

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS MUSICAIS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

ANA DANIELA DOS SANTOS RUFINO

PRETAGOGIA MUSICAL:

Reflexões e perspectivas de uma educação musical antirracista

Rio de Janeiro

2024

ANA DANIELA DOS SANTOS RUFINO

PRETAGOGIA MUSICAL:

Reflexões e perspectivas de uma educação musical antirracista

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Orientadora: Professora Dra. Wasti Silvério Cizevski Henriques

Coorientador: Professor Dr. Eduardo Prestes Massena

Rio de Janeiro

2024

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

R926 Rufino, Ana Daniela dos Santos

Pretagoria musical: reflexões e perspectivas de uma educação musical antirracista / Ana Daniela dos Santos Rufino. - Rio de Janeiro, 2024.

62 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Wasti Silvério Ciszewski Henriques.

1. Educação Musical – Estudo e ensino. 2. Música. 3. Relações étnico-raciais. 4. Educação básica. I. Henriques, Wasti Silvério Ciszewski. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 780.7

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

ANA DANIELA DOS SANTOS RUFINO

PRETAGOGIA MUSICAL:

Reflexões e perspectivas de uma educação musical antirracista

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Wasti Silvério Ciszewski Henriques – EPMEB/CP2

Orientadora

Prof. Dr. Eduardo Prestes Massena – CP2

Coorientador

Prof. Dra. Vanessa Weber de Castro – EPMEB/CP2

Me. Dyonne Chaves Boy – Casa do Jongo

Rio de Janeiro

2024

*Foi detrás da escrivantina
Que me disse um negro-Angola:
Tira a preta da Serrinha
Põe Rei Congo nas escolas
Verso de sabedoria
Vovó disse de memória:
Põe um negro em Reitoria
Que o Brasil conserta a História¹
(Paulo César Pinheiro)*

¹ Trecho do ponto *Jongo da Serrinha* presente no CD *Vida ao Jongo*, de 2013.

RESUMO

RUFINO, Ana Daniela dos Santos. **Pretagogia musical:** Reflexões e perspectivas de uma educação musical antirracista. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

Este trabalho buscou estabelecer uma reflexão crítica acerca de uma educação musical antirracista a partir das pautas das Relações étnico-raciais, à luz das professoras Dras. Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, como também nos insumos artísticos negros poéticos da professora Dra. Leda Maria Martins. Concomitantemente, sugerir perspectivas de caminhos pedagógicos-musicais que contribuam com a decolonialidade em seus currículos e práxis na educação básica, orientando-se na Pretagogia, trabalhada pela professora Dra. e *pretagoga* Sandra Haydeé Petit. Para corporificar essas perspectivas e propor possibilidades educativo-musicais, estas escritas embasaram-se na Pretagogia, um referencial teórico-metodológico que se assenta na cosmopercepção africana e afrodiaspórica. De abordagem qualitativa, esta é uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfico e documental, na qual observou-se a Pretagogia uma auspiciosa ferramenta que oferece insumos filosóficos e metodológicos oportunos para pensar e construir uma educação musical plural, autêntica e antirracista. A fim de ofertar exemplos das ideias e perspectivas concebidas, buscou-se analisar as práticas pedagógico-musicais da Casa do Jongo, sede do Grupo artístico Jongo da Serrinha, que é considerado um berço civilizatório, antirracista, de resistência negra e propagador da música de matriz africana na cidade do Rio de Janeiro. O trabalho identificou um manancial de possibilidades de uma educação musical afroreferenciada, decolonial e real por meio das práticas vividas na Casa do Jongo. Resultado?

Palavras-chave: pretagogia; educação musical; educação básica; relações étnico-raciais; Jongo da Serrinha.

ABSTRACT

RUFINO, Ana Daniela dos Santos. **Musical Pretagogy**: Reflections and perspectives of an anti-racist Musical Education. Coursework (Specialization in Musical Practices in Basic Education). Pro-Rectorate of Post-Graduation, Research, Extension and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

This study aims to establish a critical reflection on anti-racist music education based on the guidelines of ethnic-racial relations, based on studies by professors Nilma Lino Gomes and Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, as well as in the poetic black artistic inputs of professor Dr. Leda Maria Martins. At the same time, suggesting perspectives of pedagogical-musical paths that contribute to decoloniality in their curricular and praxis in basic education, guided by Pretagogy, worked by professor and pretagogue Sandra Haydeé Petit. To embody these perspectives and propose educational-musical possibilities, these writings were based on Pretagogy, a theoretical-methodological framework that is based on African and Afro-diasporic cosmoperception. With a qualitative approach, this is exploratory research of a bibliographic and documentary nature, in which Pretagogy was demonstrated to be an auspicious tool that offers timely philosophical and methodological inputs to think about and build a plural, authentic and anti-racist music education. In order to offer examples of the ideas and perspectives conceived, we aim to analyze the pedagogical-musical practices of Casa do Jongo, headquarters of the Jongo da Serrinha artistic group, which is considered a cradle of civilization, anti-racist, black resistance and propagator of music from African matrix in the city of Rio de Janeiro. The study identified many possibilities for a afro-referenced, decolonial and real musical education through the practices experienced at Casa do Jongo.

Keywords: pretagogy; music education; basic education; ethnic-racial relations; Jongo da Serrinha.

RESUMEN

RUFINO, Ana Daniela dos Santos. **Pretagogía musical:** reflexiones y perspectivas de una educación musical antirracista. Proyecto final de curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

Este trabajo buscó establecer una reflexión crítica sobre la educación musical antirracista basada en los lineamientos de las relaciones étnico-raciales, a la luz de los docentes Dras. Nilma Lino Gomes y Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, además de los aportes artísticos poéticos negros de la profesora Dra. Leda Maria Martins. Al mismo tiempo, sugerir perspectivas de caminos pedagógico-musicales que contribuyan a la decolonialidad en sus currículos y praxis en la Educación Básica, guiados por la Pretagogía, trabajada por la profesora Dra. y pretagoga Sandra Haydeé Petit. Para plasmar estas perspectivas y proponer posibilidades educativo-musicales, estos escritos se basaron en la Pretagogía, un marco teórico-metodológico que se fundamenta en la cosmopercepción africana y afrodiaspórica. Con un enfoque cualitativo, se trata de una investigación exploratoria de carácter bibliográfico y documental, en la que se observó que la Pretagogía es una herramienta auspiciosa que ofrece insumos filosóficos y metodológicos oportunos para pensar y construir una educación musical plural, auténtica y antirracista. Para ofrecer ejemplos de las ideas y perspectivas concebidas, buscamos analizar las prácticas pedagógico-musicales de la Casa do Jongo, sede del grupo artístico Jongo da Serrinha, considerada cuna de civilización, antirracismo, resistencia negra y propagador de música de matriz africana en la ciudad de Río de Janeiro. El trabajo identificó una riqueza de posibilidades para una educación musical afrorreferenciada, decolonial y real a través de las prácticas vividas en la Casa do Jongo.

Palabras claves: pretagogía; educación musical; educación básica; relaciones étnico-raciales; Jongo da Serrinha.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 – Sandra Petit	26
Figura 2 – Propaganda do curso Pretagogia.	28
Figura 3 – Propaganda do módulo 3 do curso Pretagogia.	29
Figura 4 – Palestra virtual no Youtube.	29
Figura 5 – Capa do livro Pretagogia (2015).	30
Figura 6 – Nilma Lino Gomes.	30
Figura 7 – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.	33
Figura 8 – Leda Maria Martins.	35
Figura 9 – Entrada da Casa do Jongo.....	49
Figura 10 – Oficina de Jongo, realizada no Quilombinho.	51
Figura 11 – Contação de histórias para as crianças.	52
Figura 12 – Oficinas musicais.	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Princípios-base da Pretagogia.....	45
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Interesse pelo tema e trajetória	11
1.2	Colonialidade	16
1.3	Objetivos	18
1.4	Justificativa	18
1.5	Metodologia	19
1.6	Referenciais teóricos	21
1.7	Organização dos capítulos	22
2	AS PENSANTES	23
2.1	Sandra Haydée Petit	26
2.2	Nilma Lino Gomes	30
2.3	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	33
2.4	Leda Maria Martins	35
3	PRETAGOGIA: RECEITA OU REFERENCIAL?	37
3.1	Põe Rei Congo nas escolas... que o Brasil conserta a história	41
4	UMA PRETAGOGIA JONGUEIRA	46
4.1	Jongo da Serrinha: breve histórico	47
4.1.1	Oficina de Jongo	51
4.1.2	Oficina de contação de histórias para crianças	52
4.1.3	Oficina de percussão	53
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
	REFERÊNCIAS	58

1 INTRODUÇÃO

1.1 Interesse pelo tema e trajetória

“Numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. A famosa e simbólica frase da filósofa e professora universitária estadunidense, Angela Davis², transformou-se não só em uma citação das mais usadas em assuntos antirracistas, mas em um convite bradado na urgência da reparação histórica e social para com a população preta, vítima da maior atrocidade ocorrida nas Américas, por quase quatro séculos, a escravização.

Um dos arcabouços da legitimação da escravização foi o artifício do (des)humanismo³ (CARNEIRO, 2005) dos corpos negros. Dessa forma, desumanizada foi toda a manifestação que poderia emergir desse corpo, como ideias, expressões, saberes... Um corpo sem alma, sem *ethos*. Pouco mais de 130 anos após a abolição, no Brasil, ainda vemos díspares as considerações da intelectualidade negra em relação ao berço hegemônico europeu, aqui instituído. A herança cultural africana é matriz partícipe da formação brasileira e, por conta dos resquícios de um período infeliz, ainda se encontra à margem da credibilidade e valorização social. Valorização essa que goza canonicamente a matriz europeia, por conta do ardil do epistemicídio negro sistemático, promovido pelos exploradores, pois como ainda nos diz a filósofa paulistana Sueli Carneiro⁴: “A desmoralização cultural do Outro realiza a um só tempo a superlativização do Mesmo e a negação do Outro” (CARNEIRO, 2005, p. 108). Trazendo mais reflexão sobre o epistemicídio negro, Carneiro nos diz:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Urge repensar em propostas e ações eficazes, a fim de refundar a educação no Brasil, a título de reparo histórico e revisão das bases socioeducacionais. Refletir sobre a educação das

² Angela Yvonne Davis (1944) – É uma filósofa, escritora, professora e ativista estadunidense. Desde a década de 1960 luta contra o racismo, pelos direitos da população negra e das mulheres nos Estados Unidos. Fez parte do Movimento dos Panteras Negras.

³ Palavra entre parênteses para realçar uma dupla ação no sentido da palavra.

⁴ Aparecida Sueli Carneiro (1950) – Escritora, filósofa e ativista. É Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra – primeira organização negra e feminista independente de São Paulo.

relações étnico-raciais como um processo contínuo de potência para além de sala de aula, de forma ampla, integrativa, múltipla:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo 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. (SILVA, 2007, p. 490)

No campo da cultura, com recorte na área da música e seus processos de ensino, vemos uma folclorização negra (CARNEIRO, 2005; ARAÚJO⁵, 2006; NASCIMENTO⁶, 2016) sistemática ao invés de uma legitimação de saber, clichês midiáticos no lugar de materiais baseados nas literaturas especializadas, estereótipos tragicômicos no lugar do letramento sócio racial. Há equivocadamente uma espécie de consenso no meio educacional, a respeito das práticas pedagógico-musicais, em trabalhar elementos de matriz afro de forma estritamente sazonal, reforçando um imaginário limitante e ignorante sobre a contribuição negra na cultura brasileira, como quando insistem que apenas no mês de novembro se deve falar da cultura negra, ou com alguma oficina de turbante ou exibindo biografias de alguns artistas negros mais famosos.

Ouvindo colegas, observando atividades de outras escolas e até mesmo acompanhando fóruns de discussões educacionais, percebi, e ainda percebo, como estamos distantes de uma reparação histórica/justiça intelectual negra, devido à falta de comprometimento e conhecimento dos dispositivos e referências disponíveis a fim de instruir de forma crítica e substanciada os conteúdos de matriz afro nas salas de aula. São vinte anos da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino de toda a educação básica, oficiais, públicas e particulares. Lei fruto de muita reivindicação e articulação de movimentos negros, como o MNU⁷ – Movimento Negro

⁵ Zezito de Araújo é historiador, professor titular aposentado da UFAL – Universidade Federal de Alagoas.

⁶ Abdias Nascimento (1914-2011), foi poeta, escritor, dramaturgo, artista visual, senador e ativista pan-africanista. Fundou o revolucionário Teatro Experimental do Negro e o projeto Museu de Arte Negra. Paulista, formou-se em Economia pela Universidade do Rio de Janeiro e foi Doutor Honoris pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É considerado como o mais completo intelectual e homem de cultura do mundo africano do século XX. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/>. Acesso em: 05 nov 2023.

⁷ O Movimento Negro Unificado (MNU) é uma organização ativista pioneira na luta do povo negro pela igualdade e emancipação no Brasil. Foi fundada no dia 18 de junho de 1978, em São Paulo.

Unificado, cujas pautas clamavam pelas reparações e ações compensatórias. Sobre tal tema, a professora Dra. Petronilha Silva⁸ nos explica:

Ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico-racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei 10.639/ 2003 que introduziu, na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. E, ao orientar a execução das referidas determinações, colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das Relações Étnico-Raciais. Desta forma, configurou política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens Étnico-Raciais, particularmente descendentes de africanos e de europeus, com nítidas desvantagens para os primeiros. (SILVA, 2007, p. 489-490)

Sobre a referida lei é importante pontuar que é muito comum ouvir somente a menção da Lei “10.639/2003” em relação ao ensino da história da África e diáspora, contudo sabe-se que a mesma foi substituída pela Lei 11.645/2008, que estabelece o ensino obrigatório da história e cultura Afro-brasileira e Indígena em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental até o ensino médio.. Porém, existe uma justificativa plausível para o fato. O Prof. Dr. Renato Nogueira⁹ (2014) faz uma pontuação importante e significativa em nossa narrativa sobre equiparações, equívocos e/ou supostos detrimientos entre as Leis 10.639/03 e 11.645/08:

Além de reconhecer sua importância, apoiamos políticas públicas e iniciativas em favor da difusão e da consolidação dos conteúdos de história e culturas indígenas. Porém, neste trabalho, o escopo é exclusivo pra História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A leitura do movimento negro e de vários especialistas em educação das relações étnico-raciais é de que o marco simbólico e político de Lei 10.693/03 não deve ser perdido e, neste sentido, não se trata de uma abordagem equívoca que “esquece” que a Lei 10.639/03 teria sido substituída formalmente pela Lei 11.645/08. Mas o uso da Lei 10.639/03 é interpretado como um registro político que identifica nesse inciso marco legal, um divisor histórico e político que nasceu de uma agenda do movimento negro. Portanto, não se trata de ignorância legal, mas de opção política e pedagógica fazer uso da Lei 10.639/03 para se referir à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei 11.645/08 para se referir somente à História e Cultura Indígena. (NOGUEIRA, 2014, p.18)

Então chegamos aos vinte anos da primeira Lei de cunho afirmativo e sabemos que seu cumprimento devido é atravessado por muitas falhas, pois a letra da Lei é nítida em afirmar a

⁸ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é Professora Titular em Ensino- Aprendizagem - Relações Étnico-Raciais, docente junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas- Universidade Federal de São Carlos, na condição de professora sênior.

