

Iemanjá na “roda”: confrontando apagamentos por uma educação antirracista

Comunicação

*Renato Santoro Rezende
Colégio Pedro II
renatosantorj@gmail.com*

*Pedro Macedo Mendonça
Colégio Pedro II / Labetno-UFRJ
pedrinho_violao@yahoo.com.br*

*Eduardo Prestes Massena
Colégio Pedro II / GPPF-UNIRIO
eduprestesm@gmail.com*

Resumo: Este trabalho apresenta e reflete sobre um relato de experiência vivido nas aulas de educação musical, durante as atividades com uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao discutir os versos da canção “Noite de Temporal” de Dorival Caymmi, outros saberes invadiram as aulas, trazendo, pela voz de um estudante, questões comumente excluídas dos documentos curriculares. Nosso objetivo é discutir concepções de currículo que dialoguem com a realidade dos estudantes, sem gerar uma hierarquização dos conhecimentos. Um currículo que posicione os saberes em uma roda polirracional, possibilitando a copresença de conhecimentos distintos e abrindo novas possibilidades de diálogo na autoria curricular cotidiana. Este relato procura também oferecer ferramentas conceituais que auxiliem os professores ao se depararem com situações de intolerância e racismo, em virtude da apresentação de práticas que abordem a cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Educação musical antirracista, linha abissal, currículo.

Este trabalho apresenta um relato de experiência em que não nos limitamos apenas a descrever uma atividade específica, mas também expor um debate acerca da representatividade e do racismo nas instituições escolares. Optamos por abordar as problemáticas aqui relatadas entendendo se tratarem de conversas complicadas (SUSSEKIND, 2014), que acionam as diversas redes de subjetividades e sentidos “presentificados” em nossas aulas. Serão apresentadas as bases teóricas que sustentam a opção por um currículo ao sul (SANTOS, 2010), pensando a escola e o currículo como uma região fronteira “onde algo começa a se fazer presente” (BHABHA, 1998, p.24), culminando

então na ideia de "roda afroperspectivista" (NOGUERA, 2019), no sentido de construção de propostas de educação musical antirracistas. Entendemos o currículo como autoria cotidiana entre professores e estudantes, que ocupam a sala de aula com outras questões para além dos conteúdos previamente estabelecidos nos documentos curriculares.

Aqui não relataremos apenas uma atividade, puxaremos os fios que entremeiam essa imensa rede de subjetividades e sentidos e que alimentam o processo de autoria curricular realizado com os estudantes. Desta forma, buscaremos pensar a autoria curricular como um processo sempre provisório e em constante mudança, tecido por vozes, corpos, canções, negociações e leituras de mundo diversas. A atividade aqui descrita ocorreu durante as aulas de Educação Musical em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública – vale destacar que se trata de uma instituição cujas vagas são ocupadas por sorteio – sendo assim, possui um corpo discente advindo das mais diversas classes sociais. Tal diversidade se torna aparente quando falam de seus gostos musicais, dos lugares onde moram, de suas crenças religiosas ou dos espaços que frequentam nas horas de lazer.

O início do trabalho se deu desenvolvendo atividades relacionadas ao conceito de Paisagem Sonora (SCHAFER, 1992), incentivando os estudantes a perceberem os sons da natureza. Nossa escola possui em seu pátio uma grande área verde, característica esta que nos permite ter acesso a uma variedade sonora quando se trata de “abrir” os ouvidos e “caçar” os sons que nos cercam. Essas condições permitiram, em nossa atividade, que os estudantes caminhassem pelo pátio com seus cadernos e blocos de anotações, tentando captar e registrar o mundo de sonoridades que se apresentava. Logo em seguida, discutimos sobre os sons encontrados, as possíveis fontes sonoras e a possibilidade de reproduzi-los com a voz ou o corpo. Nesta etapa, alguns estudantes puderam, entre outras coisas, reproduzir o som do vento (o farfalhar das árvores ao sofrerem a ação do vento) e as suas diferentes intensidades. Em função da força com que assopravam era possível perceber a diferença de intensidade dos ventos registrados na paisagem sonora. Isso foi fundamental para compor, na etapa seguinte, a nossa tempestade em suas diferentes fases e dinâmicas.

