorno da escola.

O videoclipe mostra cenas entre velas, lixo não recolhido e outros indícios da precariedade das condições de vida e trabalho na favela, alternadas com a riqueza dos rituais do candomblé, o mercado com a venda de roupas e colares africanos e um olhar distante direcionado ao oceano, remetendo à origem das pessoas negras de nosso país.

A proposta de apresentar o clipe tinha o intuito de abordar questões envolvidas no território que também lembrassem a ancestralidade africana. Fazendo um recuo no tempo, explicamos aos alunos que o clipe se referia a nossos

antepassados, reis e rainhas, muitos deles guerreiros em África – oriundos, em grande parte, do Congo, de Angola e da região Centro-Oeste – que foram traficados para as Américas e posteriormente escravizados, obrigados a trabalhar nas lavouras de cana, de café e nas minas de ouro e outros minérios. Destacamos que esses povos foram escolhidos em razão de seus conhecimentos em agricultura e mineração. Por fim, ressaltamos que, embora submetidos ao trabalho forçado e sem remuneração, muitos deles se revoltaram e fugiram para os quilombos, onde formaram verdadeiras comunidades, constituindo territórios de resistência ao regime.

O professor de geografia mostrou aos alunos, em um mapa que desenhou na lousa, o porto do continente africano para onde eram levados os africanos capturados por outros povos africanos que, por sua vez, eram aliciados pelos europeus que lá aportaram. Ele acrescentou, ainda, que, em Benin, a última parada dos escravizados antes de serem transportados pelo Atlântico – de onde partiram muitos dos “navios negreiros” responsáveis pela comercialização de pessoas levadas para as Américas –, existe hoje um monumento em arco para lembrar esse passado que não deve ser esquecido: o Portal do Não Retorno.

Em outra aula, o professor de geografia apresentou um mapa que mostrava os inúmeros quilombos²⁹ formados no Brasil, contrariando a tese de que não houve resistência por parte do escravizados, ressaltando que a atuação desses grupos contra o regime foi fundamental para a abolição da escravidão.

Ao propor vídeos como “De onde eu venho” (EDI ROCK, 2018), testemunhamos o despertar de uma memória afro-diaspórica e a escrita de *raps* pelos próprios estudantes, que recorreram a essa forma de expressão para refletir sobre o significado de sua origem e como estratégia de denúncia e de combate às desigualdades raciais e de classe. Foi nesse contexto que a letra do *rap* “Vida favorecida” foi escrita, além de outros poemas que criticavam as condições precárias em que seus descendentes ainda viviam na atualidade.

Tínhamos consciência de que estávamos contribuindo para uma formação crítica e emancipatória dos alunos, capaz de estimular posturas críticas em relação a qualquer posicionamento autoritário ou arbitrário na comunidade escolar. Por isso, trabalhamos com professores e gestão para que o posicionamento crítico dos alunos não fosse interpretado como rebeldia ou desrespeito, mas como um modo afirmativo de se posicionar perante a sociedade.

Consideramos que uma discussão mais aprofundada sobre o sentido de comunidade na escola seria essencial para a construção de estratégias e possibilidades de intervenção fundamentadas em filosofias africanas, que considerassem os conflitos como situações com potencial para amplificar a compreensão sobre aspectos do comportamento discente que irrompem nas relações escolares.

²⁹ De acordo com o Censo Demográfico de 2022, o Brasil tem 7.666 comunidades quilombolas, que abrigam 1,3 milhão de pessoas. A maioria das comunidades quilombolas está concentrada no Nordeste, com 3.186 comunidades, correspondente a 52% do total, constituídos durante o período colonial (IBGE, 2022).

Por uma pedagogia dialogada, comunitarista e insurgente

Inicialmente, apresentamos aos professores a escritora negra e ativista norte-americana bell hooks, cuja proposta envolve a construção de um ambiente educacional capaz de desafiar e romper com os preconceitos arraigados na sociedade. Segundo a autora, é fundamental estabelecer uma dinâmica em sala de aula que permita a estudantes e professores reconhecerem a responsabilidade mútua no processo de aprendizagem. Essa concepção educacional, que também se inspira na tradição africana de comunidade, enfatiza a interdependência e as responsabilidades compartilhadas entre os membros de uma coletividade.

Apoiando-se na pedagogia e na filosofia da educação propostas por Paulo Freire, bell hooks argumenta sobre a necessidade de superar o modelo de educação bancária e hierárquica, abrindo espaço para uma abordagem mais horizontal, em que os conhecimentos e as experiências de vida de cada um sejam valorizados e integrados ao processo de aprendizagem. Essa proposta visa não apenas dominar os conteúdos acadêmicos, mas, também, proporcionar aos estudantes uma formação que os habilite a compreender e transformar o mundo.