⁹ Renato Nogueira dos Santos Junior (1972) - Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professor do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro). Nogueira coordena o Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin).

obrigatoriedade curricular e não é isso que observamos na prática. Contudo sua existência traz, sobretudo, segurança (legal e pedagógica) para os profissionais compromissados. Como brilhantemente aponta a *intelectual diferente* Bárbara Carine¹⁰: “A lei é importante, pois, onde a consciência não chega, a obrigatoriedade age” (PINHEIRO, 2023, p. 82).

Há 12 anos atuando como professora de música em espaço formal de ensino, encontrei pontuais e recorrentes dificuldades na minha práxis, sempre relacionadas com um conteúdo/material específico de matriz africana ou as expressões da diáspora. Sempre, digo sempre mesmo, ao introduzir canções e/ou instrumental de matriz afro, é escandaloso o desconforto (até certo ponto disfarçado) de boa parte dos estudantes, até o ponto da recusa explícita. Independente da obrigatoriedade das Leis, entendo que como mulher preta, do subúrbio e cidadã brasileira, trabalhar de forma curricular com a beleza e complexidade dessa Música *Preta* Brasileira, que é feita “da cultura marcada de recriações africanas que traziam da terra de origem traços culturais” (LOPES, 1992, p. 9), era – sobretudo – um dever moral e ético. Porém, como já mencionado, vários entraves e constrangimentos foram atravessando as aulas e por algumas vezes me vi praticamente compelida a desistir de planejamentos.

Das angústias como docente, ao mal-estar enquanto cidadã afro-brasileira, vendo sua prática pedagógica assim como suas raízes ancestrais sendo incompreendidas e rejeitadas, propus-me a repensar que, apesar de vivermos tempos de ativismo em vários campos da existência e conhecimento, ainda em se tratando do campo das relações étnico-raciais, percebe-se que é mais que sabido sobre a demonização da cultura negra no Brasil (NASCIMENTO, 2016; SANTOS, C. 2018; NOGUEIRA, 2020) e sobretudo nos espaços formais de ensino. Como pode toda uma matriz da construção da cultura brasileira ser tão invisibilizada? Tão esvaziada de legitimidade? Decorrente dessas angústias profissionais emerge a necessidade de repensar uma forma/pedagogia a ser desenvolvida em sala de aula que contemplasse a matriz africana na música brasileira.

Todo professor, por excelência, é também um pesquisador, pois a atualização constante tanto dos materiais, das praxis e das metodologias, como também do próprio profissional, é inerente ao ofício. Não só como docente, mas como musicista, propus-me a pesquisar materiais, repertórios, propostas que pudessem contribuir com as minhas ideias pedagógicas, até que retornei à academia para ampliar e sistematizar meus saberes a respeito do legado africano na

¹⁰ Bárbara Carine Soares Pinheiro (1987) – Formada em Química e Filosofia pela UFBA. Professora Adjunta do Instituto de Química da UFBA, também escritora, ativista e sócia da Escola Maria Felipa, primeira escola infantil afro-brasileira, em Salvador/BA. É conhecida nas redes sociais como @uma_intelectual_diferentona, onde divulga conteúdo antirracista, de pesquisa e extensão.

música brasileira. Retorno esse que resultou na Dissertação de Mestrado em Musicologia “*É VOZ, É CANTO, É BANTO! Afrografias nos pontos do Jongo da Serrinha*” (2021), pelo PPGM-UFRJ, na qual investiguei o repertório do Jongo da Serrinha como fonte de vocabulário e marcadores musicais africanos na diáspora brasileira.

Trabalho esse que concluiu ser o Jongo um berço musical e filosófico de cosmo percepção negra, dotado de códigos de práticas próprios, além dos seus elementos característicos puramente musicais. Seus marcadores de matriz africana, como o uso essencial dos três tambores, o canto responsorial, sua estrutura rítmica acentuada pelas hemíolas¹¹, que atravessaram décadas, dão a solidez necessária para a consolidação não apenas do gênero, mas também a consolidação que alicerça a preservação do *ethos* jongueiro como manancial civilizatório, artístico e pedagógico.

Seguindo com a pesquisa de matrizes negras musicais, mas já voltada para a educação musical, e também visando enriquecer meu currículo e capital cultural, entrei no curso de Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica do Colégio Pedro II.

O curso, que conta com profissionais de ótima formação acadêmica, traz em seu programa significativas influências eurocêntricas, decorrentes de um modelo histórico colonial. Em disciplinas como Pedagogias da Música, por exemplo, foram apresentadas as principais correntes da educação musical, trazendo os já consolidados nomes da pedagogia musical como Dalcroze, Kodaly, Orff, Swanwick, assim como suas propostas utilizadas com sucesso, de viés eurocentrado. Contudo, senti falta da oferta mais representativa e consistente de pensamentos/correntes/metodologias que dialogassem com o movimento decolonial, propusessem ampliação de horizontes sobre as questões étnico-raciais e ofertassem possibilidades de caminhos antirracistas, já em curso em várias Universidades – por meio de Neabis¹², Coletivos, Grupos de Estudos, bem como de intelectuais/pesquisadores/pedagogos

¹¹ “Na música afro-diaspórica está presente um elemento construtor ancestral e extremamente único, ocidentalmente chamado de hemíola. Como Arom (1991, p. 88) chama, o “*African hemiola style*” consiste em característica marcante na música africana, sobretudo a subsaariana. Sobre a Hemíola (Figura 25), Nketia (1974, p. 127, tradução nossa) diz: ‘As divisões regulares do intervalo de tempo nem sempre ocorrem nas formas dupla ou tripla, entretanto. Eles também são concebidos em termos de seções alternadas de duplas e triplas; isto é, uma realização linear da proporção 2:3. [...]’ E conclui: ‘Essa estrutura de pulso é conhecida como hemíola.’” (RUFINO, 2021, p. 96-97).

¹² Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, consiste em núcleo propositivo e consultivo que visa fomentar discussões, articular e desenvolver ações e promover a valorização à respeito das questões étnico-raciais das matrizes afro e indígenas. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/teixeira/diretoria-academica/neabi/>. Acesso em: 15 set. 2023. Desde 2013 o Cp2 conta com um NEABI. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/concursos/186-programas_interdisciplinares/neab/1476-nucleo-de-estudos-afro-brasileiros-neab.html. Acesso em: 06 fev. 2024.

musicais negros(as), que tivessem as perspectivas afroreferenciadas, para dar conta da realidade plural brasileira – sobretudo da matriz afro em sua constituição.

Muito oportunamente – e sabiamente – a professora Dra. Nilma Lino Gomes¹³, no livro *Superando o racismo* (2005), nos convoca a observar a natureza múltipla da educação e que ela não deve ser apartada do processo de debate, crítica e soluções nos diversos temas em atravessamentos sociais, que diz:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. (GOMES, 2005, p. 146)

1.2 Colonialidade

Aqui é oportuno abrir um espaço e trazer certas implicações gerais dos processos de tráfico humano, genocídio, de cerceamento ao direito de existência do povo negro (SANTOS, V. 2018), que foi a colonização¹⁴ das Américas, cujo rastro histórico nos legou a *colonialidade* (QUIJANO, 1992) que vem, desde 1500, estruturando as bases sociais. Queiroz (2018, p. 136) nos traz: “Colonialidade é a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação.” Como a colonialidade foi e é algo que atravessa as existências tanto das pessoas e instituições, é uma consequência óbvia que a área da educação também seria moldada por tal *modus operandi*. Sobre a dominação colonial e a aniquilação étnico-cultural ainda alicerçada pela a colonialidade de ação europeia, o sociólogo Aníbal Quijano¹⁵ diz:

Isso foi o produto, no início, de uma repressão sistemática não apenas de crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos específicos que não serviam à dominação colonial global. A repressão recaiu, sobretudo, sobre os modos de conhecer, de

¹³ Nilma Lino Gomes é Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Integra o corpo docente permanente da pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social-FAE/UFMG

¹⁴ Sobre a diferença entre colonialismo e colonialidade, observa-se: Colonialismo se refere ao “processo de dominação política e militar implantado com a finalidade de assegurar a exploração do trabalho e das riquezas dos territórios que foram colonizados. Já a colonialidade, “designa um padrão de poder que opera mediante a naturalização de hierarquias raciais, culturais, territoriais e epistêmicas que tornam possível a manutenção da relação de dominação” (GONZÁLEZ, 2015, p. 36 *apud* MARINHO; SANTOS, 2019, p. 3).

¹⁵ Aníbal Quijano Obregon (1930 – 2018) foi um historiador e sociólogo peruano. Foi professor da Facultad de Ciencias Sociales da Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). No período de 1991/1992 foi professor convidado no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP).

produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Seguiu-se a imposição da utilização dos próprios padrões de expressão dos dominantes, bem como das suas crenças e imagens referentes ao sobrenatural, que serviram não só para impedir a produção cultural dos dominados, mas também como meio social muito eficaz. E o controle cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática. Os colonizadores também impuseram uma imagem mistificada dos seus próprios padrões de produção de conhecimento e significados. Colocaram-nos, primeiro, longe do acesso dos dominados. Mais tarde, ensinaram-nos, de forma parcial e seletiva, a cooptar alguns dominados em algumas instâncias do poder dos dominadores. Depois, a cultura europeia também se tornou uma sedução: deu acesso ao poder, afinal, para além da repressão o principal instrumento de todo o poder é a sua sedução. A europeização cultural tornou-se uma aspiração. Era uma forma de participar no poder colonial, mas também poderia servir para destruí-lo e, mais tarde, para obter os mesmos benefícios materiais e poder que os europeus; para conquistar a natureza. Em suma, para “desenvolvimento” a cultura europeia tornou-se um modelo cultural universal. O imaginário nas culturas não europeias de hoje dificilmente poderia existir e, sobretudo, reproduzir-se, fora destas relações. (QUIJANO, 1992, p. 12-13)

Ao observar os currículos e metodologias utilizados na educação brasileira é perceptível que ainda temos muito da concepção dos ideais eurocêntricos. No campo musical, pedagogicamente pensando, notamos alta valorização e predileção do repertório europeu/estadunidense¹⁶ em detrimento à certas expressões regionais nordestinas, por exemplo. Faz-se necessária uma longa jornada de reflexões, diálogos, releituras, a fim de que esse cenário se modifique. Sempre lembrando que não se trata de exclusão de ideias, mas de equalizar as propostas pedagógicas junto às diversas raízes musicais que compõem o Brasil.

É justamente do debate crítico a respeito da colonialidade e sobre formas de combate e reparação dos seus danos que emerge a necessidade de uma ruptura epistemológica e de ações sócio-políticas efetivas que conduzam ao caminho decolonial.

A respeito da decolonialidade, a Profa. Dra. Bárbara Carine explica:

A decolonialidade é uma categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade. A colonialidade, por sua vez, é um padrão subjetivo de subalternidade do sul global perante o norte global, uma subalternidade para além da dimensão territorial. Ela também está relacionada à construção de um padrão ético, estético, epistêmico, cultural, religioso – tudo isso atravessa padrões de colonialidade. A decolonialidade vai na contramão, buscando descentralizar o pioneirismo e a potência do mundo que nos cerca, tendo como bases únicas o continente europeu e os Estados Unidos. (PINHEIRO, 2023, p. 107)

Sendo assim, permaneci no propósito de contribuir com a decolonialidade no campo da educação musical, refletindo – a partir das minhas experiências – e investigando possibilidades de se pensar e fazer música na escola pautada na perspectiva afrorreferenciada, até que tomei

¹⁶ Ampliamos a ideia baseada no grande apelo da Cultura Pop estadunidense (as “divas”, estéticas, músicas) que muito atraem o público adolescente que está na Educação Básica.

maior contato com a oportuna obra e ideias da Professora Dra. Sandra Petit e a *Pretagogia* (2015).

1.3 Objetivos

Este trabalho tem por objetivo geral suscitar reflexões críticas e ampliar as perspectivas acerca de uma possibilidade de pedagogia musical decolonial/antirracista, através da proposta teórico-metodológica *Pretagogia* (2015), utilizada e propagada pela Professora Dra. Sandra Petit, que concebe uma prática pedagógica alicerçada na cosmopercepção negra.

Por objetivos específicos, buscou-se:

- Reconhecer a legitimidade e o valor do legado afro na música/cultura brasileira e sua importância na educação musical;
- Colaborar com as construções curriculares antirracistas;
- Reforçar o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08;
- Propor possibilidades de ruptura com paradigmas coloniais de ensino;
- Contribuir para o fortalecimento das pesquisas decoloniais no campo da educação musical.

1.4 Justificativa

A partir das minhas próprias dificuldades em sala de aula – de cunho étnico-racial – geradas pelas incompreensões do alunado, em geral por ignorar um capítulo de nossa história, fruto de um déficit da formação/informação geral, tal qual Munanga (2005) nos alerta:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15)

Notei a necessidade e urgência em recorrer às ferramentas que dessem conta para além da questão técnica-conteudista, mas que pudessem substanciar e alicerçar um trabalho pedagógico-musical embasado socialmente e politicamente, a fim de propor uma mudança de paradigma a respeito do racismo estrutural e suas consequências desastrosas. Observada também a escassez de pesquisas que dessem conta da lacuna histórica da intelectualidade negra

no campo da educação musical, busquei suporte nas pesquisas musicológicas, acervos, referências documentais e bibliográficas para alimentar, do ponto de vista dos conteúdos, o trabalho com matriz africana e afrodiaspórica musical na escola, o que me fez ter contato com ideias pedagógicas de pautar uma educação musical antirracista tendo como agência a cosmopercepção negra, assim como contribuir com a valorização da intelectualidade negra deste país, proporcionando visibilidade e protagonismo à essas vozes na formação dos indivíduos.