Na aula seguinte, a turma foi apresentada à canção “Noite de temporal” de Dorival Caymmi:

É noite

É noite

Ê lamba ê

Ê lambaio

Pescador não vá pra pesca

Pescador não vá pescar

Pescador não vá pra pesca

Que é noite de temporá

É noite, é noite

Pescador se vai pra pesca

Na noite de temporá

A mãe se senta na areia

Esperando ele vortá

É noite, é noite, é noite...

A ideia inicial era discutirmos quais sons fariam parte deste temporal descrito na música, para então tentarmos recriá-lo com as vozes e os corpos. Ao discutir sobre quais elementos comporiam a tempestade a turma destacou: o vento fraco, o vento forte, os pingos de chuva, a chuva forte e os trovões. Após um breve debate foi observado que, durante uma tempestade, os sons do vento não cessariam com o começo da chuva, e o mesmo não aconteceria com a introdução do trovão. Logo, deveria haver uma polifonia de sons. Para tanto, a turma foi dividida em grupos. Um grupo faria o vento e suas diferentes dinâmicas, outro grupo ficaria responsável pela chuva (pingos e chuva forte) e um terceiro grupo faria o trovão. A turma seria regida pelo professor que daria a entrada e saída dos diferentes elementos da tempestade. Cada grupo teve a liberdade de experimentar como iria reproduzir cada elemento sonoro. O vento foi feito com o soprar dos estudantes, os pingos com o estalo dos dedos na palma da mão, a chuva forte com o bater das mãos nas

pernas, e o trovão com um grito bem alto "buuuuum!".

É interessante destacar que o trovão gerou algumas discussões curiosas. Primeiro, foi indagado que deveria ter raio. Porém um estudante afirmou que o raio não produzia barulho, apenas imagem. Depois discutiu-se a diferença entre raio e trovão, de onde se concluiu que o segundo era composto por imagem e som, e, portanto, ficou decidido que seria feito apenas o trovão. A turma achou também, que apenas gritar "buuuuum!" não estava dando conta da intensidade do trovão em uma tempestade tão violenta quanto aquela apresentada pela canção. Resolveram, então, acrescentar um pulo. Mesmo assim ainda acharam que a intensidade do barulho não estava satisfatória. Tiveram a ideia de acrescentar 2 surdos (de escola de samba). Nosso trovão acabou sendo representado por: gritos, pulos e ataques no surdo. Tudo isso em um mesmo golpe que seria repetido algumas vezes. Para aumentar ainda mais a sensação de estar imerso em uma tempestade a sala ficaria com as luzes apagadas e ao toque do trovão elas piscariam. Além disso, a turma ficaria em um semi-círculo para ampliar a noção espacial dos ruídos.

Finalmente, após alguns ensaios, realizamos uma apresentação interna (para outras turmas e servidores) dentro da própria sala de aula, na qual criamos a tempestade com corpos, tambores e vozes, e interpretamos a canção acompanhados pelo violão (tocado pelo professor). A música adquiriu, então, a seguinte forma: introdução (tempestade em sentido crescente de intensidade), refrão, estrofe A, refrão, estrofe B, refrão e coda (tempestade em sentido decrescente de intensidade).

Durante o processo de apreciação, escuta e experimentação da canção, foi indicado que observássemos a letra com mais cuidado. Ao lermos a segunda estrofe, os estudantes foram indagados sobre o porquê da mãe se sentar na areia esperando o pescador voltar. Do que ela tem medo? Por que ela estaria aflita esperando o seu retorno? Eles começaram a oferecer as suas respostas: “ela está com medo do navio virar”; “os tubarões podem comer o pescador”; “um raio da tempestade pode cair no barco”. Nesse momento, resolvi acrescentar um outro "perigo do mar" que, embora não apareça explicitamente nesta canção, é muito recorrente nas composições de Caymmi – especialmente nas canções praieiras – que é a figura de lemanjá. Ao apresentá-la para turma como uma sereia que viveria no fundo do mar - respeitando a narrativa caymmiana - e que seduziria os pescadores

para morarem com ela (como o próprio compositor retrata em canções como “É doce morrer no mar” entre outras), pôde-se observar um grande interesse dos estudantes. Ficaram fascinados e curiosos para saber mais sobre essa sereia, que também seria conhecida como a rainha do mar.