Segundo a perspectiva africana, em comunidades tradicionais como as dos povos iorubás, akan e bantos, os mais velhos têm o papel de transmitir valores e conhecimentos aos mais jovens, ao passo que estes contribuem com atividades agrícolas e com o cuidado dos mais velhos. A concepção africana de comunidade, conforme delineada por Senghor (1977), está fundamentada em valores coletivistas e solidários, os quais transcendem ou mesmo se contrapõem aos pressupostos do individualismo. Nas sociedades afrodescendentes, a coesão do grupo prevalece sobre os interesses individuais, valorizando-se a comunidade em detrimento de ações isoladas. Essa abordagem ressalta a importância da comunidade como uma entidade orgânica, na qual os interesses coletivos são priorizados, promovendo colaboração e apoio mútuo para alcançar objetivos comuns. Podemos afirmar que bell hooks se inspira nesses princípios ao propor uma sala de aula centrada na comunidade e no respeito à diversidade de saberes e vivências.

Nosso projeto, ao resgatar essas raízes ancestrais, buscava promover uma reflexão sobre as injustiças históricas que continuam a afetar os educandos, visando, assim, construir um ensino mais inclusivo e valorizando as identidades afrodescendentes historicamente marginalizadas. Durante a formação dos professores, o professor de geografia e a professora de artes organizaram a sala em formato circular, incluindo materiais como livros de histórias africanas e jogos de tabuleiro. Após uma dinâmica de integração, introduziram o conceito de *ubuntu*, que, para os povos bantos, significa “eu sou porque nós somos”, destacando a interdependência entre os sujeitos em uma comunidade, guiados por um princípio ético que vai no contrapelo da lógica individualista presente em nossa sociedade. A pesquisadora Marina salientou que um dos princípios da

filosofia africana, expresso pelo conceito de *egbé*³⁰, está associado à valorização da comunidade local. A ideia era ampliar a compreensão dos docentes sobre as ricas histórias de vida presentes na comunidade local, contribuindo para o processo educativo.

Circularidade e comunidade: uma forma de fazer face à violência nas escolas

Apesar de toda a pressão para silenciar a jovem autora da poesia “Vida favorecida”, os estudantes do 9º ano não foram calados. Quando retomamos a docência compartilhada³¹ com essa turma em 2023, uma nova estratégia metodológica alicerçou o trabalho com os estudantes, utilizando a arte engajada como recurso estratégico para ressignificar estigmas negativos dirigidos aos jovens (relativos à indisciplina) e defender um território, que, naquele momento, era a sala de aula, convertida em quilombo de resistência e de lutas culturais emancipatórias.

A turma do 9º ano foi se conscientizando cada vez mais das opressões a que eram submetidos na sociedade, na comunidade e na escola, e começou a denunciar o autoritarismo da coordenação e questionar falas racistas e até mesmo fascistas de alguns professores. Sempre muito atentos às aulas, demonstrando-se interessadíssimos nas discussões propostas, os estudantes começaram a expressar seus pensamentos por meio de cartazes colados na sala ambiente do professor de geografia e, depois, em toda a escola. Após essa atividade, a professora de artes introduziu uma dinâmica de dança circular no pátio da escola, enfatizando a conexão coletiva. A atividade envolveu movimentos sincronizados e a formação de uma corrente humana, proporcionando uma experiência significativa e despertando grande interesse dos alunos nos temas abordados.

Todavia, desde o ano anterior, foram feitas novas ameaças por parte da direção e da coordenação, reafirmando o cancelamento da cerimônia de formatura das duas turmas do 9º ano, sob a alegação de que permaneciam “insolentes” e “desrespeitosos”.

Em uma reunião com o corpo docente, os professores e a coordenação foram instados a confrontar esses conceitos com as ideias de comunidade na perspectiva iorubá. A proposta foi repensar a escola e o conceito de autoridade a partir de uma perspectiva comunitária como forma de combater a lógica individualista e a violência nas instituições de ensino.

30 *Egbé* é uma palavra em iorubá que designa sociedade ou grupo. Na tradição dos povos iorubás, ela se refere a organizações de pessoas com interesses ou objetivos comuns, como grupos de parentesco, associações profissionais e sociedades religiosas. Esses grupos desempenham um papel central na estrutura social e na vida comunitária dos iorubás, proporcionando coesão social e preservação das tradições e valores culturais.