Visando cada vez mais auxiliar na promoção da decolonialidade dos saberes musicais, libertando-nos da, até então, via “única” eurocentrada, trazendo outras perspectivas de musicalização, pensamos na *Pretagogia*, proposta descrita no livro da Professora Dra. Sandra Petit (UFC)¹⁷, que se constitui como um referencial teórico-metodológico. Esse modelo referencial se assenta na cosmopercepção das tradições orais/literaturas africanas e pode auxiliar na promoção da decolonialidade musical pretendida, trazendo perspectivas, propondo reflexões antirracistas no campo pedagógico na educação básica, como também contribuir pela luta de uma educação mais democrática.

Pode-se justificar esse trabalho também por contemplar premissas legais como a Lei 11.645/2008 - “§ 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008) e dessa forma auxiliar e fomentar a articulação e cumprimento dessas Leis no âmbito da educação básica.

1.5 Metodologia

Ao intencionar sobre como trabalhar na escola conteúdos de matriz africana e da diáspora no campo musical e me deparar com muitas adversidades provenientes do racismo estrutural (ALMEIDA¹⁸, 2018) em sala de aula, comecei a buscar formas, ideias, propostas que dessem conta de sustentar esse conteúdo e dialogassem com a pluralidade étnico-racial brasileira, na área da Música. Haveria alguma filosofia, metodologia e/ou teoria que propusesse embasamento e substância pedagógica para se trabalhar matrizes afro musicalmente? Para se pensar e estabelecer essa matriz de forma curricular? Ao ter contato com alguns acadêmicos negros e estudos na área da Relações Étnico-raciais conheci a proposta da *Pretagogia*, muito trabalhada e divulgada pela Professora Dra. Sandra Petit e demais produções desse cunho

¹⁷ Professora Dra. Sandra Haydeé Petit é docente da Universidade Federal do Ceará.

¹⁸ Dr. Silvio Luiz de Almeida (1976) é advogado, filósofo e professor universitário. Atualmente é Ministro dos Direitos Humanos.

teórico que trazem a construção do saber e a educação formativa assentadas em um berço afrorreferenciado.

Dessa forma vamos refletindo, a partir desse referencial, sobre possibilidades de se pensar uma musicalização decolonial no viés étnico-racial, propondo outras possibilidades de elaborações, ideias e praxis educativas.

A fim de fomentar e alicerçar da melhor maneira possível este trabalho, encontramos em Freire (2010) uma premissa filósofo-metodológica que corrobora nossas reflexões acadêmicas a respeito das escolhas metodológicas:

Não é o objeto de pesquisa quem “define” o tipo de abordagem de pesquisa, e sim a visão do pesquisador e seus propósitos investigativos, em um sentido mais amplo. Ou seja, os possíveis objetos de pesquisa não trazem, em si, uma “pré-moldagem”, quanto ao enfoque de pesquisa que lhe seria “mais favorável”. Ao contrário, é o olhar do pesquisador e a natureza das indagações que ele formula que direciona a pesquisa. (FREIRE, 2010, p. 15)

Assim, construímos um trabalho de abordagem qualitativa que privilegiou a ênfase da subjetividade no que diz respeito às interpretações/formulações do pesquisador e resultados obtidos. Sobre tipos de estudos, em uma abordagem qualitativa, Triviños (1987) nos diz:

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. [...] o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, um contato com determinada população, obter os resultados que deseja. (TRIVIÑOS, 1987, p. 109)

Já que objetivou o acuro reflexivo e robusto, fizemos uma busca exploratória pela produção da professora Sandra Petit e demais autores que comungavam com sua proposta, por meio de pesquisa documental e bibliográfica em obras, teses, dissertações, artigos que se conectavam com uma proposta pedagógica afrorreferenciada.

Inicialmente uma revisão de bibliografia foi feita em periódicos da área em relação às produções acadêmicas voltadas ao ensino musical afrorreferenciado, na educação básica e, especialmente na Revista MEB¹⁹ no período de 2009 – 2022²⁰, observou-se uma escassíssima produção na área, conseqüentemente gerando uma falta de discussão da pauta, o que nos ensejou ainda mais a pesquisar, refletir e ofertar mais referências. No campo das produções da educação musical, voltadas para a educação básica, analisamos trabalhos de pesquisadores

¹⁹ Sendo um trabalho realizado em um curso de especialização, que tem como foco as práticas musicais na Educação Básica, foi selecionada a Revista MEB – Música na Educação Básica, da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). A revista é voltada para produção e publicação de conteúdo didático para educadores que atuam na educação básica. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/about>. Acesso em: 12 set. 2023.

²⁰ Dos 86 artigos encontrados apenas um trabalho era próximo à perspectiva antirracista, sobre a Capoeira: Ponso, C. C., & Araújo, M. L. de. Capoeira, música e educação: possibilidades pedagógicas no ensino básico. (2017). Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/65/80>. Acesso em: 12 set. 2023.

musicais como Cleydson Luan Amancio de Lima (2021) e Rodrigo Cantos Savelli Gomes (2018) que articulam as relações étnico-raciais com as práticas pedagógico-musicais. Dessa forma uma pesquisa aplicada também foi estabelecida, que poderá ser usada futuramente por docentes, pesquisadores e demais interessados em trabalhar com o tema.

Para materializar as reflexões e exemplificar as perspectivas obtidas usamos o modelo da praxis educativo-musical vivenciada na Casa do Jongo, sede do Grupo artístico Jongo da Serrinha, que há sessenta anos se dedica à preservação, divulgação e celebração da tradição jogueira no Brasil e internacionalmente. Nessa parte do trabalho, especificamente, as informações gerais sobre a Casa do Jongo, assim como a sua estrutura, administração, princípios filosóficos e pedagógicos exercidos foram coletados e analisados na Dissertação de Mestrado da autora, “*É VOZ, É CANTO, É BANTO! Afrografias nos pontos do Jongo da Serrinha*” (2021), pelo PPGM-UFRJ. A dissertação foi elaborada na área da Musicologia, na Linha de Pesquisa História e Documentação da Música Brasileira e Ibero-Americana, contudo para este presente trabalho reinterpretemos os resultados e articulamos com premissas e perspectivas da Educação das Relações Étnico-raciais.

1.6 Referenciais teóricos

Acreditamos que para uma mudança honesta e consistente na educação brasileira é preciso ir além da mera sugestão de teorias e/ou conteúdos educacionais, é preciso informar quais são as “caras” e “nome e sobrenome” que produziram esses conhecimentos e assim irmos “desconstruindo mitos acerca da intelectualidade negra e indígena²¹” (PINHEIRO, 2023, p. 99). Sendo assim, os principais pilares teóricos do nosso trabalho serão quatro mulheres negras, brasileiras, acadêmicas e professoras, que por meio de seus estudos no campo da cultura e raça, consolidaram um espaço de formas de “discurso intelectual” (hooks²², 2019, p. 249) contra-hegemônicos.

Para construir nossas perspectivas de educação musical antirracista traremos a Pretagogia, difundido pela professora Dra. Sandra Petit, que consiste em um referencial teórico-metodológico cuja essência se assenta em bases filosóficas de matrizes africanas e afrodiáspóricas. Ofertando caminhos de construção de intelectualidade alinhados em outros

²¹ Compreendemos sobre o também racismo e demais opressões sobre a população indígena, contudo esse trabalho abordará o recorte do antirracismo negro.

²² Glória Jean Watkins (1952-2021) foi professora, escritora e ativista antirracista estadunidense. O nome *bell hooks* é uma homenagem a sua bisavó materna. A autora optou a escrita em minúsculo do pseudônimo para enfatizar suas ideias e não a sua identidade. Em respeito à sua vontade, utilizaremos a grafia tal qual sua escolha.

saberes e possibilidades pedagógicas. Traremos esse conceito para o campo da educação musical, na educação básica.

A fim de substanciar nossas pesquisas, refletir nossos pensamentos e dialogar com as perspectivas de viés afroreferenciado no campo pedagógico traremos diálogos com a professora Dra. e pedagoga Nilma Lino Gomes, primeira mulher negra no Brasil a comandar uma Universidade pública federal, ao ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, em 2013 e que tem extensa pesquisa por uma Educação antirracista. Juntamente com professora Dra. Petronilha Gonçalves e Silva que tem experiência em ensino, pesquisa e extensão em Educação das relações étnico-raciais; práticas sociais e processos educativos; políticas curriculares e Direitos Humanos. É professora Emérita da UFSCAR.

Conversaremos também com pesquisas e concepções da corporalidade, performance e saberes artísticos ancestrais de matriz negra elaboradas e vivenciadas na diáspora brasileiras com a professora Dra., ensaísta e pesquisadora Leda Maria Martins.

1.7 Organização dos capítulos

No segundo capítulo convidar-se-á o leitor a conhecer as pensantes que conversarão conosco: Professora Dra. Sandra Petit, Professora Dra. Nilma Lino, Professora Dra. Petronilha Silva e Professora Dra. Leda Maria Martins. Mulheres pretas, acadêmicas, *pretagógicas* em suas essências e escrevivências²³, que colocam sua intelectualidade, cosmopercepção e generosidade a serviço da negritude, da decolonialidade e de um novo pensar sociopolítico e educacional.

No terceiro capítulo apresento-lhes a Pretagogia, sistema teórico-metodológico que se constitui a partir da agência dos marcadores/tradições/*ethos* africanos. Reflexões em como suas principais premissas podem se articular com princípios pedagógicos da educação musical no espaço escolar da Educação Básica.

No quarto capítulo traremos reflexões sobre o Jongo da Serrinha como possível potência pretagógica, fornecendo insumos em como musicalizar a partir de si e seus princípios filosóficos, afetivos e artísticos, concernentes ao ensino de música na Educação Básica.

Encerraremos com nossas considerações finais.

²³ O termo foi criado pela escritora, professora Dra. e vencedora do Prêmio Jabuti (2005), Maria da Conceição Evaristo de Brito, mais conhecida como Conceição Evaristo. *Escrevivência* vem a ser a escrita que nasce do cotidiano, das memórias, da experiência de vida da autora e do seu povo. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/escrevivencia>. Acesso em: 10 nov. 2023.

2 AS PENSANTES

*Ela é Odara, deusa da canção
 Negra voz, orgulho da nação
 Meu palácio tem rainha
 E não é uma qualquer
 Arreda homem que aí vem mulher [...]*²⁴

Como aqui pretendemos pensar e propor vias decoloniais de educação, precisamos trazer para o patamar da visibilidade e reconhecimento algumas dessas pessoas pretas que também produzem intelectualidade.

“As Mulheres Negras hoje lideram o Movimento Negro”. Essa fala extremamente pertinente do Professor Dr. Silvio Almeida²⁵ nos convida a atentar, refletir e reconhecer o papel e a força das mulheres negras nos movimentos sociais negros. Quando pensamos em movimento negro, precisamos entender que se trata de uma série de organizações/ações decorrentes de um processo de resistência de uma comunidade com objetivo de libertação plena e reparação histórica (GONZALEZ, 2020), na qual a participação das mulheres negras foi fundamental:

O desenvolvimento e a expansão dos movimentos sociais na segunda metade dos anos 1970 tornaram possíveis a mobilização e a participação de amplos setores da população brasileira, não apenas em termos de reivindicação de direitos mas de uma intervenção mais direta na política, especialmente no movimento negro e no movimento de favelas. O movimento negro teve (e continua a ter) um papel extremamente relevante na luta antirracista em nosso país, inclusive sensibilizando setores não-negros e buscou mobilizar diferentes grupos da comunidade afro-brasileira para uma discussão sobre o racismo e suas práticas. [...] A presença da mulher negra, não apenas em sua criação mas também em sua direção, não pode ser esquecida. (GONZALEZ, 2020, p. 161-162)

Ainda sobre a importância e potência do Movimento Negro, fazemos coro junto à Professora Dra. Nilma Lino Gomes, que muito bem reforça os objetivos políticos, sociais, pedagógicos e reparatórios dos movimentos sociais quanto à emancipação e avanço da população negra no Brasil:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura

²⁴ Trecho do samba-enredo de 2024 *A negra voz do amanhã*, do G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira, em homenagem aos 50 anos de carreira da cantora e sambista maranhense Alcione. Autoria de Lequinho, Júnior Fionda, Gabriel Machado, Fadico, Guilherme Sá e Paulinho Bandolim.

²⁵ Fala retirada na ocasião da entrevista concedida pelo então advogado e Professor Dr. Silvio Almeida ao programa televisivo Roda Viva, no dia 22 de junho de 2020.

negras no Brasil, de rompimento com as barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, a ancestralidade africana e o continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como movimento negro. É preciso que nas ações desse coletivo *se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo*. Postura essa, que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista. (GOMES, 2017, p. 23-24)

Angela Davis, no seu livro *Mulheres, Cultura e Política* (2017), a respeito das mulheres negras estadunidenses na arregimentação, luta e emancipação do movimento negro na segunda metade do século passado, mostra que:

Hoje, quando refletimos sobre o processo de empoderamento das mulheres afro-americanas, nossas estratégias mais eficazes continuam sendo aquelas guiadas pelo princípio adotado pelas mulheres negras do movimento associativo. Precisamos nos esforçar para “ergue-nos enquanto subimos”. Em outras palavras, devemos subir de modo a garantir que todas as nossas irmãs, independentemente da classe social, assim como todos os nossos irmãos, subam conosco. (DAVIS, 2017, p. 17)

No campo da intelectualidade, além dos sistemáticos apagamentos e epistemicídios, uma outra herança da colonialidade vem a ser a constituição de uma categoria predominante também de gênero. Para além do corpo branco, os lugares de poder na sociedade – que envolvem deliberações, delimitações, ordenações – foram pensados, reservados e projetados para o gênero masculino, assim o campo da Educação também é atravessado por essa lógica. A exemplo desse traço é o cânone acadêmico.

A respeito da produção e legitimação do conhecimento faz-se fundamental a compreensão do conceito de *Cânone*. Segundo Pierre-Moisés (1998):

A palavra *cânone* vem do grego *kanón*, através do latim *Canon*, e significa regra. Com o passar do tempo, a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modelares. No que se refere à Bíblia, o cânone é o conjunto de textos considerados autênticos pelas autoridades religiosas. [...] No âmbito do catolicismo, também tomou o sentido de lista de santos reconhecidos pela autoridade papal. Por extensão, passou a significar o conjunto de autores literários reconhecidos como mestres da tradição. (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 61 *apud* MAZZOLA, 2015, p. 31)

Os cânones acadêmicos e universais do saber são majoritariamente estabelecidos por homens, brancos, europeus, que vem há séculos estruturando e orientando a produção de conhecimento – em vários campos – no Ocidente, confirmando o domínio hegemônico de poder (COLLINS, 2019).