Logo no começo dessa conversa, um dos estudantes, negro, disse que conhecia lemanjá pois sua família era adepta de uma religião de matriz afro-brasileira. Por conta disso, afirmou conhecer algumas das suas histórias. Os estudantes ficaram muito curiosos para ouvir o que seu colega tinha a dizer. Em um dado momento, até pararam de me dirigir as perguntas e passaram a fazê-las diretamente ao estudante. Perguntavam coisas como: “ela respira de baixo d’água?”; “ela tem cabelo comprido?”; “quantos anos ela tem?” Ele tentava responder, na medida do possível, e muitas vezes admitia que não conhecia determinado assunto. Porém o que se pôde observar foi sua motivação em continuar o relato sobre lemanjá, trazendo para o nosso currículo saberes que os outros colegas (inclusive o professor branco) não possuíam.

Por que nos sentimos tão desconfortáveis quando saberes que não dominamos ou tidos como não escolares invadem a nossa sala de aula? Que elementos tais saberes trazem consigo que de alguma forma põem em risco a ideia do que está estabelecido como conhecimento escolar em nossa sociedade?

Para Santos (2010), as sociabilidades são cortadas por linhas abissais imaginárias que dividem a realidade em dois lados. As linhas abissais estabelecem uma distinção entre visível e invisível, tais linhas “dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha” (SANTOS, 2010, p. 32). Nessa configuração, saberes, culturas ou corpos não eurocêntricos, ou tidos como não importantes para a concepção *ocidentalocêntrica* de ciência ou para o avanço do capitalismo, são jogados para o outro lado da linha. “Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical” (*idem*), então, provoca a inexistência dessa produção e a impossibilidade de “copresença dos dois lados da linha” (*idem*). Não obstante, é preciso observar que a ideia de sereia está do lado de cá da linha (o metropolitano), inclusive é uma personagem de grande sucesso da Disney. Quando lemanjá entra em nossa sala de aula, promove a ruptura da linha abissal que divide o metropolitano do colonial, joga

pro lado de cá as histórias e sentidos pertencentes ao outro lado da linha, produzido como inexistente. Do lado de lá moram os batuques, os corpos pretos e suas ancestralidades, as danças de umbigada e as histórias não contadas. Por ser o orixá feminino das águas e, no Brasil, ser considerada a mãe de todos os orixás (LOPES, 2011), a figura de Iemanjá não é só uma sereia, carrega em si outros sentidos que tensionam e causam estranhamento quando adentram o currículo majoritariamente branco e eurocêntrico das escolas.

O estudante que trouxe, tão empolgado, as histórias de Iemanjá para nossa aula, era o mesmo que suscitava alguns debates sobre sua conduta nos conselhos de classe: parte dos professores suspeitava que o estudante era vítima de racismo. Alguns indícios como a baixa autoestima, dificuldades para executar trabalhos em grupo, se recusar a lidar com demandas que fossem contrárias à sua vontade (levando, algumas vezes, a uma recusa em participar das atividades propostas para a turma) chamavam a atenção do corpo docente e nos fazia pensar em alternativas pedagógicas. Embora apresentasse essas dificuldades, era um estudante que demonstrava apreço e interesse pelas atividades desenvolvidas na escola, dando conta do que lhe era cobrado, porém muitas vezes se sentia incapaz e apresentava rompantes de choro em meio às aulas. Sua fala sobre Iemanjá e a conversa que foi desenvolvendo com a turma lhe colocou em um outro lugar nessa configuração. Era como se dessa vez tivessem lhe permitido entrar naquele espaço, respeitando seus saberes e alargando as fronteiras da produção curricular para além das linhas abissais (SANTOS, 2010). Ao contar e compartilhar os saberes sobre Iemanjá, dialogava num espaço onde o saber muitas vezes está marcado por presenças que não o representavam.

Para Mbembe

O trabalho do racismo consiste em relegá-lo para segundo plano ou cobri-lo com um véu. No lugar deste rosto, faz-se renascer das profundezas da imaginação um rosto de fantasia, um simulacro de rosto, até uma silhueta que, assim substitui um corpo e um rosto de homem. (MBEMBE, 2014, p. 66)

Portanto, para o pensador camaronês, o processo de racialização funciona para marcar grupos específicos e fixar os limites por onde podem circular. Tal processo tem como finalidade garantir que essa limitação afaste qualquer ameaça e, também, marca esses corpos como produtores de risco, portanto, perigosos em sua liberdade. Tais violências não

se limitam aos corpos, mas a tudo que produzem e representam. Para Nascimento (2016) “a assimilação é tão eficiente que a herança da cultura africana existe em estado de permanente confrontação com o sistema dominante” (p. 112). É neste sentido que ele questiona a ausência da memória africana nos currículos escolares. Para além dessa ausência, Nascimento busca na trajetória do povo preto, sequestrado em sua terra e trazido para as Américas como escravo, os vestígios de todo o tipo de violência, inclusive com relação às questões espirituais.