31 Estamos nos referindo a uma das docências compartilhadas, coordenada pela mestrandia Marina Dias, pelo professor de geografia e pela professora de artes, que em 2023 foi assim intitulada: “Cosmovisão africana e história dos orixás”.

Segundo o pensador Sodré (2017), nas comunidades africanas e afro-brasileiras, existe uma compreensão de um si-mesmo-corporal, que se distancia da noção de corpo como mero habitáculo de órgãos, compreendendo-o como dimensão divina, transcendente e integrada ao grupo e à comunidade em que o sujeito está inserido. O autor salienta que, para esses povos, “a corporeidade é a condição própria do sensível, pelo sentir do corpo o homem não está somente no mundo, mas ele próprio é o mundo” (SODRÉ, 2017, p. 106). Com a intenção de repensar a relação do ensino com os estudantes em sua corporeidade e conexão com o mundo, buscamos traduzir a ideia de um corpo que também é parte de uma comunidade em sala de aula.

Os professores ofereceram aos alunos o que a direção negou: um acolhimento necessário na despedida da escola

Nossa última docência compartilhada marcou a despedida da turma do 9º B, encerrando um ciclo de três anos de colaboração com a escola ao lado do professor de geografia e da professora de artes. Como nossa presença sempre foi marcada por um clima de tensão, principalmente entre os professores parceiros e a gestão escolar, a despedida se deu em meio a incertezas.

Ao entrar na sala de aula, era evidente o sentimento de tristeza entre os jovens. O cancelamento da cerimônia de formatura os havia abalado profundamente. Com poucos alunos presentes, as turmas do 9º A e do 9º B se uniram para nossa última atividade. Optamos por nos reunir no pátio da escola, formando um círculo com os estudantes. A professora de artes propôs que cada um compartilhasse uma palavra final sobre o ano. As respostas incluíram alívio, liberdade, nada, felicidade, férias e fim, refletindo a insatisfação por não terem tido a oportunidade de realizar a tão sonhada formatura.

Durante esse momento de partilha, a representante do 9º B alertou os colegas sobre os riscos e desafios do mundo, ressaltando a importância do apoio mútuo, ainda que a intolerância e as adversidades pudessem afetá-los também no ensino médio.

Ao reapresentarmos o clipe “De onde eu venho?” (Edi Rock, 2018), amplamente discutido com a turma em 2021, quando os estudantes estavam no 7º ano, completamos nosso ciclo, de maneira que a vivência do presente pudesse ser alimentada pela força do passado. Nesse momento, abriu-se a possibilidade de ressignificar tanto o momento inicial em sala de aula, quando discutimos esse clipe pela primeira vez, quanto o passado ancestral, que, ao ser retomado por uma educação insurgente no presente, converteu aquele momento difícil de frustração em mais um desafio a ser enfrentado coletivamente.

Nossa despedida foi marcada por uma amálgama de emoções, evidenciando os sentimentos diante não somente do término do ano letivo, mas, também, do encerramento de um ciclo significativo para todos nós. Esses momentos

finais reforçaram a importância dos laços formados e o impacto das experiências compartilhadas naqueles anos sobre a vida dos jovens e de todos os envolvidos.

A título de conclusão

A despeito dos percalços encontrados na escola para a realização de nosso projeto, que visava promover uma educação emancipatória e culturalmente relevante, nossas estratégias acabaram produzindo o que designamos uma “telescopia histórica”, termo empregado por Béthune (2003) em referência à estética multifacetada do *rap*. A força da ancestralidade foi reavivada, inicialmente por meio das letras e vídeos de *rap*, que se expressam por meio de uma linguagem contemporânea. Posteriormente, esse mesmo princípio foi explorado com base nos fundamentos da filosofia iorubá, abordando a cosmovisão africana e o sentido de comunidade, de circularidade e de corpo território. Com isso, foi possível reconectar a vivência do presente vivido em sala de aula com a experiência ancestral de africanos e da cultura cultivada pelo povo negro em território brasileiro, ainda que sob a exigência de deslocamentos e ruptura de laços fundamentais.

Nosso trabalho em conjunto com os professores parceiros possibilitou o fortalecimento de um grupo de alunos que se viu em condições de reivindicar seu espaço na escola e enfrentar a intransigência dos gestores, posicionando-se contra toda e qualquer discriminação racial e de gênero.