A socióloga Patricia Hill Collins²⁶, influente e grande pesquisadora sobre feminismo negro nos EUA, disserta sobre a importância de produzir teoria social e saberes que contemplem as vivências e percepções de grupos excluídos, sobretudo das mulheres negras. Acerca da hegemonia masculina nos campos do saber, principalmente em instituições de graduação e da necessidade dos esforços das mulheres negras para a resignificação desses espaços, fortalecimento e legitimação de suas produções, temos:

Tradicionalmente, a supressão das ideias das mulheres negras em instituições sociais controladas por homens brancos levou as afro-americanas a usar a música, a literatura, as conversas cotidianas e o comportamento cotidiano como dimensões importantes para a construção de uma consciência feminista negra. Mais recentemente, o ensino superior e os meios de comunicação se tornaram espaços cada vez mais importantes para a atividade intelectual feminista negra. Nesses novos espaços sociais, o pensamento feminista negro vem ganhando visibilidade, ainda que, curiosamente, continue subjugado, mas de uma maneira diferente. (COLLINS, 2019, p. 402)

Fazendo uma conexão com o relato do contexto estadunidense, ainda podemos observar certas exclusões e inviabilizações das produções de saberes, sobretudo os contra hegemônicos, de mulheres pretas. Fazemos um recorte de gênero, pois nossa estrutura é patriarcal/racista/misógina, e para a população feminina negra entrar nas Universidades, adquirir outros vários direitos, foi preciso muita reivindicação. Sobre os movimentos de lutas do feminismo negro estadunidense²⁷, enquanto propulsor de inclusões sociopolíticas dos saberes multiculturais, a professora de estudos étnicos bell hooks conclui:

O movimento feminista desempenhou um papel importante ao estímulo ao foco acadêmico nessas temáticas. Não por acaso, o foco acadêmico e/ou intelectual feminista na questão da raça teve início com uma contestação crítica em relação ao racismo, revitalizando discussões sobre raça como uma questão política no contexto acadêmico, de modo a associar assertivamente políticas radicais antirracistas ao trabalho acadêmico. Isso só aconteceu aos estudos feministas por causa da poderosa intervenção crítica de mulheres negras/não brancas. (hooks, 2019, p. 247)

É importante e justo mostrar que essas mulheres estão ativamente e continuamente reescrevendo o cânone masculino (hooks, 2019), repensando metodologias, produzindo novos referenciais, propondo à Universidade/sociedade que reconheçam a pluralidade de culturas e ideias, abrindo assim espaço para discussões étnico-raciais e demais pautas pertinentes à educação, dessa forma implementando mudanças fundamentais na formação dos novos educadores.

²⁶ Patricia Hill Collins (1948) é professora emérita do Departamento de Sociologia da Universidade de Maryland, College Park. Foi a primeira presidenta negra da Associação Americana de Sociologia e publicou diversas obras que falam sobre feminismo negro, interseccionalidade e ativismo negro.

²⁷ Trouxemos esses aportes históricos dos contextos de lutas sociais nos EUA, pois inspiraram os movimentos negros no Brasil e para brindar o leitor com algumas das principais referências mundiais dos estudos antirracistas/decoloniais.

Assim, se desejamos propor uma modificação, não apenas de forma técnico-curricular, mas da forma de pensar em se fazer a educação, urge dialogar com outras referências praticamente antagônicas às vigentes. Torna-se necessário apresentar os estudos, perspectivas, falas de mulheres negras, intelectuais, professoras, que vem trabalhando há décadas para refundar não apenas a ideia de Educação, mas o Brasil.

2.1 Sandra Haydée Petit

Figura 1 – Sandra Petit.



Fonte: Página do Objuve no Facebook.²⁸

De ancestralidade caribenha, Sandra Haydée Petit é filha de mãe cubana, Rosario Maria Páez, e pai haitiano, Antoine Petit. Nascida em Cuba, ainda muito jovem foi ensinada por seu pai, um homem militante, revolucionário e engajado às pautas políticas e sociais de seu país, a se orgulhar de suas raízes afro-caribenhas. Por conta das insubmissões políticas do pai, que se colocava contra um governo ditatorial no Haiti (final da década de 1950) e passou a ser perseguido por isso, Sandra e sua família precisaram se exilar em países como China, França e Suécia. Em seu livro *Pretagogia* (2015) Sandra Petit conta como se identificava, aproximava e fortalecia sua ancestralidade afro-caribenha por meio da expressão da dança, em meio ao distanciamento geográfico e afetivo de suas origens:

Na minha vida, a dança sempre teve um lugar importante como fator de identificação de minha origem caribenha e afrodescendente. Vejo-me dançando desde muito pequena, cotidianamente em casa, realizando tarefas domésticas, expressando minha alegria, acompanhando o som da radiola ou do toca-fitas. Até na hora do estudo, eu gostava de realizar minhas tarefas da escola, para depois retornar aos livros. Dançando, estava eu também nas festas familiares dos amigos da nossa casa, em Estocolmo (Suécia), [...] A dança era parte natural da nossa vida familiar, não se passava um dia sem a música tocar nos aparelhos e, assim, a dança acontecia espontaneamente a qualquer hora do dia. Foi sem dúvida um antídoto importante à frieza climática que encontrávamos em nosso desterro, que não era apenas geográfico,

²⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/objuveufpi/photos/>. Acesso em: 29 set. 2023.

mas, também de ordem cultural e emocional. A musicalidade e a dança eram o sol que nos energizava nos intermináveis meses de escuridão e o calor que derretia os racionalismos enrijecedores da sociedade nórdica pós moderna a corroer nossas raízes ancestrais. (PETIT, 2015, p. 58)

Suas principais referências musicais foram a música negra, tanto estadunidense quanto a caribenha, reggae, salsa, merengue e também ritmos africanos. Aos dezenove anos viveu os primeiros contatos na região do Caribe, quando visitou e participou de eventos festivos locais. Já formada na faculdade, vem ao Brasil com sua mãe em 1987, onde se aproximou do carnaval da Bahia e, por conta dos marcadores de matriz afro nas músicas e na dança, se identificou com essa expressão. Graduada em Línguas Estrangeiras Aplicadas (1986), Sandra obteve seu Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação (1995), todas as suas formações foram pela Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis, Paris 8, França.

Após sua defesa de Doutorado, retornou ao Brasil e, há 24 anos, é Professora FACED – NACE²⁹ da Universidade Federal do Ceará. Suas Linhas de Pesquisa são Cultura, Sociopoética e Relações Étnico-raciais. Atua diretamente com pesquisa no campo das relações étnico-raciais e Educação Popular, com temas da Pretagogia, filosofia africana, pedagogias afroreferenciada, ancestralidade e tradição oral africana, sociopoética.

Segundo Petit, a Pretagogia nasce do Quilombo³⁰, da luta negra como matriz e aglutinadora de saberes originais e legítimos ancestrais que se reverberam na resistência e manutenção promovida pelas tantas ações e movimentos sociais. O referencial emerge da – ainda – carência de referencial contra-hegemônico que pudesse alicerçar um outro viés de educação brasileira:

Aos poucos, fui percebendo o quanto eu podia me inspirar no conceito de tradição oral na perspectiva de Hampâté Bâ [...] e na noção de literatura oral africana de Finnegan [...] para embasar teoricamente os trabalhos de apropriação da cosmovisão africana que realizo em diferentes âmbitos com professoras e professores em formação inicial ou continuada. Acredito, de fato, que temos muito a tirar proveito dos ensinamentos e das práticas oriundas das tradições orais para constituirmos uma Pretagogia, isto é, uma Pedagogia que potencialize os aprendizados da nossa ancestralidade africana, algo que não vemos muito acontecer. (PETIT, 2015, p. 108)

Fruto de pesquisas, cursos, vivências e propostas, em 2015 foi lançado o livro *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança ancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores*, pela editora UECE, que presenteia a comunidade docente – e demais

²⁹ Faculdade de Educação/Núcleo das Africanidades Cearenses.

³⁰ Segundo o sociólogo e pensador brasileiro Clóvis Moura (1925 – 2003), *quilombo* vem a ser uma forma de organização sócio-política, de resistência, inserindo os quilombos para além do contexto da escravidão, estendendo-o às dinâmicas de territorialização étnica ocorridas após a abolição. Atualmente também se usa o termo para indicar um território intelectual e de ideias, de resistência, trocas e manutenção de saberes.

interessados no tema – ofertando, não um receituário, mas caminhos *pretagógicos* que se apoiam nas tradições, oralituras³¹ e valores de base africana e afrodiaspórica para, além de corroborar com os instrumentos legais educacionais, contribuirão para a construção de uma educação civilizatória e um país mais democrático.

Professora Dra. Sandra Petit tem difundido a Pretagogia pelo país, promovendo cursos, palestras, eventos para profissionais da educação, pesquisadores e demais interessados, como também na própria Universidade Federal do Ceará.

Figura 2 – Propaganda do curso Pretagogia.



Fonte: Perfil de Sandra Petit no Instagram³².

³¹ O termo oralitura, p O termo oralitura, pela professora Dra. Leda Maria Martins, fala sobre um outro viés de concepção de saber em que o corpo em movimento é também fonte de conhecimento inscrito/grafado na performance corporal.

³² Disponível em: https://www.instagram.com/p/CtFM0O_viNC/. Acesso em: 29 set. 2023.

Figura 3 – Propaganda do módulo 3 do curso Pretagogia.



Fonte: Perfil de Sandra Petit no Instagram³³.

Figura 4 – Palestra virtual no Youtube.

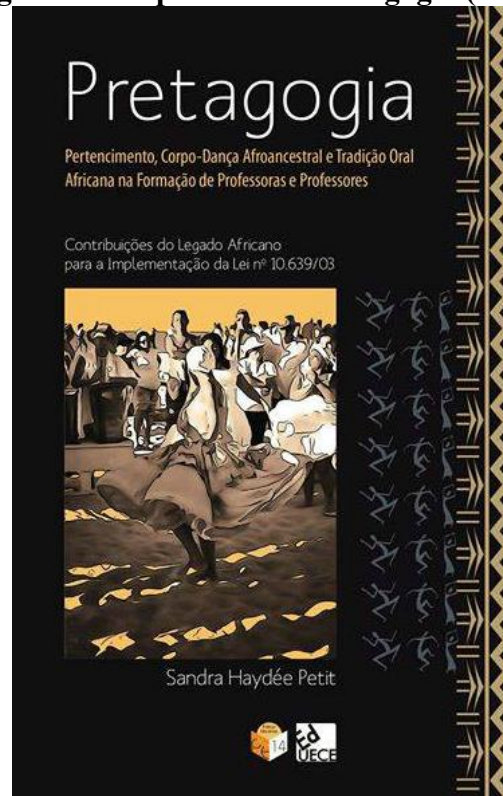


Fonte: Canal Pensar Africanamente no Youtube³⁴.

³³ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CyRIu73rrEp/>. Acesso em: 29 set. 2023.

³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YxL5md18HSQ&t=1382s>. Acesso em: 29 set. 2023.

Figura 5 – Capa do livro Pretagogia (2015).



Fonte: Site da Universidade Federal do Ceará³⁵.

2.2 Nilma Lino Gomes

Figura 6 – Nilma Lino Gomes.



Foto: Junior Panela³⁶.

Nilma Lino Gomes é formada em Pedagogia (1988), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1994) e Doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo (USP) (2002), sendo um dos grandes nomes da Educação e do

³⁵ Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2015/6779>. Acesso em: 29 set. 2023.

³⁶ Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/>. Acesso em: 30 set. 2023.

ativismo negro da atualidade³⁷. Atua também como escritora, palestrante e gestora. É dela o marco histórico de ter sido a primeira mulher negra no Brasil a comandar uma universidade pública federal, quando foi nomeada, em 2013, reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no Ceará. Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, no período de 2015/2016, na gestão da Presidenta Dilma Rousseff.

Autora de vários trabalhos pertinentes sobre educação e relações étnico raciais, destacamos o livro *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* (2008), no qual traz reflexões sobre o cabelo crespo como um marcador sociocultural e sua representatividade em um contexto racista; e o representativo *O movimento negro educador* (2017) em que disserta acerca da potência formadora, pedagógica e emancipatória das lutas negras. Ambas são obras fundamentais para a compreensão sobre as ações, letramentos e relações étnico-raciais.

A educação básica é composta da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996), cuja faixa-etária compreende dos quatro aos dezessete anos, em modo regular, chegando à idade adulta, no caso da EJA³⁸. Dessa forma, além das orientações curriculares específicas inerentes à cada segmento, é bastante interessante que o docente (e também toda escola) esteja atento, na medida do possível, às questões sociais e demais comportamentos de âmbito socioafetivo dos estudantes, pois a escola também é um espaço de interações e desenvolvimentos psicossociais.

Observando a partir dessa perspectiva pedagógica integrativa, podemos entender a importância da aparência corporal nas interações sociais (DIAS, 2013), o poder da imagem e como isso afeta diretamente as relações dentro da escola. Pensando em imagem social e como somos vistos pelo outro, o corpo vem a ser a representação material do que somos externamente (GOMES, 2003). Socialmente, o cabelo se constitui em um marcador físico de destaque, sobretudo para as meninas, e como um elemento de estética e de identidade. Em uma sociedade estruturalmente racista, em que sistemáticos mecanismos de aniquilamento foram – e ainda são – empregados para desumanizar e oprimir a população negra, o cabelo crespo vem sendo alvo de constantes estereótipos, constrangimentos e ridicularizações disfarçadas de “humor”, ao qual

³⁷ Disponível em: <https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/nilma-lino-gomes>. Acesso em: 30 set. 2023.