Não é exagero firmar-se que desde o início da colonização, as culturas africanas chegadas nos navios negreiros, foram mantidas num verdadeiro estado de sítio. Há um discutível caráter mais ou menos violento, nas formas, às vezes sutis, da agressão espiritual a que era submetida a população africana a começar pelo batismo ao qual o escravo estava sujeito nos portos africanos de embarque ou nos portos brasileiros de desembarque. (*idem*, p. 123)

Seriam esses também os questionamentos feitos pelo nosso estudante? Se a raça é um marcador social e seus saberes continuam subalternizados nos espaços escolares, está perpetrado um estado de permanente violência e segregação. Quando as histórias sobre lemanjá capturam o momento, embaladas pela provocação da “mãe que senta na areia esperando ele voltar”, uma outra perspectiva se cria fora da lógica produtivista do saber, estabelecida na ideia hegemônica de escola. São puxados os fios que também constituem nossa formação cultural, mas que, historicamente, estão do lado de fora dos muros escolares e dos livros, quando muito aparecem “folclorizados” ou sob o signo do exótico.

A conversa sobre a sereia lemanjá acabou acessando outros saberes, questionamentos, histórias, memórias e sentidos, para além do que se havia planejado. A porta aberta pela discussão sobre o sentido de um verso tomou toda a aula, habitando-a com sereias, cânticos, feitiços, perigos e seres das profundezas dos mares, ampliando os sentidos que cada um dos estudantes negociava ao cantar a canção. Porém, um outro acontecimento relativo a esta atividade nos fez pensar sobre a força que carregam os saberes não eurocêntricos quando rompem a lógica racista dominante. Esses saberes, ao serem “escolarizados”, disputam sentidos com o que está estabelecido como “verdade” ou hierarquicamente produzido como superior.

Algumas semanas após as atividades com a canção de Caymmi, o colégio realizou um evento aberto aos pais. Logo após o encerramento das atividades, a mãe de uma estudante questionou de forma contundente se continuaríamos a falar sobre lemanjá em nossas aulas. Caso o tema permanecesse, afirmou ela, proibiria sua filha de frequentá-las. Tal atitude inesperada provocou surpresa, pois a relação com a turma era particularmente boa e a atividade em si tinha se demonstrado muito satisfatória, tanto no processo de aprendizagem com a turma, como também, para aqueles que assistiram a execução ao vivo da canção. Nesse sentido, foi explicado à responsável que embora a letra em momento algum falasse de lemanjá, ela era uma figura recorrente nas composições do Dorival Caymmi e, por isso, acabou se tornando um dos elementos em nossas conversas sobre a canção. Mencionou-se também a importância de Dorival Caymmi e suas contribuições para o que é conhecido hoje como MPB. Destacou-se que para além do interesse pessoal em trabalhar a cultura afro-brasileira na escola, tal prática estava amparada pela Lei 11.645/2008, que estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”. Contudo, apesar de todas as explicações, tal responsável não se deu por satisfeita e manteve sua posição, pois estava convicta de que a sua filha não poderia ter acesso a esse tipo de conhecimento e assim, encerrou a conversa.

Kilomba (2019) quando aborda a temática da segregação racial, afirma que o racismo impõe o isolamento de negras e negros como estratégia para assegurar a supremacia branca. Tal lógica determina os territórios que eles devem ocupar, fazendo com que qualquer negro ou negra que habite outra região, que não destinada a eles, sintam-se fora de seu lugar. Para Kilomba, este é um mecanismo que funciona relacionando a ideia de sujeira à ordem. Nesse sentido, a ordem implica em territórios racialmente divididos. “Implicitamente, as coisas não são sujas por si mesmas, mas tornam-se sujas quando posicionadas em um sistema de ordenação que não tem lugar para elas” (p. 171). Seria essa também a relação de ordem estabelecidas nos currículos escolares ou na ideia de escola estabelecida em nossa sociedade? Que lugares ocupam os saberes afro-brasileiros no espaço escolar? Por que quando mencionados ou estudados provocam reações tão violentas? Estariam, esses conhecimentos, sujando uma ordem curricular vigente? Não são apenas os corpos pretos que incomodam mas também seus saberes e sua liberdade. A existência de

uma Lei que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na escola, denuncia o caráter segregacionista dos documentos curriculares. Não há espaço para esses saberes quando a escola sacraliza os conhecimentos do norte, tornando-os régua de medida e parâmetro para a hierarquização dos conhecimentos. Assumindo a lógica segregacionista de Kilomba, os currículos escolares estariam sendo sujados à medida que elementos de culturas não dominantes passam a ocupar esse espaço.