O que se produziu ali foi uma ressignificação *a posteriori* de vivências individuais e coletivas, muitas vezes marcadas por traumas vividos na esfera familiar, na comunidade e no próprio espaço escolar. Essas experiências negativas puderam ser elaboradas e enfrentadas graças às aulas construídas e compartilhadas semanalmente ao longo de três anos.

O contato com a cosmovisão africana foi essencial para reacender, no grupo de estudantes e na comunidade escolar como um todo, a ética fundadora da comunidade dos antepassados, presente nas rodas de conversa ao longo de todo o processo. Dessa forma, encontramos um meio de reumanizar o espaço escolar, buscando reatar laços perdidos, pois acreditamos que esta é a melhor maneira de combater a violência nas escolas.

Todos nós, sem dúvida, enquanto pesquisadores participantes das docências compartilhadas, assim como os estudantes e professores, saímos transformados dessa experiência em sala de aula, que nos posicionou no limite entre ensinar, aprender e vivenciar uma prática de docência compartilhada. Por um lado, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre o currículo escolar a partir das próprias vivências, enriquecendo suas perspectivas. Por outro lado, nós, como professores e pesquisadores, conseguimos avançar no campo das práticas docentes transdisciplinares, que nos desafiaram a problematizar o racismo na sociedade e a fomentar práticas antirracistas.

Por fim, embora os novos gestores da escola não tenham voltado atrás em suas decisões em relação à formatura, foram levados a repensar suas práticas disciplinares e a reconhecer a importância de um debate aprofundado sobre as relações étnico-raciais. Contudo, há que se reconhecer a persistência da ambivalência das atitudes e dos sentimentos racistas, que constituem um fator importante de recusa silenciosa ao debate étnico-racial nas escolas.

Como dissemos no início: “Exu matou um pássaro ontem, com a pedra que atirou hoje”. Nesse sentido, a experiência de contestação dos jovens negros periféricos dessa escola possibilitou ressignificar lutas e resistências contra toda forma de opressão dos povos negros em diáspora. Em certa medida, também se reacendeu a “força motriz das ações desencadeadas no passado” (Sodré, 2017, p. 171) por nossos ancestrais afro-brasileiros.

Referências

AMARAL, Mônica do. **O que o rap diz e a escola contradiz**: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo. São Paulo: Alameda/Fapesp, 2016.

AMARAL, Mônica do *et al.* (org.). **Culturas ancestrais e contemporâneas**: novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10639/2023. São Paulo: Alameda/Fapesp, 2018.

AMARAL, Mônica; SANTOS, Robson Guarnieri; DIAS, Marina Nunes. Vida favorecida colorida: vou te contar, a vida na favela não é fácil não! **Extraprensa**, São Paulo, v. 15, p. 251-26, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/193433>. Acesso em: 12 dez. 2024.

AMARAL, Mônica *et al.* (coord.) **Projeto de pesquisa: Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03**: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas (processo CNPq: 404279/2021-0).

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

BÉTHUNE, Christian. **Le rap**: une esthétique hors de la loi. Paris: Autrement, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>

ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

DIAS, Cristiane Correia. **A pedagogia hip-hop: consciência, resistência e saberes em luta**. São Paulo: Appris, 2019.

EDI ROCK, Mc Pedrinho – De Onde eu Venho (clipe oficial). [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (3 min 35 s). Publicado pelo canal Edi Rock. Disponível em: <https://youtu.be/LBYGLqrV4>. Acesso em: 21 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, nº 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HILL, Marc-Lamont. **Batidas, rimas e vida escolar: pedagogia hip-hop e as políticas de identidade**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 15 ago. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios e racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, nº 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7d->

MVGz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 ago. 2024.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PINHO, Osmundo. Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 341-360.

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

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

ROUSSILLON, René. Espaços e práticas institucionais: o quarto de despejo e o interstício. In: KAËS, René *et al.* **A instituição e as instituições**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989. p.133-151.

SANTOS, Antonio Bispo. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília, DF: INCTI, 2021.

SANTOS, Mestre Valdenor S. dos. **A roda de capoeira e seus ecos ancestrais e contemporâneos**. São Paulo: Essencial, 2020.

SENGHOR, Leopold Sédar. **Négritude et civilisation de l'Universel**. Paris: Seuil, 1977.

SIQUEIRA JÚNIOR, Kleber Galvão de. **A pedagogia hip-hop e as narrativas da liberdade**: o ancestral e o contemporâneo no ensino de História da África, dos povos africanos e afro-brasileiros. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-24012024-154811/publico/KLEBER_GALVAO_DE_SIQUEIRA_JUNIOR.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.