³⁸ Educação de Jovens e Adultos.

o renomado jurista Dr. Adilson Moreira³⁹ conceitua como *racismo recreativo* e em seu livro homônimo, relata:

Ofensas raciais contra negros na forma de piadas e brincadeiras ocorrem em todos os lugares, principalmente no ambiente de trabalho, e frequentemente com a convívência ou a participação dos empregadores. Mariane trabalhava em uma concessionária de veículos. Seu chefe sempre fazia comentários de cunho racista, o que tornou o ambiente de trabalho muito estressante. Certo dia, **ele comparou seu cabelo a uma vassoura**, o que motivou piadas entre funcionários brancos por vários dias. Em sede recursal, a empresa afirmou que os comentários eram apenas brincadeiras que não expressavam intenção de constranger a funcionária. (MOREIRA, 2019, p. 20, grifo nosso)

Ainda sobre a “estratégia” de desumanização do negro, por meio da inferiorização da sua imagem/corpo no mundo, Gomes (2003) explica que:

Uma sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar o negro. Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do negro o *status* de humanidade. Talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/ inferioridade, beleza/feiúra. **O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza.** O fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e às negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural [...] Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de “lidar” com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude. (GOMES, 2003, p. 80, grifo nosso)

Professora Nilma, em *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* (2008) – fruto da sua tese de Doutorado *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte* (2002) – discute, de forma irretocável, o cabelo crespo como símbolo e **ressignificação**⁴⁰ deste marcador para o indivíduo negro:

O cabelo crespo, objeto de constante insatisfação, principalmente das mulheres, é também visto, nos espaços onde foi realizada a pesquisa, no sentido de uma revalorização, o que não deixa de apresentar contradições e tensões próprias do processo identitário. Essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que se pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil. (GOMES, 2008, p. 22)

³⁹ Adilson José Moreira é Pós Doutor pela Faculdade de Direito da Universidade de Berkeley (2022). Doutor em Direito Constitucional Comparado pela Faculdade de Direito da Universidade de Harvard (2013). Mestre em Direito Constitucional pela UFMG (2001). Autor do livro *Racismo recreativo* (2019), da célebre série editorial *Feminismos Plurais*, coordenada pela filósofa Djamilia Ribeiro.

⁴⁰ Dar um outro significado/sentido na esfera da experiência e da ideologia. Geralmente com o intuito de transformação cultural positiva e representativa para as minorias sociais.

Muito oportuno que os professores que atuam na educação básica tomem nota dessas obras a fim de compreender mais profundamente a dimensão em que o racismo pode chegar, como influi no contexto escolar e como pensar *pretagologicamente* formas de articulação entre conteúdos e recorte sociorracial no viés da reconstrução de significados antirracistas e de equidade.

A professora Nilma também é Pós-Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Atualmente é Professora Titular Emérita da Universidade Federal de Minas Gerais.

2.3 Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Figura 7 – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.



Fonte: Site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁴¹.

Gaúcha nascida no antigo bairro Colônia Africana, em Porto Alegre, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva tem vasta experiência em ensino, pesquisa e extensão em Educação étnico-racial. Formou-se em Letras-Francês (1964), Mestrado (1979) e Doutorado (1987) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Pós-Doutorado (1996) na área de Ciências Humanas, pela University of South Africa (UNISA), em Pretoria, África do Sul. Exerce múltiplas atividades em consultorias, ações políticas educacionais e pesquisas.

Por muitos anos atuou na educação básica, na docência e coordenação pedagógica, como também na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Passou a lecionar na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), de 1974 até 1989, quando, após concurso, entrou para o Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

⁴¹ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/ppgedu>. Acesso em: 30 set. 2023.

Sempre engajada nas lutas antirracistas, Petronilha foi a primeira mulher negra conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2002-2006), por indicação do próprio Movimento Negro. Nesse mandato, foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e participou da relatoria do Parecer CNE/CP 3/2005 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Concomitantemente produziu trabalhos pertinentes à temática e, sobre a luta antirracista por meio da educação das relações étnico-raciais:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2004, p. 7-8)

Contudo, ainda diante de muitas e reconhecidas movimentações a respeito da instituição das políticas curriculares construídas legitimamente, assim como certa falta de compreensão e cumprimento legal dos dispositivos, a professora Petronilha enxerga e admite as dificuldades das execuções de fato:

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/ 2003, se devem muito mais à história das Relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com apoio do Movimento Negro e que com certeza proporcionaram apoio para a formulação do Parecer CNE/CP 3/2004, bem como serviram de exemplo e suporte para que se execute esta determinação legal. (SILVA, 2007, p. 500)

Outros trabalhos da professora trazem mais compreensão sobre a importância sócio-histórica das Relações étnico-raciais curricularmente estabelecidas na educação, em uma sociedade multicultural, promovendo valorização das matrizes afro e indígenas.

Em 2011, Petronilha Gonçalves foi admitida pela então Presidenta Dilma Rousseff na Ordem Nacional do Mérito, no Grau Cavaleiro, em reconhecimento da sua contribuição à educação brasileira. Atualmente é Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos.

2.4 Leda Maria Martins

Figura 8 – Leda Maria Martins.



Fonte: Site do Teatro Jornal⁴².

Salve Maria! Professora e Rainha. Leda Maria Martins é uma das mais celebradas e admiradas intelectuais negras da atualidade. Tem uma honrosa carreira como pesquisadora e docente universitária, sendo um importante e fundamental nome na pesquisa e difusão do teatro negro no Brasil.

É poeta, dramaturga, ensaísta e também Rainha de Nossa Senhora das Mercês, da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Jatobá, de Belo Horizonte/MG, função que assumiu após falecimento de sua mãe, Dona Alzira Martins. Graduada em Letras (1977) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestrado em Artes (1981), pela Indiana University, Doutorado em Estudos Literários (1991) na Universidade Federal de Minas Gerais e Pós-Doutorado em Teorias da Performance, na New York University, Tisch School of the Arts (2000); em Rito, Dramaturgia e Teatralidade, pela Universidade Federal Fluminense (2009) e em Performance Studies, na New York University, Tisch School of the Arts (2010). Sua obra já foi tema dos simpósios *Spiraling Time: Intermedial Conversations in Latin American Arts* (Universidade da Califórnia, Berkeley, 2013) e em 2017 foi criado o Prêmio Leda Maria Martins de Artes Cênicas Negras.⁴³

Figura ímpar, que desfila e disserta nas curvas do saber da academia e do tradicional brasileiro, Leda nasceu no Rio de Janeiro, porém ainda na infância se mudou para Belo Horizonte e, por influência materna, passou a se aproximar das tradições das Congadas e Reinados locais. Referência nos estudos das performances negras, Leda Martins faz intercambiação magistral das representações das tradições orais de matrizes negras com o acuro

⁴² Disponível em: <https://teatrojornal.com.br/2021/02/desassombros-de-leda-maria-martins/>. Acesso em: 30 set. 2023.

⁴³ Disponível em: <http://premioledamariamartins.com>. Acesso em: 30 set. 2024.

teórico e rigor metodológico que o campo da pesquisa pede, crivando o reconhecimento dos legítimos saberes produzidos na diáspora.

Em seus estudos, professora Leda nos informa como as formas de escrita africanas foram suprimidas pelo colonialismo: “A textualidade dos povos africanos e indígenas, seus repertórios narrativos e poéticos, seus domínios de linguagem e modos de apreender e figurar o real, deixados à margem, não ecoaram em nossas letras escritas” (MARTINS, 2003, p. 64). Assim, nos traz o conceito de *oralitura*, cujo objetivo é converter a oralidade enquanto transmissora escrita, em que saberes se encontram grafados na oralidade, por meio de movimentos, vocalidades, performances. Um verdadeiro pensar *pretagógico* acerca das mais variadas formas de conceber e reconhecer saberes e experiências artísticas e culturais.

Leda Maria Martins trabalhou de 1993 até 2018 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde lecionou na Faculdade de Letras. Atualmente, a professora ainda mantém várias atividades ligadas ao mundo universitário, como participação de bancas, palestras, aulas magnas, disciplina especial em Universidades públicas e, majestosamente, sendo Rainha das Mercês, na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Jatobá.

“É preciso muito “viva!” para celebrar a vivência cultural e a insurgente carreira acadêmica de Leda Maria Martins, doutora quando ainda era tímido o número de negras doutoras brasileiras⁴⁴.” Viva Leda Maria Martins!

⁴⁴ Disponível em: <https://bdmgcultural.mg.gov.br/artigos/viva-leda-maria-martins/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

3 PRETAGOGIA: RECEITA OU REFERENCIAL?

*O samba genuinamente preto
Fina flor, jardim do gueto
Que exala o nosso afeto
Me embala, ô Mãe, no colo da saudade
Pra fazer da identidade nosso livro aberto [...]*⁴⁵

Em seu celebrado livro *Como ser um educador antirracista* (2023), a pesquisadora e professora universitária Bárbara Carine, no capítulo “Como pensar práticas antirracistas em sala de aula?”, de forma oportunamente jocosa brinca com o leitor sobre o que seria a “grande chave” para a resolução de uma educação étnico-racial:

Chegou a parte mais esperada do livro, aquela para a qual todo mundo anseia **uma receita de bolo (risos), um procedimento, um passo a passo**. Espero que o/a desavisado/a que chegou até aqui com essa expectativa não se frustre, mas não farei isso por completo. Vou falar dessas práticas a partir da minha produção literária e também a partir das experiências pedagógicas da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa⁴⁶, mas fora da perspectiva sistemática de um receituário. (PINHEIRO, 2023, p. 89, grifo nosso)

Compartilhamos da mesma ideia e aqui não será oferecida uma planilha de atividades prontas ou uma forma pré-moldada de exercícios para “resolver o problema” ou para apenas “cumprir a Lei 10.639”, como muitos docentes tem alardeado. Pensar em uma pedagogia engajada (hooks, 2017) nos convida a meditar sobre a natureza multicultural, intercambiável e fluida de uma educação, tal qual dispõe a Lei 9.394/1996, que contempla pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996). Impele o docente a revisar sua *praxis*, atentar para outras formas curriculares, como também ampliar as possibilidades teóricas de educação. De posse de uma auspiciosa sinergia disruptiva pedagógica, aos profissionais que abraçam os desafios estruturais cabe lembrar que:

a resistência reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativos e na criação ativa de espaços de oposição analíticos e culturais. Evidentemente, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender. Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas, para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão de estratégia e prática. (MOHANTY, 1990 *apud* hooks, 2017, p. 36)

⁴⁵ Trecho do samba-enredo de 2024 *Um defeito de cor*, do G.R.E.S. Portela. Autoria de Rafael Gigante, Vinícius Ferreira, Wanderley Monteiro, Bira, Jefferson Oliveira, Hélio Porto e André do Posto 7.

⁴⁶ É uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) pautada na cosmopercepção e marcos civilizatórios de matriz afro-indígena. Bárbara Carine é a idealizadora e sócia da instituição que fica na cidade de Salvador, Bahia. Maria Felipa foi uma heroína da independência do Brasil na Bahia. Disponível em: <https://escolamariafelipa.com.br>. Acesso em: 11 nov. 2023.

Compreender essas outras narrativas, a fim de construir uma outra educação, constitui ação árdua e demorada – sobretudo para aqueles que desconhecem quase que por completo camadas da realidade/população atravessadas pelo racismo estrutural, pois ainda são resultado de uma formação que apresentava um modo – eurocêntrico – único de pensar (QUIJANO, 1992; MUNANGA, 2005; hooks, 2017).

O processo de revisão paradigmática na educação brasileira acompanha um movimento de guinada socio-histórica que vem ocorrendo nos últimos anos, em vários segmentos da sociedade, na busca da reparação histórica junto ao povo negro no Brasil (NASCIMENTO, 2016). Reparação essa que emerge nos movimentos e esforços de uma comunidade para reverter eventos passados que prejudicaram profundamente um grupo. Então, observemos que:

O controverso tema da reparação da escravidão negra, cuja origem se deu com os movimentos abolicionistas, e que ganha força no final século XIX com o pensamento pan-africanista, foi amplamente debatido na “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância”, a terceira do ciclo da “Conferência Mundial contra o Racismo” da ONU, denominada “Conferência de Durban”, realizada em 2001, na cidade de Durban na África do Sul. A partir desse marco histórico-jurídico, importantes ações tiveram início no Brasil, no que diz respeito ao combate à discriminação racial e às formas de racismo estrutural e institucional, cujo principal objetivo é a reparação da escravidão e o combate às nefastas consequências do sistema escravista, fortemente presentes ainda hoje. (SANTOS, V., 2018, p. 1-2)

Voltando o olhar para o campo da Música na escola, pontuamos primeiramente que o ensino das expressões artísticas no espaço escolar formal foi um grande ganho educacional, político e social, sendo componente rico, multiarticulado e campo legítimo de conhecimento. A Arte na escola agrega possibilidades de produções, apreensões e (re)elaborações sociais individuais, coletivas e do meio ambiente.

Tão valiosa quanto as demais linguagens artísticas, a música/educação musical ao longo das últimas décadas vem solidificando o seu lugar na educação brasileira, por meio da longa trajetória de lutas e construções coletivas em prol dessa consolidação e legitimidade, culminando na aprovação Lei 11.769/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música na educação, como nos traz o parecer CNE/CEB nº 12 de 2013 – Ministério da Educação:

A obrigatoriedade do ensino de Música na escola, determinada pela Lei no 11.769/2008, é o resultado de um processo permanente de luta histórica e socialmente construído por músicos e educadores na busca pelo reconhecimento da importância do componente curricular Música para a formação integral dos estudantes. (BRASIL, 2013, p. 7)

Contudo, muito importante elucidar que a Lei 11.769/2008 estabelece a música como conteúdo obrigatório do currículo e não como disciplina, o que poderia causar alguns equívocos

e considerações em como “alocar” a Música na escola/currículo, como a referida lei aponta: “§ 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo” (BRASIL, 2008).

Ainda sobre o valor sócio-histórico do aprendizado musical, o parecer acrescenta:

A prática musical também contribui para a interação social e formação de identidade cultural, fortalecendo os vínculos entre os membros de uma comunidade. [...] Acrescente-se a isso o fato de que a música, como uma forma de expressão humana universal, perpassa diferentes indivíduos, grupos, tempos e espaços. Também é fonte de produção e de socialização de expressões culturais particulares. Desse modo, a presença da música na história da humanidade é uma constante em todas as culturas e em todos os tempos. [...] Música, portanto, é importante fator de identidade pessoal e expressão da cultura, que abrange a diversidade de experiências e historicidade de um povo, constituindo-se, dessa forma, em componente de cidadania. (BRASIL, 2013, p. 6-7)

Para conceber uma nova realidade educacional em um nível técnico e legal, vamos observar brevemente alguns pontos importantes.

