

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

Instituto de Artes - Campus de São Paulo

Illo Wagi Soares Bueno de Camargo

A CAIUMBA COMO PRÁTICA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO: preservação da
memória ancestral e cultura de resistência

São Paulo

2025

Illo Wagi Soares Bueno de Camargo

A CAIUMBA COMO PRÁTICA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO: PRESERVAÇÃO DA
MEMÓRIA ANCESTRAL E CULTURA DE RESISTÊNCIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROF-ARTES, na linha de pesquisa “Abordagens teóricos-metodológicos das práticas docentes” submetida à Universidade Estadual de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof. Dra. Andréia Miranda de Moraes
Nascimento

São Paulo

2025

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do
Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

C172c Camargo, Illo Wagi Soares Bueno de, 1986-

A caiumba como prática decolonial na educação : preservação da
memória ancestral e cultura de resistência / Illo Wagi Soares Bueno de
Camargo. -- São Paulo, 2025.
121 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Miranda de Moraes Nascimento.
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte na educação. 2. Educação. 3. Ensino. 4. Educação básica. 5.
Arte afro-brasileira. 6. Cultura afro-brasileira. I. Nascimento, Andréia
Miranda de Moraes. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.
III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Catharina Silva Gois - CRB/8 11323

ILLO WAGI SOARES BUENO DE CAMARGO

A CAIUMBA COMO PRÁTICA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO: preservação da memória ancestral e cultura de resistência

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), Instituto de Artes de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Artes.

área de concentração: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes

Data da defesa: 14 de mar. de 2025

Banca examinadora:

Prof. Dra. Andréia Miranda de Moraes Nascimento
UNESP - Instituto de Artes - Campus São Paulo

Prof. Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima
UNESP - Instituto de Artes - Campus São Paulo

Prof. Dra. Lorena Faria
UNESP - Instituto Federal de São Paulo - Campus Capivari

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas fizeram parte da minha vida nesse curto, mas intenso período desde que ingressei no mestrado. Mas não posso deixar de agradecer primeiramente a mulher que me orientou a vida inteira, nos caminhos, nas encruzilhadas, nos estudos. Minha mãe, Jovenice Soares de Camargo professora de História engajada, dedicada e inspiradora, entre os muitos livros que me apresentou, um deles foi fundamental para essa pesquisa, o livro *Saberes no pé do tambu*, de Antonio Filogenio Paula Junior - meus mais sinceros agradecimentos, pela disponibilidade da entrevista concedida no início da pesquisa, por compartilhar seus estudos e conhecimento nas rodas de conversa e palestras que pude apreciar presencialmente e remotamente. Agradeço a Elaine Teotônio, umas das organizadoras do projeto *Dandara vai para escola*, que gentilmente concedeu uma entrevista compartilhando os encontros dos(as) estudantes e professores(as) com o Batuque de Umbigada nas escolas.

Agradeço a professora e colega Dra. Lorena Faria, que sempre se colocou à disposição para dúvidas e esclarecimentos sobre a cartilha educacional *Criança pode umbigar?* Sim! *Aprendendo com o Batuque de Umbigada*, peça chave dessa pesquisa. Aos colegas de turma do Prof-Artes que encararam essa jornada de estudo e trabalho com tanto empenho. A Organização Paulista de Arte Educação (OPAE), que incentiva e motiva discentes e docentes a compartilhar conhecimentos e experiências. Aos professores(as) do Instituto de Artes da Unesp de São Paulo e ao programa Prof-Artes que tem oportunizado a qualificação de professores(as). Agradeço a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” por me proporcionar essa experiência única. Sou realmente grato por cursar em uma das maiores universidades públicas do Brasil.

Sou mais do que grato a minha esposa e meu filho pelo suporte emocional, o carinho e a alegria de vocês tornaram este percurso mais leve e bonito. Agradeço ao meu pai - grande professor de História - pelas inúmeras conversas esclarecedoras, pela sensibilidade, por ser exemplo de ser humano. Minhas queridíssimas irmãs,

amigos e amigas que me motivaram a seguir. Aos meus alunos e às minhas alunas que tornam meu cotidiano mais construtivo e significativo.