Para Santos (2019) a força da lógica abissal trabalha na provocação de epistemicídios ao não permitir a copresença de conhecimentos distintos do lado de cá da linha. A forma de atuação desse sistema confere privilégios extra-cognitivos a quem os detém e, desta forma, valida apenas um conjunto de conhecimentos – os que negociam com a lógica imposta pela ciência moderna eurocêntrica (SANTOS, 2010b). Ao operar dessa forma, não reconhece o que é produzido como conhecimento fora das fronteiras de seus domínios, e que não dialogam diretamente com suas metodologias ou conceitos fundantes. Assim sendo, as epistemologias do Norte, garantem ao grupo dominante o status da produção de verdade e, desqualifica, invisibiliza, torna sem importância tudo que é produzido para além das linhas abissais. Porém, esse sistema não perduraria se não servisse aos interesses do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado como também a um processo de globalização monopolizado pelas ideias neoliberais (SANTOS, 2010b).

Muito se tem desenvolvido, também, no sentido de produção de práticas educacionais anti-racistas. Movido pelo entendimento de que um "currículo do sul" se propõe a dialogar com outras epistemologias, que não somente àquelas advindas do "norte", Renato Noguera propõe a roda enquanto substituição à idéia de linha (abissal), comumente presente na escola, que invisibiliza conhecimentos que não pertençam a uma matriz européia/branca. A roda, pautada em uma afroperspectiva, é polirracional, isto é, não defende a existência de uma "razão universal" que pretende diferenciar o "verdadeiro" do "falso" (NOGUERA, 2019, p.46). Aqui então, conhecimentos diversos, pautados nos mais diferentes pluriversos, não só são aceitos como são bem-vindos, em oposição ao posicionamento universalista e xenófobo da pretensiosa "razão universal" do "norte".

A roda inclui, alinhando lado a lado os mais diferentes tipos de visões de mundo. A roda é base para uma escola pluralista, uma tática que abandona conceitos como "subalterno", "minorias" e reconhece que a Europa é tão étnica quanto qualquer povo africano. (*idem*, p. 47)

Ao propor uma relação roda, buscamos quebrar as hierarquias estabelecidas pela ciência eurocêntrica. Ao dar visibilidade a esses conhecimentos, a roda permite que eles se cruzem também com as ignorâncias. Segundo Santos (2019), a ignorância só é uma forma desqualificada de ser, quando alimenta uma relação hierárquica na qual o aprender está condicionado ao esquecimento do que já se sabia. “A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (SANTOS, 2019, p. 157). Para a monocultura implementada pelas epistemologias do norte, a ignorância significa o não domínio de um conhecimento específico, logo, representa uma posição hierárquica de inferioridade. Na concepção hegemônica de escola, apenas um tipo de conhecimento pode frequentar este lugar, os que dialogam diretamente com as ferramentas eurocêntricas de construção de saber (religiosos, filosóficos) e de seu monopólio de construção de verdade por meio da ciência moderna. Nessa concepção, ser ignorante é não dominar um determinado conjunto de conhecimentos.

No espaço escolar, uma série de regras está estabelecida por leis, decretos, portarias e instrumentos burocráticos e visam garantir uma escolarização baseada no modelo de escola “herdado da modernidade capitalista, ocidental, burguesa” (OLIVEIRA, 2012, p. 41) que legitima exclusões. Para esse modelo os documentos curriculares ocupam um lugar de destaque, já que determinam o que deve ou não ser ensinado na escola. Na base desse modelo está a crença no potencial civilizatório de seus currículos, capazes de levar o “saber supremo” a estudantes ignorantes.