Instituído pelo parecer CNE/CP nº 2 de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial que dispõe sobre as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos educandos por todo o período da educação básica e que tem oportuna relação direta com a apreensão de insumos para o desenvolvimento e resolução de “demandas complexas da vida cotidiana, do mundo do trabalho, e do pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2017b, p. 26). Ademais, o referido documento não necessariamente se converte em instrumento régio e mandante. É vital atentar sempre para as realidades pedagógicas, os recortes socioculturais a fim de construir verossímeis – e sinceras – práticas pedagógicas. Assim, servindo de referência para a construção, implementação, avaliação e revisão dos currículos, o texto da BNCC diz:

§1o Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira. (BRASIL, 2017b, p. 6-7)

Atentando para a característica de integração e de abrangência plural/cultural podemos inferir que o currículo escolar não reside em instrumento estanque e/ou isolado de todo arcabouço de planejamento da educação. Também não deve ser visto/compreendido como uma mera lista de tópicos conteudistas a serem trabalhados e avaliados. Entendamos que o currículo

é documento multiarticulado, reflexivo, que deve estar alinhado com a realidade e contexto social, político e histórico do seu tempo, contribuindo da melhor maneira à formação dos indivíduos e de toda sociedade, como traz a Resolução CNE/CP nº 2 de 2017:

Artigo 8º Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo:
I. Contextualizar os conteúdos curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas. (BRASIL, 2017b, p. 4)

Complementando a relevância do sentido abrangente e real dos currículos, principalmente sobre as atualíssimas e urgentes pautas étnico-raciais, até então apagadas da amálgama da educação brasileira, Miguel Arroyo (2013) aponta que:

[...] foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum. (ARROYO, 2013, p. 17)

O apagamento das epistemes de origem afro, não só negou o acesso e reconhecimento da pluralidade de saberes provenientes de uma imensa cultura, que se fez matriz partícipe da formação do Brasil, como também alijou o povo negro diaspórico da legitimidade e visibilidade intelectual dentro da sociedade brasileira. Assim, a escola acaba reproduzindo esse apagamento, corroborando para o epistemicídio/racismo estrutural, tal qual Abdias Nascimento – em 1978, na primeira edição do livro *O genocídio do negro brasileiro* –, alertou:

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se a consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 2016, p. 113)

Também dissertando sobre a invisibilidade dos saberes de matriz africana e da diáspora brasileira no campo pedagógico, a professora Sandra Petit reforça que:

No caso nosso, aqui no Brasil, existe um impressionante desconhecimento, um verdadeiro apagamento histórico relativo às possíveis contribuições culturais da matriz africana nas ciências em geral, inclusive na Pedagogia. Junta-se a isso uma espécie de inconsciente coletivo que mantém toda a referência ao negro abafada ou silenciada, ou extremamente estigmatizada. (PETIT, 2015, p. 147-148)

Sobre a incansável jornada dos Movimentos Sociais a fim de empregar esforços para reverter o quadro de herança colonial, aniquilamento intelectual e a vital importância de reconquista epistêmica e fortalecimento da comunidade negra no Brasil, Petronilha Gonçalves e Silva argumenta que:

As reivindicações e propostas dos movimentos sociais, notadamente do Movimento Negro Brasileiro, tem atuado nesse sentido. Ao longo do século XX, diferentes iniciativas foram tomadas, pelo Movimento Negro, a fim de fortalecer negros e negras, por meio inclusive dos currículos escolares. Professoras e professores negros, incluíram em suas classes, informações e estudos sobre história dos negros, sobre suas manifestações culturais, além de não descuidarem do fortalecimento da autoestima e da afirmação da negritude, desde o sentimento de sentir-se parte do Mundo Africano – culturas e histórias do continente, bem como da Diáspora – até as exigências, por meio de políticas públicas institucionais de Estado, de reconhecimento e tratamento equânime de sua cidadania, enquanto negros descendentes de africanos. (SILVA, 2016, p. 27)

Sendo assim, não só medidas legais foram concebidas e implementadas para essa reparação, mas também na esfera pedagógica aplicada diretamente na lida escolar, como metodologias, teorias e literaturas foram e são pensadas constantemente, a fim de materializar uma educação antirracista.

3.1 Põe Rei Congo nas escolas... que o Brasil conserta a história

Decerto, a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que completam 20 e 15 anos, respectivamente, em 2023, deram um novo fôlego e respaldo às lutas antirracistas, no âmbito da Educação. Contudo, e lamentavelmente, na proporção que se vê esforços e ações na garantia da legalidade, notam-se forças contrárias questionando a validade da mesma, até mesmo o uso de estratégias sórdidas, a fim de deslegitimar e inviabilizar os avanços no campo étnico-racial. Então, cada vez mais passa-se a pensar e a lutar pela escola como formadora e informadora de um novo paradigma de ensino.

Uma forma a mais de colaborar com a educação antirracista é conceber um currículo que contemple novas metodologias, referenciais e práticas pedagógicas pautadas nos saberes da matriz africana e afrodiáspórica, em vários segmentos da educação. Assim nasceu a *Pretagogia*.

A Pretagogia surgiu da experiência docente e de coordenação de Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva⁴⁷, sua orientanda, no Curso de Especialização em História e Cultura Africana e afrodescendente para a formação de Professores de Quilombo, que aconteceu nos

⁴⁷ Geranilde Costa e Silva é autora da tese de doutorado, orientado pela Prof. Dra. Sandra Petit, intitulada “Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as”, Fortaleza, FAGED-UFC, 2013.

anos de 2010 e 2011. Esse curso foi ministrado dentro de dois quilombos, no Ceará, região dos Inhamuns, fronteira com Piauí. Justo lembrar que o curso contou também com outros professores e pesquisadores ligados à UFC – Universidade Federal do Ceará.

Essa ação, *in loco*, bastante visionária, almejou proporcionar vivência e legitimidade histórica para a Educação das relações étnico-raciais, conteúdo teórico afrorreferenciado por meio da observação e convívio com a comunidade aos cursistas em formação. Na concepção de Petit (2015) a Pretagogia emergiu da urgente necessidade de reverter o apagamento negro da construção socio-pedagógica do Brasil, como reverter a negação da própria negritude/humanidade, ajudando a devolver a ancestralidade histórica outrora roubada e atua também como um chamado crítico ao eurocentrismo dos currículos brasileiros, explicitado no próprio neologismo do termo. Petit explica que:

O sentido do nome vem da nossa crítica ao eurocentrismo na Pedagogia, particularmente aqui no Brasil, onde um componente curricular de teoria da educação na universidade onde eu trabalho, por exemplo, o único brasileiro da bibliografia é Paulo Freire, e não se faz sequer menção a experiências educacionais africanas, afro-brasileiras ou afrodiáspóricas, o que denota que nem se cogita sua existência. Esse caso é típico das universidades brasileiras em geral. Dessa forma, a própria História da educação é referida estritamente à Europa, como se o resto do mundo estivesse fora da história da educação, ou sendo apenas tributária da Europa. Algo deveras absurdo diante da amplitude e diversidade cultural do planeta, mas que já naturalizamos a tal ponto que o termo Pedagogia parece referir-se apenas a teorias e a práticas exercidas por pessoas brancas dessa região do mundo. (PETIT, 2015, p. 149)

Inicialmente esse referencial-metodológico é implementado ao público de formação docente da Universidade Federal do Ceará, na esfera do ensino superior, contudo é perfeitamente aplicável nos demais segmentos da educação básica. Importante salientar que concordamos com a necessidade latente de ação em camadas profundas nas Licenciaturas, em que a mudança de paradigma curricular na formação precisa ser revista, preconceitos de séculos desconstruídos (TEIXEIRA, 2014; FRANÇA, 2021), a fim de que uma nova geração de professores mais conscientes, antirracistas e engajados adentrem as escolas.

A premissa base da Pretagogia consiste em se consubstanciar de e a partir da cosmopercepção africana e diáspórica. Ofertando um fazer pedagógico transformador alinhado ao *ethos* de matriz afro de forma propositiva e pontencializadora. A Pretagogia expõe o racismo epistêmico, contudo sua via de força maior está na valorização e engajamento dos saberes negro-ancestrais. Denuncia o passado, pensa/atua no presente para transformar o futuro da educação.

Um adendo oportuno é elucidar que a Pretagogia não é um alijamento dos conteúdos historicamente construídos e, até então, hegemônicos na educação brasileira de base

eurocêntrica. Não se trata de racialização ou alguma espécie “separação” conteudista; ou ordenação/quantificação de conhecimentos, mas funciona como um instrumento equalizador para dar voz e vez à quem construiu as primeiras e mais perduráveis riquezas desse país. Petit nos explica:

Pois era isso mesmo que queríamos, empretecer a Pedagogia excessivamente europeizada. Nada que tivesse a ver com ódio racial, até porque não se trata de focar na cor das pessoas envolvidas e sim em seus referenciais que, a nosso ver, precisavam estabelecer a conexão com ancestralidade africana, tão rejeitada ou simplesmente relegada ao esquecimento e à indiferença. Por isso, Geranilde Costa e Silva sempre insiste que se trata de uma Pedagogia de preto para pretos e brancos (podia também acrescentar, indígenas, orientais)... O importante é entender que é para todos(as), independentemente da cor da pele, mas que possui uma especificidade, que é o apresentar referenciais inspirados na cosmovisão africana para o trabalho pedagógico em sala de aula, particularmente para a implementação de conteúdos e de metodologias curriculares condizentes com essa matriz. (PETIT, 2015, p. 149-150)

Em uma visão democrática da Educação, a Pretagogia vem contemplar e potencializar a pluralidade de ideias e culturas que, mesmo sufocadas, resistiram nas pelejas, organicamente uma “reação educacional à hegemonia da cultura euro-ocidental” (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 120). Petit (2015) chama a atenção para concepção curricular integradora das diversidades e intercambiasões culturais, ao dizer que:

A interculturalidade no currículo só faz sentido se houver equilíbrio entre as matrizes que compõem a brasilidade, de modo que possam conviver em pé de igualdade, em termos políticos, o que, convenhamos, não é a realidade que temos. Sobretudo, quem deve decidir sobre interculturalidade são os povos discriminados e relegados até agora, a decisão não pode mais ser exclusiva das elites. (PETIT, 2015, p. 155)

Após a breve explicação da construção desse referencial-metodológico, trar-se-ão os ensinamentos basilares da Pretagogia, a fim de proporcionar maior contato com seus princípios. Como foi dito inicialmente neste capítulo, não se pretende entregar uma receita de práticas antirracistas, porém algumas ideias podem servir de força motriz para as *práxis* educacionais. Em um ponto primordial comungamos junto à autora: conhecer a fonte do seu trabalho, da melhor maneira possível. Já se admite e entende-se a falta de contato, interesse e compreensão históricas em relação aos conhecimentos das tradições orais africanas, tal como Petit (2015) afirma que:

No que diz respeito à cosmovisão africana e à tradição oral dessa matriz, sabemos que, por motivos históricos de desvalorização do ser negro/a, elas não são ensinadas na escola formal no Brasil. Seus valores são repassados explicitamente ou não, de modo mais comum na família, nas práticas religiosas, nas práticas de solidariedade, entre grupos comunitários, em práticas de artes tradicionais (diversas artesanias), nas festas populares e em toda a sorte de brincadeiras que envolvem coletivo. Nesse contexto, como trazer a tradição oral para dentro dos espaços educacionais formais? **Penso que o primeiro passo é conhecer, o que seja tradição oral na fonte, pois é patente o desconhecimento de nós, afrodiaspóricos, acerca das nossas origens**

africanas, apesar das inúmeras manifestações dessa tradição nos mais diversos eventos e espaços culturais. (PETIT, 2015, p. 110-111, grifo nosso)

Justamente, a fim de reparar esse déficit formativo e o preconceito irracional que ainda assola a sociedade brasileira, a Professora Petronilha Gonçalves e Silva nos chama a atenção sobre a necessidade imperiosa dos profissionais da educação compreenderem que sua função deve ser revestida de criticidade, imparcialidade e ética-profissional no que tange ao conhecimento, relação e aplicabilidade da pluralidade cultural/étnica/filosófica em sala de aula e que assumam uma postura verdadeiramente antirracista, afirmando que:

É necessário que educadores se preparem e se empenhem para combater o racismo que nas escolas, não diferente de outras instituições, marca as relações entre as pessoas. Passo importante, nesse sentido, é deixar de admitir que a história do Brasil continue sendo escrita no singular, ou a partir unicamente de uma visão eurocêntrica. As histórias e culturas que constituem o povo brasileiro têm de ser igualmente valorizadas, estudadas do ponto de vista de suas raízes indígenas, africanas, asiáticas, europeias. **E certamente esse é um esforço complexo, exige desconstruir ideias preconcebidas, abolir atitudes desrespeitosas, aprender a respeitar, compreender e articular distintos pontos de vista, visões de mundo, experiências de vida, construções de espiritualidade, de pertencimentos étnico-raciais.** (SILVA, 2015, p. 170, grifo nosso)

Complementando, sobre a educação ser via potente e viabilizadora para as relações étnico-raciais, a professora Nilma Lino diz que:

Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é **a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo** que destaca a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto dos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática. (GOMES, 2003, p. 77, grifo nosso)

Para construir o arcabouço compatível com as propostas da Pretagogia, a autora buscou os principais intelectuais que dissertam sobre a cosmopercepção africana, entre eles: “Hampatê Bâ (1982), Munanga (2009), Sodré (1988, 2012), Cunha (2007), Oliveira (2006, 2007), Cruz (2011), Meijer (2012), Videira (2010)” (PETIT, 2015, p. 122). Petit elaborou um *roll* de princípios-base da Pretagogia. Eis a tabela a seguir:

Tabela 1 – Princípios-base da Pretagogia.

Princípios	Fundamentos
Autorreconhecimento afrodescendente	Aos estudantes negros, reconhecer-se negro e compreender o mundo a partir desse recorte.
Ancestralidade	Reconexão com seu passado ancestral familiar e histórico. Se apropriar desses conhecimentos.
Religiosidade	A filosofia que embasa a religiosidade de matriz africana abarca formas essenciais de pensar e ver o mundo.
Sacralidade	Dimensão que atravessa os mais diversos saberes de matriz africana, principalmente a natureza.
Corpo-fonte	O corpo como primeira fonte de produção de saberes, também é elemento sagrado.
Tradição oral	Valorização do conhecimento passado e mantido pela oralidade.
Circularidade	Relação entre os indivíduos, tempos e coisas, relação de comunidade, interligação. Ubuntu.
Território	Espaço-tempo fruto de construção social, envolvendo gerações ligadas pela circularidade.
Lugar social	Lugar historicamente atribuído ao negro, marcado pelo racismo estrutural e ferramentas para desconstruir os estigmas.