Agradeço imensamente à minha orientadora Dra. Andreia Miranda de Moraes Nascimento, que não só orientou os meus passos nessa jornada, como também confiou na minha dedicação em participar de congressos e eventos acadêmicos que tanto contribuíram para minha pesquisa e formação. A professora Dra. Rejane Galvão Coutinho pela potência de suas aulas trazendo um panorama histórico da arte no Brasil sob a perspectiva decolonial. As reflexões, debates e seminários presenciais que provocaram atravessamentos, ampliaram e estimularam minha visão sobre a importância do professor na educação pública. Ao professor Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima, que ao lado da professora Dra. Lorena Faria compõe a banca de defesa. Obrigado pelas contribuições significativas que ajudaram a expandir minha percepção e reflexão a partir dos apontamentos enriquecedores na qualificação que provocaram mudanças positivas neste trabalho.

Sou grato a Deus por essa oportunidade única e a meus guias espirituais que preenchem minha vida e se fazem presentes através da minha fé.

RESUMO

A presente pesquisa justifica-se na Lei N° 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e tem como proposição investigar a permanência de matrizes africanas presentes no interior paulista. Mais especificamente a tradição do Batuque de Umbigada, praticada principalmente nas cidades de Piracicaba, Capivari e Tietê. Uma prática que revela a ponte com a África na linguagem e no contexto histórico na região, marcadas também pelos estigmas da discriminação racial e da exclusão social dessas comunidades negras e de suas práticas culturais herdadas dos antepassados africanos. Partindo de conceitos freirianos, sobretudo a concepção sociocultural que prioriza a cultura popular e a participação crítica e ativa dos que fazem parte da sociedade, a pesquisa tem como principal objetivo analisar como a *Caiumba*, também conhecida como *Tambu* ou Batuque de Umbigada, vem sendo explorada no âmbito da educação básica a partir de projetos fomentados por políticas públicas, assim como no cotidiano escolar por meio de projetos e propostas pedagógicas que buscam aproximar essa cultura de tradição ancestral do contexto escolar. A pesquisa também apresenta práticas com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, ampliando a percepção da ótica decolonial na busca de uma perspectiva mais crítica e consciente na leitura da realidade.

Palavra-chave: educação; caiumba; identidade; pertencimento; pensamento decolonial; protagonismo negro.

ABSTRACT

This research is justified by Law No. 10.639/2003, which makes it compulsory to teach Afro-Brazilian History and Culture, and aims to investigate the permanence of African matrices in the interior of São Paulo. More specifically, the tradition of Batuque de Umbigada, practiced mainly in the cities of Piracicaba, Capivari and Tietê. A practice that reveals the bridge with Africa in the language and historical context of the region, also marked by the stigmas of racial discrimination and social exclusion of these black communities and their cultural practices inherited from their African ancestors. Based on Freirean concepts, especially the sociocultural conception that prioritizes popular culture and the critical and active participation of those who are part of society, the main objective of the research is to analyze how Caiumba, also known as Tambu or Batuque de Umbigada, has been explored in the context of basic education through projects promoted by public policies, as well as in everyday school life through projects and pedagogical proposals that seek to bring this culture of ancestral tradition closer to the school context. The research also presents practices with students in the early years of primary education, broadening the perception of the decolonial perspective in the search for a more critical and conscious reading of reality.