Trabalhar com uma concepção curricular que permita a entrada de outros saberes em negociação com o que está estabelecido oficialmente, é transitar pelas linhas abissais que habitam nossas salas de aulas e a atividade docente. Ao assumir os saberes como não hierarquizáveis, e a ignorância como o não domínio de outros saberes específicos, nos colocamos na condição de aprendizes diante das autorias curriculares cotidianamente elaboradas com os estudantes. Um dos objetivos citados por Inês Barbosa é o de “criar a

possibilidade metodológica da visibilização dos diferentes” (*idem*, p.13). Sinalizar essa diferença, é perceber que o modo hegemônico de operar o entendimento do que é escola produz ausências, não presenças e dicotomias que contribuem para o entendimento escriturístico (CERTEAU, 2012) de escola, ou seja, uma escola textualizada que está bem distante do vivenciado nos cotidianos. A proposta dos currículos *pensadospraticados* é de romper com “as monoculturas que dominam a sociedade capitalista ocidental” (OLIVEIRA, 2012, p.13), *multipresenciando* os currículos sem promover o desperdício das experiências, e possibilitando a copresença das várias formas de ler e de pensar o nosso mundo.

Ao se relatar o questionamento sobre a presença das histórias de lemanjá com outros professores, observou-se que o ocorrido não havia sido um caso isolado. Outros professores relataram fatos semelhantes. Por exemplo, nas aulas de literatura as professoras lembraram que enquanto trabalhavam a mitologia nórdica, grega ou maia não havia qualquer reclamação, mas quando abordavam a mitologia lorubá, muitos responsáveis começavam a se queixar. Como afirma Mbembe, “o Negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria” (2014, p. 19) e por isso afirma existir em muitos países o aprimoramento das práticas de discriminação gerando, inclusive, “um racismo sem raça” fazendo com que “cultura e religião tomem o lugar da biologia” (MBEMBE, 2014, p.20).

Considerações Finais

Temáticas que podem levar a uma exortação de racismo devem ser trazidas não de forma pontual, mas sim continuamente. Até porque, um dos problemas de se combater o racismo dentro da escola é que tal ato (quase) nunca se apresenta explicitamente. Geralmente se apresenta de forma velada e nas entrelinhas. Somente através da prática continuada de uma educação antirracista possamos, talvez, superar ou ao menos minimizar os danos pelas relações hierárquicas baseadas no racismo. Dessa forma, acredita-se na possibilidade de inundar a escola com os saberes do sul, promovendo negociações com outras leituras de mundo e combatendo a monocultura dominante e seus processos de invisibilização e subalternização, deslocando as linhas abissais.

Outro aspecto que nos faz refletir sobre a intolerância relatada neste texto é a

relação que os responsáveis constroem com a escola. A escola deve, também, incluí-los no processo de ensino-aprendizagem? Em qual espaço? Como? Levantamos essas questões numa tentativa de discutir propostas que dialoguem com as vozes que tentam silenciar essas manifestações culturais historicamente discriminadas. Além disso, destacamos a relevância de se valorizar referenciais culturais de matriz africana, presentes entre os estudantes, porém ausentes dos currículos. Construir essa roda polirracional da qual nos fala Noguera, nos parece um importante caminho na construção de uma sala de aula polifônica e xenofílica, em diálogo com a lei 11.645/08, pouco implementada até então, na qual diversos conhecimentos, trazidos pelos diversos corpos ali presentes, se coloquem em par de igualdade.

A roda é uma precaução teórica que reconhece os conflitos, não almeja paz perpétua. Tampouco pretende multiplicar e embrutecer os embates e dissensos. Porém, pretende reconhecê-los e propor uma *agência* para que o convívio em dissenso não seja razão de exclusão. (NOGUERA, 2019, p.47)

Referências

CAYMMI, Dorival. *Cancioneiro da Bahia*. São Paulo: Martins, s/d.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação - Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOPES, Ney. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MBEMBE, Achile. *Crítica da razão negra*. Lisboa. Antígona Editores Refractários, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: geopolítica, infâncias e educação das relações étnico-raciais. In: *Educação em rede*. V. 6. Rio de Janeiro: SESC, 2019.

SANTOS, Boaventura de S. (Org). *Epistemologias do Sul*. São Paulo. Cortez, 2010.

SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

SUSSEKIND, M. L. *Quem é... Willian F. Pinar?* Petrópolis, RJ: De Petrus et alli, 2014.

OLIVEIRA, I. B. *O Currículo como criação cotidiana*. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.