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

Tais princípios, quando analisados e bem estudados, podem ser considerados proposições de um interessante trabalho pedagógico para o ano letivo inteiro, por exemplo. Podem ser utilizados por quaisquer disciplinas, sendo referência atemporal, transdisciplinar e abrangente.

Pensando em possibilidades, tradições, saberes de matriz afro, no âmbito do Rio de Janeiro, traremos no próximo capítulo das práticas músico-culturais (RUFINO, 2021) desenvolvidas na Casa do Jongo, sede do Jongo da Serrinha, como manancial pretagógico.

4 UMA PRETAGOGIA JONGUEIRA

*Fez do tambor
Com braço forte a liberdade
E do mais velho exalar modernidade
Mostrou que o jongo pra dançar
Não tem idade [...]
Sempre a roda vai girar⁴⁸*

A priori, considera-se o Jongo como um gênero musical brasileiro. Sua origem deriva dos batuques (GALLET, 1934; RAMOS, 2007; TINHORÃO, 2008) dos negros africanos falantes do grupo linguístico banto⁴⁹, trazidos para o Brasil pelo tráfico negreiro, do século XVI ao XIX, para serem escravizados em várias partes do país (BOY, 2006; STEIN, 2007). Verificamos a incidência da prática jongueira, predominantemente na região sudeste, como nos mostra o Dossiê do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que em novembro de 2005 proclamou o Jongo como Patrimônio Cultural Brasileiro ao realizar a pesquisa e registro dessa expressão e transformar esse material em um verdadeiro inventário cultural artístico.

O jongo é uma forma de expressão que integra percussão de tambores, dança coletiva e elementos mágico-poéticos. Tem suas raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, sobretudo os de língua bantu. É cantado e tocado de diversas formas, dependendo da comunidade que o pratica. Consolidou-se entre os escravos que trabalhavam nas lavouras de café e cana-de-açúcar localizadas no Sudeste brasileiro, principalmente no vale do Rio Paraíba do Sul. (BRASIL, 2007, p. 11)

Contudo, pode-se inferir que o Jongo ultrapassou a mera categorização musical e se revelou um verdadeiro manancial de arte, filosofia e educação, por meio de sua ampla atuação artística e cultural, tanto na cidade do Rio de Janeiro, como no mundo. Como o próprio IPHAN (2007) declara “é um elemento de identidade e resistência cultural para várias comunidades e também espaço de manutenção, circulação e renovação do seu universo simbólico.”

O jongo, que segundo Nei Lopes (2003) deriva do vocábulo umbundo *onjogo*, que designa uma dança dos ovimbundos; se realiza pela prática do canto responsorial, toque dos tambores, dança circular (conhecida como “roda”) e tem parte do seu arcabouço filosófico na ancestralidade dos pretos velhos que viveram e jongaram antes de nós. Dessa forma, é natural a referência e reverência a essas “almas benditas.” Eva Emely, filha de vovó Maria Joanna e

⁴⁸ Trecho do jongo *Nego véio, Monteiro*, de autoria de Lazir Sinval e Thiago Lima de Brito.

⁴⁹ Denominação da grande família linguística africana, e por extensão, dos seus falantes, que compreende mais de cem milhões de indivíduos concentrados em territórios ao longo de toda extensão ao sul da linha do equador, entre eles Congo, Angola, Moçambique, Quênia, Zimbábue, Zâmbia, África do Sul (CASTRO, 2005, p. 169).

mãe da cantora Deli Monteiro, citou em entrevista: “Diz ser este protegido por entidades: pretos velhos, pois era dançado pelos escravos que já morreram, e as almas de um modo geral. [...] Essa dança não é macumba. Não é objetivo da dança a invocação e incorporação das entidades, ou consulta” (GANDRA, 1995, p. 109). Em tempos de profunda ignorância e intolerância religiosa, se faz fundamental elucidar essas questões e diferenciações para que se faça o entendimento real e embasado acerca dessa cultura de tradição oral de matriz africana e afrodiaspórica.

4.1 Jongo da Serrinha: breve histórico

Com o passar do pós-abolição foi realizada a substituição da escravização negra pela mão de obra do imigrante europeu na lavoura, levando os recém-libertos a buscar por oportunidades de vida⁵⁰. Observa-se então uma onda migratória rumo aos centros urbanizados a procura por moradia e trabalho. Contudo, e por conta das reformas físicas na cidade⁵¹ e políticas higienistas (LOPES, 1992), ocorreu a retirada da população negra do centro da cidade do Rio de Janeiro, fazendo com que um significativo contingente de ex-escravizados e seus descendentes se deslocasse e passasse a ocupar sopés/morros na região que hoje se conhece como zona norte do Rio de Janeiro.

Em torno de 1900 chegam os primeiros ocupantes ao sopé do Morro da Serrinha, estabelecendo moradia em uma parte da Serra da Misericórdia aos fundos das chácaras que faziam parte da Fazenda Madureira. Além de esperanças, trouxeram consigo seus costumes e práticas como suas bagagens culturais. (RUFINO, 2021, p. 47)

De posse de suas memórias fragmentadas e reconstruções de suas expressões e tradições, famílias negras trouxeram consigo as rodas de jongo como costume e cultura, dançadas em eventos festivos e familiares (SIMONARD, 2005; SOUSA, 2015; RUFINO, 2021), uma verdadeira tecnologia de sobrevivência⁵². Nesse contexto geo-social, as rodas de jongo se davam em caráter familiar, envolvendo vizinhos, amigos de outras comunidades, sendo a prática mais recorrente a partir dos anos trinta em diante, como Gandra (1995) relata:

Não temos notícia de Jongo na região no século XIX. No início do século XX também foi iniciado o povoamento do Morro da Serrinha. A ocupação do Morro, área semi-rural até cerca de década de trinta, foi feita por pessoas que trouxeram em sua bagagem cultural a dança do Jongo; vale destacar que vovó Maria Joanna se mudou

⁵⁰ Disponível em: <https://www.ipca.gov.br/desafios/>. Acesso em: 16 dez. 2023.

⁵¹ Podemos destacar, em especial a Reforma Pereira Passos. Disponível em: <https://oswaldocruz.fiocruz.br/index.php/biografia/trajetoria-cientifica/na-diretoria-geral-de-saude-publica/reforma-pereira-passos>. Acesso em: 16 dez. 2023.

⁵² Disponível em: <https://jongodaserrinha.org/trabalho/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

para a Serrinha na década de vinte. A partir dos anos trinta, o Morro se urbaniza de modo cada vez mais efetivo, existindo ainda o jongo nos moldes anteriores. A partir da década de sessenta, a dança se torna espetáculo, acompanhando a transformação ocorrida na região. (GANDRA, 1995, p. 62)

Apesar de todas as adversidades e dificuldades de vida, as rodas de jongo ainda proporcionavam momentos de entretenimento, fortalecimento e interação na comunidade, como relatou D. Eulália, antiga moradora do morro da Serrinha:

Eulália, comadre de vovó Maria Joanna e moradora da Serrinha a partir dos anos 20, revela a emoção e satisfação sentidas sobre as noites de jongo: *“Uma noite de Jongo era uma noite de festa grande mesmo! [...] Era aquela beleza! Subia jongueiras prá dança, ih!... Aquela animação, aquela amizade, né?”*. (RUFINO, 2021, p. 48)

Duas figuras se destacam na história do Jongo da Serrinha: Vovó Joanna⁵³, famosa rezadeira da comunidade e seu filho Darcy Monteiro, mais conhecido como Mestre Darcy do Jongo⁵⁴. Mãe e filho compartilhavam do mesmo amor à música e ao Jongo. Realizavam rodas em sua casa, juntamente com Eva Emely, a caçula da família.

Mestre Darcy era Ogã⁵⁵ da casa espiritual comandada por sua mãe e, talvez por essa incrível habilidade, tornou-se percussionista profissional, tendo acompanhado vários artistas nas décadas de 1940 e 1950. No intuito de compreender a dimensão da produção de Darcy, destacamos um pouco de seu currículo:

Trabalhou na noite carioca com o empresário Carlos Machado, exercendo também a função de coreógrafo dos trios de pandeiro da época com Russo do Pandeiro, Eliseu e muitos outros. No Rio de Janeiro trabalhou em boates, teatros e as mais diversas casas de espetáculo, como o Cassino da Urca, sempre como ritmista e percussionista, inclusive integrando orquestras como a de Severino Araújo, Raul de Barros e Maestro Carioca, realizando também temporada com Paulo Moura. Trabalhou na Rádio Nacional e na Rádio Tupi. Viajou para os Estados Unidos, França, Inglaterra, Portugal, Argentina e Uruguai com o Maestro Guio de Moraes. Chegou a acompanhar Dizzy Gillespie. Pertenceu à Ordem dos Músicos do Brasil desde a sua fundação. (GANDRA, 1995, p. 87-88)

Darcy Monteiro era um entusiasta, apaixonado pelo Jongo, fazendo disso a sua própria vida. Todo esse arcabouço musical conferiu à Darcy insumos estéticos e técnicos que convergiram na construção de um grande projeto que foi a formação do grupo Jongo da Serrinha, na década de 1960, que consistia em um grupo artístico musical que performava o

⁵³ Maria Joanna Monteiro, nascida em 24 de junho de 1902, na Fazenda Saudade, próxima à Fazenda da Bem Posta, em Marquês de Valença, em pleno estado do Rio de Janeiro. Uma das matriarcas do jongo, comandou a Tenda Espírita Cabana de Xangô. Figura de extrema importância na sedimentação do jongo no morro da Serrinha.

⁵⁴ Darcy Monteiro, nasceu em 31 de dezembro de 1932, na Serrinha – embora em sua certidão de nascimento conste 15 de março de 1933. Filho de Pedro e Maria Joanna Monteiro, Mestre Darcy, como era famosamente conhecido, era músico percussionista e foi o principal responsável pela divulgação e manutenção da tradição jongueira, até seu desencarne em 21 de dezembro de 2001.

⁵⁵ Título *nagô-queto* dado aos membros do terreiro que são escolhidos pelos orixás para exercer uma função específica (CASTRO, 2005, p. 301).

repertório jogueiro em espaços outros como faculdades, casas de show e afins. Era um grande sonho de Mestre Darcy levar o Jongo para todos os lugares.

O grupo nasceu da preocupação de Mestre Darcy e de sua mãe com uma possível extinção do jongo devido aos falecimentos dos mais velhos do morro da Serrinha, que compunham as rodas de jongo costumeiras e, até aquele momento, eram frequentadas somente por adultos (GANDRA, 1995; SIMONARD, 2005; RUFINO, 2021). Dessa forma, mais e mais pessoas conheceriam o jongo e o preservariam. Darcy, em uma das suas últimas falas, disse:

Pra mim a preservação do jongo é uma coisa muito séria, que eu empenho toda minha vida, né! E por isso mesmo eu denomino de resistência cultural, entendeu? Quer dizer, uma música que não está na mídia e que a gente não tem nenhum tipo de ajuda governamental e que no peito e na raça eu faço essa cultura existir. (DARCY MONTEIRO, 2002)⁵⁶

O grupo musical Jongo da Serrinha atua até hoje sendo administrado pelos herdeiros e demais colaboradores. No ano de 2000 virou a Organização Não Governamental Associação Grupo Cultural Jongo da Serrinha, adotando um caráter jurídico e, ao longo do tempo, ampliando suas frentes de trabalho: concorrendo a editais de cultura, captação de recursos e oferecendo formação socioeducativa através de oficinas artísticas para mais de 100 crianças e jovens. Sua sede fica na Casa do Jongo⁵⁷, no bairro de Madureira, zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

Figura 9 – Entrada da Casa do Jongo.



Fonte: Facebook Jongo da Serrinha⁵⁸.

⁵⁶ Depoimento colhido para o curta *Quem quase sabe meu nome* (2002), de Guilherme Fernandes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mLSixyqOloY>. Acesso em: 10 out. 2023.

⁵⁷ Rua Silas de Oliveira, 101.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/jongodaserrinha>. Acesso em: 25 set. 2023.

Em virtude da pesquisa de mestrado (2018/2021), pude acompanhar de perto (com o olhar científico⁵⁹) e até participar de algumas ações e eventos. Além da performance da musicalidade e da ancestralidade, foi possível testemunhar a potência transformadora e de formação humana que esta expressão possui. A prática do jongo é multifacetada no seu âmbito de existência: o já sabido lado musical-artístico e vemos no ato de jogar outras nuances, como função social, ação civilizatória, filosofia e afetividade, aquilombamento, preservação e resistência.

Das já mencionadas ações, nas oficinas de jongo podem ser observadas múltiplos elementos conectados com a Pretagogia. A metodologia observada é da aprendizagem através da escuta e repetição/prática. Tudo é observado e experienciado – aprendendo/fazendo – os conteúdos das linguagens e os conceitos filosóficos vão sendo transmitidos pela fala e pelo corpo. Uma verdadeira pretagogia (PETIT, 2015), na qual os caminhos das aprendizagens se assentam nos valores da cosmovisão africanas, tais como tradição oral e ancestralidade. Uma práxis/filosofia que enxerga a performance do corpo como uma grafia, assim constituindo-se como expressão intelectual potente de um corpo músico-pretagógico.

Sobre o corpo como construtor e transmissor de sabedoria, a professora Leda Martins nos ensina que:

[...] corpo imantado pela voz, portais de inscrição e grafias, instituindo e transmitindo saberes de várias ordens, entre eles estéticos e filosóficos. O corpo vozeado nas tradições orais, é local de inscrição de conhecimento que se grafa nas coreografias dos movimentos, nas escritas e partituras peculiares, nos ritmos e timbres da vocalidade e das sonoridades. O que no corpo e na voz se repete é uma episteme. (MARTINS, 2021, p. 150)

Com base nas coletas documentais feitas no mestrado, relatos e demais vivências, será apresentada uma correlação dos princípios básicos da Pretagogia com a prática pedagógica musical da Casa do Jongo.

⁵⁹ Antes de iniciar a pesquisa, já era frequentadora das aulas de Jongo. Parte da família era da região.

4.1.1 Oficina de Jongo

Figura 10 – Oficina de Jongo, realizada no Quilombinho.



Fonte: Instagram @jongodaserrinha⁶⁰.

Aula de Jongo para um grupo de crianças no Quilombinho, local onde era o terreiro de Vovó Maria Joana, no alto da comunidade da Serrinha. Hoje é um espaço de memória e preservação onde ocorrem festas, aulas, visitas. Aqui observamos os princípios de **Religiosidade/Sacralidade** em que os frequentadores sabem da história do terreiro, da importância espiritual e comunitária que ali se expressaram outrora como também a conservação estrutural, adaptando-se (sempre que possível) às formas e elementos naturais do local.