Keywords: education; caiumba; identity; belonging; decolonial thinking; black protagonism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa da cartilha educacional Criança pode umbigar? Sim!.....	20
Figura 2 - Quintal da Dona Marta: divulgação da cartilha no quilombo urbano.....	37
Figura 3 - Caiumba na Sociedade Beneficente 13 de maio... ..	53
Figura 4 - Projeto Dandara chega a Piracicaba... ..	67
Figura 5 - Instrumentos característicos da tradição do Batuque de Umbigada.....	78
Quadro 1 - Povos e reinos da África centro-ocidental... ..	82
Figura 6 - Crianças do 4º ano do E.F de Capivari dançando.	84
Figura 7 - Trecho da partitura moda Sinhá Sereia... ..	88
Figura 8 - Código QR Code com melodia e voz de uma das alunas 4º do E.F da prefeitura de Capivari... ..	89
Figura 9 - QR Code da moda Sinhá sereia - mestra Anicide Toledo... ..	89
Figura 10 - QR Code da música Moda do racismo: interpretação do(as) alunos(as) do 4º ano do E.F da prefeitura de Capivari.	90
Figura 11 - QR Code da Moda do racismo - mestra Anicide Toledo... ..	90
Figura 12 - Explorando instrumentos de percussão.....	91
Figura 13 - QR Code da Moda de amor., composição de Vanderlei Bastos, interpretação: Elaine Teotônio e Vanderlei Bastos... ..	92
Figura 14 - QR Code da moda Sinhá sereia - mestra Anicide Toledo... ..	92
Figura 15 - Proposição 1: vozes e instrumentalização de alunos(as) do 4º ano do E.F da prefeitura de Capivari.....	92
Figura 16 - Proposição 2: vozes e instrumentalização de alunos(as) do 4º ano do E.F da prefeitura de Capivari.....	93
Figura 17 - Proposição 2: vozes e instrumentalização de alunos(as) do 4º ano do E.F da prefeitura de Capivari.....	93
Figura 18 - Alunos com a cartilha.....	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ATRAVESSAMENTOS E INTERTERRITORIALIDADE	16
3 MOTIVAÇÕES E DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA DECOLONIAL	21
4 A FORMAÇÃO NEGRA EM CAPIVARI E PIRACICABA	25
4.1 Quilombos e aquilombamento em Piracicaba e Capivari.....	31
4.2 Aquilombar-se para (re)existir	35
5 CULTURA BANTU E A CAIUMBA	38
5.1 Povos afrodispóricos de origem bantu no Brasil.....	43
5.2 Protagonismo negro paulista.....	47
5.3 Lugar e pertencimento	51
6 A ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SUPERAÇÃO DO COLONIALISMO E A DECOLONIALIDADE.....	55
6.1 Colonialidade x consciência: qual é o lugar da escola?	57
6.2 Projeto Dandara vai para escola – uma prática decolonial	59
6.3 Políticas de fomento e espaços de visibilidade	68
7 EDUCAÇÃO E PRÁTICA DECOLONIAL.....	71
7.1 Cartilha educacional: Criança Pode Umbigar? Sim! Aprendendo com o Batuque de Umbigada.....	74
7.2 Metodologia utilizada no trabalho com a cartilha	78
7.3 Significando o ritmo e a melodia: fruição e criação a partir das modas da Caiumba.	87
8 FUNDAMENTOS PARA UMA PROPOSTA DECOLONIAL TENDO EM VISTA O CURRÍCULO DE ARTE.....	94
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	100

1 INTRODUÇÃO

A Constituição brasileira determina que o poder público, com a cooperação da comunidade, deve promover e proteger o patrimônio cultural brasileiro. Segundo Silvério (2013), o patrimônio cultural brasileiro pode ser subdividido em artístico, científico, tecnológico e ambiental. No entanto, o reconhecimento de nossas matrizes africanas constitui a base para a compreensão da integração resultante da formação social e pluricultural do Brasil, uma vez que o legado das várias culturas africanas constitui a formação social brasileira. Com a criação da Lei Nº 10.639/2003, atualizada para Lei 11.645/08, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que entre outras questões, busca resgatar a identidade da formação social brasileira a partir das influências africanas, passa por caminhos que estão carregados de significados simbólicos marcados pela tradição oral e ancestral. O estudo desses territórios contribui para a retomada de percurso que sempre estiveram presentes e, ao mesmo tempo, invisibilizados.

A cultura brasileira, rica em sua diversidade, é enraizada por outras culturas que aqui se estabeleceram, se fortaleceram e contribuíram para a formação da própria identidade brasileira. As raízes mais profundas encontram expressividade e ancestralidade nas práticas artísticas de tradição, formando um verdadeiro alicerce para o desenvolvimento da arte popular a partir das heranças das culturas coletivas passadas de geração para geração, como no caso da *Caiumba*¹, do Tambu ou Batuque de Umbigada – manifestação cultural afro-brasileira presente no interior paulista desde o século XIX. Praticada em diversos quilombos espalhados pelo Brasil no período colonial, a umbigada faz parte das tradições de matrizes africanas mais antigas no país. No entanto, essa configuração denominada Batuque de Umbigada/Caiumba/Tambu é identificada principalmente no estado de São Paulo -

¹ Caiumba e Tambu, são outras formas de identificar o Batuque de Umbigada, segundo Paula Júnior (2022), no período da colonização, quando os portugueses tinham contato com práticas africanas, não se preocupavam em saber os nomes dessas práticas, generalizando em nomenclaturas como Batuque, a exemplo do Batuque de Umbigada, no entanto, os membros mais antigos sempre chamaram o Batuque de Umbigada de Caiumba ou Tambu (nome do principal instrumento dessa prática afro-paulista).

tradição africana que segue viva principalmente nas cidades de Piracicaba, Tietê e Capivari.