Observamos também a existência do conceito de **Território**, pois o espaço disponível foi ressignificado por ações temporais e necessidades coletivas/contextuais, tendo seu uso transformado e ainda servindo ao propósito da comunidade jogueira. Quanto ao **Lugar social**, o Quilombinho (afetivamente chamado) é, de fato, um espaço de encontro, aprendizagens, fluências e resistências negras naquela localidade.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.instagram.com/jongodaserrinha/> Acesso em: 15 set. 2023.

4.1.2 Oficina de contação de histórias para crianças

Figura 11 – Contação de histórias para as crianças.



Fonte: Instagram @jongodaserrinha⁶¹.

Aqui temos a matriarca e cantora do grupo cultural Jongo da Serrinha, Deli Monteiro⁶², lendo sobre a vida de Tia Maria do Jongo⁶³ (1920 – 2019) para os mais novos, frequentadores das atividades da casa. Observa-se que o lugar tem muitas referências aos mais velhos que fizeram o jongo acontecer na Serrinha. Um chamado nítido da **Ancestralidade**, enquanto via do **Autorreconhecimento afro**, fazendo o pequeno ouvinte conhecer o passado da tradição como a se ver nesses “pretos velhos”, compreendendo suas raízes históricas e sociais. Conteúdos extramusicais podem e devem ser trabalhadas em articulação com as práticas musicais, suscitando mais reflexão e aprofundamento desses conteúdos.

⁶¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/jongodaserrinha/> Acesso em 15 set. 2023.

⁶² Na Casa do Jongo praticamente todos os gestores e/ou colaboradores exercem dupla função. Não no sentido da legalidade ou regime trabalhista, mas de organicidade e colaboração coletiva. Deli Monteiro, também conhecida como *Trovão da Serrinha* devido sua potência vocal, além de solista também integra a equipe administrativa, atua nas oficinas e aulas públicas e hoje é a figura feminina mais antiga, representando a Matriarcalidade do grupo.

⁶³ Maria de Lourdes Oliveira, mais conhecida como Tia Maria do Jongo, foi contemporânea de Darcy Monteiro, assumindo a figura da “mais velha” após o falecimento deste, em 2001. Por quase vinte anos atuou nos eventos, shows e gravações do Jongo da Serrinha.

4.1.3 Oficina de percussão

Figura 12 – Oficinas musicais.



Fonte: Instagram @jongodaserrinha⁶⁴.

Nas aulas de percussão todos passam pela prática. Na foto vemos o percussionista e professor Anderson Vilmar⁶⁵, auxiliado por uma das professoras do projeto, Luana Ferreira, em círculo com as crianças. A **oralidade** transmitindo os conhecimentos. Memória, voz, repetição, consolidação. Não há partituras ou pastas com letras do repertório. É através da observação/escuta da performance/tocar que os ouvintes repetem organicamente e praticam os ensinamentos.

Os conceitos **corpo-fonte** e **circularidade** atravessam todas as práticas, pois o corpo grafado de saber, em sua totalidade, é transmissor de conhecimento em uma constante relação de interligação e continuidade/circularidade entre os indivíduos, espaço e tempo.

⁶⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/jongodaserrinha/>. Acesso em: 15 set. 2023.

⁶⁵ Mestre Anderson Vilmar é músico profissional, luthier e percussionista do grupo Jongo da Serrinha e Razões Africanas, além de professor e palestrante.

São várias as nuances que podem ser trabalhadas a partir de premissas não hegemônicas. O Jongo é só uma perspectiva e oportunidade de realizar uma educação musical plural, democrática e afroreferenciada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Os meus olhos coloridos
Me fazem refletir
Eu estou sempre na minha
E não posso mais fugir
Meu cabelo enrolado
Todos querem imitar
Eles estão baratinados
Também querem enrolar
Você ri da minha roupa
Você ri do meu cabelo
Você ri da minha pele
Você ri do meu sorriso
A verdade é que você
Tem sangue crioulo⁶⁶*

Pensar em relações étnico-raciais na educação e corresponder pedagogicamente e filosoficamente a altura não é uma tarefa (ainda) fácil, contudo, não é impossível. É preciso, sobretudo, um debate honesto e reflexão crítica acerca da ética que embasa as relações e exercícios profissionais. Reconhecer que os processos de formação do Brasil se deram por meio da maior atrocidade da história cometida contra seres humanos, que há uma dívida e urge a reparação histórica com o povo negro nas Américas, já indica um bom começo no caminho de uma postura antirracista. Solicita-se interesse e empenho da classe docente em conhecer a *história que a história não conta*⁶⁷ tanto quanto estudar os personagens que articularam e ainda lutam pela igualdade racial no país.

Nestas escritas propusemos um horizonte, uma perspectiva de trabalho real, pedagogicamente fundamentado no campo da educação musical na educação básica. São vinte anos da Lei 10.639/2003, um marco na luta antirracista, fruto de muito empenho e articulação dos Movimentos sociais negros. Em um país de 56% de pessoas negras⁶⁸ a necessidade legal do ensino a história africana e diaspórica é, ainda, um assombro. E mesmo diante à obrigatoriedade, há o desinteresse.

Tem-se visto avanços, ainda que tímidos, nos campos de produção bibliográfica sobre educação/metodologia/referencial decolonial. Uma onda de grafias tem se consolidado em prol de decolonizar o intelecto brasileiro e assim formatar a educação no Brasil.

⁶⁶ Trecho do sucesso *Olhos coloridos*, do compositor carioca Macau (Oswaldo Rui da Costa), que foi gravado pela cantora Sandra Sá e faz parte do disco homônimo de 1982.

⁶⁷ Trecho do samba-enredo campeão *História pra ninar gente grande*, de 2019, do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, da cidade do Rio de Janeiro.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/2478-especial-o-ministerio-da-saude-e-o-pni-a-cor-da-desigualdade-a-politica-de-saude-integral-da-populacao-negra>. Acesso em: 19 dez. 2023.

É fundamental lembrar que apenas ofertar uma cantiga temática ou apresentar um instrumento de cultura afro ou indígena em sala de aula, não traduz fundamento constitutivo antirracista e revolucionário. Repensar não só os conteúdos, mas os modos de fazer essa prática e, se necessário for, pensar em um novo paradigma pedagógico a fim de dar conta dessas especificidades até então relegadas ao segundo plano ou ao esquecimento. É preciso construir novas possibilidades educativo-musicais (LIMA, 2021) na educação básica que contemplem a pluralidade cultural e epistêmicas, em uma perspectiva étnico-racial, assim refletindo nossa realidade histórica, pavimentando o caminho da igualdade racial.

O legado africano e as reconstruções feitas nessa diáspora no campo artístico, principalmente na música, é de grandeza descomunal. O Brasil tem uma riqueza rítmica e melódica prontas para florescer nas escolas e nos corações dos nossos estudantes. Nelson Sargento, Zé Ketti, Nelson Cavaquinho, Dona Ivone Lara, por exemplo, são alguns dos baluartes da Música Popular Brasileira e suas obras podem fornecer insumos estéticos e filosóficos para substanciar um trabalho de musicalização de alta qualidade. Uma perspectiva de caminho *pretagógico* pensado neste trabalho foi a tradição jongoeira, expressa pelo Jongo da Serrinha, pela sua importância e abrangência artística, como oferta de musicalidade, arcabouço histórico, simbolismo e agência civilizatória, dessa forma sendo uma excelente e proveitosa possibilidade de conteúdo para a educação musical. No âmbito da cidade do Rio de Janeiro é de fácil acessibilidade, além de promoverem apresentações didáticas em escolas.

Oportuno lembrar uma orientação da professora Sandra Petit, com a qual muito concordamos, que seria bastante auspicioso que o professor/pesquisador pudesse conhecer a tradição oral na fonte. Mesmo não sendo fisicamente/presencialmente, mas consultando material, vídeos, ouvindo as músicas, recorrendo às pesquisas no tema, para lhe dar uma instrumentalização mais robusta acerca do trabalho com matrizes africanas e diaspóricas.

Outro caminho que pode fazer a diferença é ler/pesquisar intelectuais negros que estejam alinhados com o objetivo antirracista. Nessa situação observamos um alicerce duplo de *escrivências*, em que o pensador negro escreve a partir dos atravessamentos da sua existência, proporcionando uma dimensão profunda e abalizada do assunto; assim como o *lugar de fala* (RIBEIRO, 2017) que salienta de qual lugar social (atravessado por contextos históricos, eventos socioambientais, mudanças geracionais diversos) a escrita emerge, não invalidando argumentações outras, mas dando protagonismo a voz de quem é de direito e legitimidade.

Para que todas essas ações, conjecturas, perspectivas sejam eficazes é, acima de tudo, necessário esclarecimento e a erradicação da intolerância com os materiais de herança africana. Lucidez, interesse e ética são primordiais a fim de que caminhemos rumo a igualdade racial,

em todas as suas nuances. A educação é direito de todos e deve contemplar e ser contemplada pelo respeito e democracia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARAÚJO, Zezito de. **Folclorização e significado cultural do negro**. In: CAVALCANTI, Bruno César, SUASSUNA FERNANDES, Clara & ALMEIDA BARROS, Rachel de (Orgs.). *KULÉ-KULÉ: visibilidades negras*. Maceió: EDUFAL, 2006. Acesso em: 11 set. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BOY, Dyonne Chaves. **A construção do Centro de Memória da Serrinha**. 2006. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) – FGV – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico Nacional. **Jongo no Sudeste**. Dossiê IPHAN. Brasília, DF: IPHAN, 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 08 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 12**, de 04 de dezembro de 2013. Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15**, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em 05 nov 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-

[rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 05 nov. 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares Africanos na Bahia**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVIS, Angela Yvonne. **Mulheres, cultura e política**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

DIAS, Juliana Adelino. Adolescência, imagem corporal e socialização na escola. **Pesquisa em pós-graduação** – série educação, Santos, n. 9, p. 29-38, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/serieduacao/article/view/348/pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

FRANÇA, Cyntia Simioni. A tessitura de um projeto de formação de professores: educação das relações étnico-raciais. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 50-67, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v29i1.13117>. Acesso em: 22 out. 2023.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

GALLET, Luciano. **Estudos de folclore**. Rio de Janeiro: Editores Brasil, 1934.

GANDRA, Edir. **Jongo da Serrinha: do terreiro aos palcos**. Rio de Janeiro: GGE-Giorgio Gráfica e Editora/UNIRIO, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. 449 p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, agosto 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000200006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 16 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias** [online]., v. 21, n. 62, p.360-371, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49715/35073>. Acesso em: 03 nov. 2023.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Música: notas sobre a operacionalização de conhecimento étnico nas práticas escolares. **Orfeu**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 96–110, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018096>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100009>. Acesso em: 10 nov. 2023.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Anseios**: raça, gênero e políticas culturais/bell hooks. Tradução Jamille Pinheiro. São Paulo: Elefante, 2019.

LIMA, Cleydson Luan Amancio de. Educação musical e relações étnico-raciais: Possibilidades e aproximações do debate sobre as relações raciais através do filme *Black is King*. In: XXXI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), v.31, 2021, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ANPPOM, 2021. p. 1-12. Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/31anppom/31CongrAnppom/paper/view/959>. Acesso em: 12 set 2023.

LOPES, Nei. **O Negro no Rio de Janeiro e sua Tradição Musical**: partido alto, calango, chula e outras cantorias. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Bantu do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MARINHO, Leandro Drumond; SANTOS, Eurides de Souza. Música instrumental e (de)colonialidade: violeiros na cena musical urbana. In: XXIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), v. XXIX, p. 1-9, 2019, Pelotas. **Anais...**, Pelotas: ANPPOM, 2019.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras, Língua e Literatura**: Limites e Fronteiras, Santa Maria, v. 26, p. 63-81, 2003.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MAZZOLA, R.B. **O cânone visual**: as belas-artes em discurso [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em:

<https://static.scielo.org/scielobooks/bywgd/pdf/mazzola-9788579836718.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. **Ensaios Filosóficos**, Volume XIII, p. 153-170, Agosto/2016. Disponível em:

https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo13/11_NASCIMENTO_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIII.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, Biblioteca Nacional, 2014.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral** Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei No 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: para familiares e professores**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**. [S.l.] v. 25, n. 39, 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726>. Acesso em: 18 set. 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad, modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-29, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

RAMOS, Arthur. **O Folclore Negro do Brasil**. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RUFINO, Ana Daniela dos Santos. **É VOZ, É CANTO, É BANTO!** Afrografias nos pontos do Jongo da Serrinha. 2021. p. 196. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Música, UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SANTOS, C. **Marchar não é Caminhar: Interfaces políticas e sociais das religiões de matrizes africanas no Rio de Janeiro contra os processos de Intolerância Religiosa (1950-2008)**. 2018. p. 293. Tese (Doutorado em História Comparada) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Vanilda Honória dos. A reparação da escravidão negra no Brasil: fundamentos e propostas. **Revista Eletrônica OAB/RJ**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 1-26, Jan./Jun. 2018. Disponível em: <https://revistaeletronica.oabRJ.org.br/wp->

<content/uploads/2018/10/ARTIGO.A-REPARA%C3%87%C3%83O-DA-ESCRAVID%C3%83O-NEGRA-NO-BRASIL.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

SIMONARD, Pedro. **A construção da tradição no Jongo da Serrinha**: uma etnografia visual do seu processo de espetacularização. 2005. 174f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, p. 489- 506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 161–188, 2015. DOI: 10.14244/198271991137. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. *In*: COELHO, W. N. B.; OLIVEIRA, J. M. **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

SOUSA, Aline Oliveira de. **Tia Maria do Jongo**: Memórias que ressignificam identidades das atuais lideranças jongueiras do grupo Jongo da Serrinha. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

STEIN, Stanley J. **Memória do Jongo**: as gravações históricas de Stanley J. Stein. Vassouras, 1949. Organização, Silvia Hunold Lara, Gustavo Pacheco. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT, 2007.

TEIXEIRA, Cristiane Ramos. Formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial da rede municipal de Cariacica. *In*: Anais do Congresso Africanidades e Brasilidades, n. 1, 2014, Espírito Santo. **Anais** [...] Espírito Santo: Congresso Africanidades, 2014, p. 1-11. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cnafricab/article/view/5859>. Acesso em: 03 nov. 2023.

TINHORÃO, José Ramos. **Os Sons dos Negros no Brasil**. Cantos danças, folguedos: origens. São Paulo: 34, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.