Em um momento em que se reconhece a necessidade de incluir nos currículos escolares a história das grandes civilizações africanas e das marcas profundas que algumas delas deixaram na história e na cultura brasileira, faz-se necessário trazer para sala de aula discussões mais aprofundadas sobre as culturas tradicionais que passam por questões étnicas e contribuem para a conscientização da constituição cultural em que os estudantes estão inseridos. Nesse sentido, a pesquisa tem por objetivo investigar a aproximação entre a *Caiumba* e as escolas públicas que vivenciaram essa prática, com projetos e materiais pedagógicos que tiraram do papel a Lei 10.639/03 e asseguraram a valorização da diversidade étnico racial.

Para que a educação seja transformadora é necessário que o sujeito conheça o seu mundo, desenvolva seu pensamento e conte sua história. Partindo de ideais freirianos que regem a formação integral do ser humano de forma crítica e consciente sobre a importância da valorização cultural do meio à qual pertencem, a presente pesquisa busca investigar as formas e possibilidades de superação da colonialidade na Educação Básica através de práticas decoloniais presentes no próprio meio social na qual os estudantes estão inseridos, destacando a *Caiumba* como manifestação cultural e artística das comunidades que preservam a cultura afro-paulista e buscam por meio de parcerias e incentivos reverberar essa prática cultural ancestral nas escolas públicas do interior paulista.

No primeiro capítulo, busco refletir sobre minha atuação enquanto professor de Arte e Música na perspectiva da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, compreendendo a arte como linguagem de interação sociocultural que cria possibilidades potencializadoras de leitura de mundo através de contextos e atravessamentos. Apresento as motivações e necessidades que me levaram a pesquisar sobre essa prática de tradição *bantu*, considerando minhas experiências e proposições com estudantes que não tinham ou tinham pouco contato com a *Caiumba*, destacando a cartilha educacional *Criança pode umbigar? Sim! Aprendendo com o Batuque de Umbigada*, como proposta de prática decolonial na educação básica. Assim como o compromisso que assumi a favor da educação antirracista.

A abordagem decolonial que dará sustentação e centralidade para aproximar a realidade social e étnica à construção de pertencimento e reconhecimento da formação cultural afro-paulista, partirá de referências que reforçam a necessidade da conscientização cultural sobre os processos de apagamento dos povos não-europeus. Referências como Luiz Ricardo Queiroz sobre a soberania colonial que oficializa os métodos e processos de ensino, assim como do coletivo Modernidade Colonialidade (M/C), criado no final da década de 1990 e realizou um movimento epistemológico de renovação crítica do ponto de vista da América Latina que evidenciou a importância de releituras históricas de modo a superar a colonialidade – com destaque para Walter Mignolo, um dos integrantes do coletivo, principalmente sob a ótica de Ballestrin.

Ainda sobre a perspectiva decolonial, significada pelas concepções existenciais dentro da abordagem sociocultural de Paulo Freire - que traz como princípios educacionais a formação do ser humano ligada a elaboração do desenvolvimento ao processo de conscientização - a pesquisa busca sustentação metodológica em publicações e pesquisas que abordam as relações sociais de tradição africana no Brasil, a contextualização histórica de povos que constituíram a nação e a cultura brasileira, como Kelly Cristina Araújo, Yeda Pessoa Castro e Regiane Mattos que trazem um panorama cultural, histórico e geográfico dos povos de matriz *bantu* no Brasil. Amparo-me também em Geraldo Moraes, Renato Mendonça e Marina de Mello e Souza que refletem criticamente aspectos culturais de integração, considerando o processo diaspórico no Brasil.

Sobre a história da presença e memória negra em Piracicaba e Capivari (SP), o capítulo: *a formação negra em Capivari e Piracicaba*, trata da formação histórico-social das duas cidades. Rocha e Neto (2012), no livro *Nos trilhos da história*, abordam os aspectos históricos que constituíram a cidade de Capivari. Respaldo-me também nos relatos de Dona Marta sobre uma Capivari segregada que a líder comunitária conta em depoimento no documentário *Capivari Viva, Viva as Memórias*, e no artigo de José Flávio Motta sobre o trabalho de negros escravizados na constituição da cidade de Piracicaba.

O contexto histórico dos quilombos na região sudeste foi amplamente fundamentado nos estudos de Noedi Monteiro, com contribuições importantes de Paulo Dias. Sobre o conceito de quilombo e aquilombamento, me conecto com Maria Beatriz Nascimento e Stéfane Souto que trazem discussões sobre a

compreensão da continuidade da resistência coletiva da população negra na contemporaneidade. Continuando com a abordagem conceitual permeada pelo aquilombamento, me apoio no filósofo, antropólogo e professor Kabengele Munanga e Antonio Filogenio Paula Junior – mestre da *Caiumba*, mestre e doutor em educação – no capítulo *Cultura bantu e a Caiumba*, que trata, sobretudo, a transculturalidade e valores ancestrais intrínsecos na tradição. Abordando também os laços culturais entre Brasil e África a partir da perspectiva etnomusicológica de Gerhard Kubik, que identificou os traços culturais do Batuque de Umbigada em regiões da África Centro-Ocidental e sudeste. Também sobre o protagonismo negro no interior paulista, busco fundamentos historiográficos em Petrônio Domingues e nas pesquisas da Associação Cultural Cachuera, principalmente sobre práticas culturais e os espaços de afirmação e resistência que colocam em primeiro plano pessoas e grupos que foram historicamente marginalizados e invisibilizados.

Sobre as relações afrodiaspóricas e as influências culturais dos povos africanos de origem *bantu* no Brasil – séculos XVI-XIX e sudaneses no século XIX, no período colonial, busco um panorama mais generalizado sobre as interações desses povos aqui no Brasil e depois, especificamente, na região sudeste, contextualizando os elementos socioeconômicos que justificavam a vinda dos negros africanos, assim como as influências do ambiente físico e social que contribuíram para a constituição da cultura na região.

Sobre o pensamento decolonial na Educação, o capítulo *A atuação da educação na superação do colonialismo e a decolonialidade*, aborda reflexões sobre a lógica da colonialidade reproduzidas na educação em que Munanga defende que a superação dessa imposição hegemônica perpassa pelas escolas. No artigo *Até quando Brasil?*, Luiz Ricardo Queiroz identifica a imposição eurocêntrica nos conteúdos e nos métodos educacionais. Nesse sentido, busco em Paulo Freire a libertação por meio da consciência enquanto superação da realidade opressora.

Sobre a presença do Batuque de Umbigada no interior paulista e a aproximação com as escolas da educação básica, duas abordagens metodológicas foram utilizadas: a primeira com material bibliográfico – livros e artigos que trazem de maneira contextualizada a formação social de comunidades de cultura *bantu* que mantiveram essa tradição desde o século XIX. Paulo Dias, no livro *Batuque de Umbigada: Tietê, Piracicaba e Capivari*, e Paula Júnior, no livro *Saberes no Pé do Tambu*, serão referências fundamentais nesta etapa. A segunda etapa consiste em

pesquisas de projetos contemplados por programas de incentivo e fomento à cultura que levaram o Batuque de Umbigada até as escolas públicas do interior paulista. A pesquisa de campo ocorreu por meio de entrevistas online e contou com a participação de Elaine Teotônio - organizadora e integrante do projeto “Dandara vai para escola: saberes afro-paulistas na educação” e do mestre e Dr. Antonio Filogenio Paula Junior, também organizador e membro do projeto.

A cartilha *Criança Pode Umbigar? Sim! Aprendendo com o Batuque de Umbigada paulista* – desenvolvida no Instituto Federal de Capivari, é o principal objeto de pesquisa. Organizada pela professora Dra. Lorena Faria nas aulas ministradas para estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a cartilha apresenta de forma lúdica o Batuque de Umbigada e as relações África-Brasil. Nesse sentido, trago uma abordagem didática-metodológica da aplicação desse material com alunos e alunas dos primeiros anos do ensino fundamental em uma das escolas do município de Capivari. Ideias, orientações e sugestões em como trabalhar com esse material, além de registros de práticas desenvolvidas em sala de aula.

O último capítulo aborda o tema decolonial na superação da colonialidade, no sentido da valorização das culturas dominadas, exploradas e invisibilizadas, trazendo a cultura do Batuque como expressão e tradição de representação e resistência. Na busca por caminhos decoloniais, procuro refletir acerca da educação e o papel da escola na formação do ser humano, que passa pela construção do conhecimento através da experiência e da consciência – concepções freirianas.

2 ATRAVESSAMENTOS E INTERTERRITORIALIDADE

Minha trajetória como professor de Arte inicia-se em 2012, quando ainda cursava a graduação em Música pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Como professor eventual, trabalhei em diversas escolas estaduais e fui aprendendo na prática como lidar com um currículo que exige do professor de Arte a polivalência, que segundo Cunha e Lima (2020), não deve ser confundido com interdisciplinaridade. Uma vez que a polivalência está relacionada ao exercício de ações que envolve campos de atividades diversas, ou seja, quem realiza ou exerce múltiplas tarefas e tem a capacidade de transitar em diferentes áreas ou técnicas. E se tratando da Arte enquanto área do conhecimento, Mota e Figueiredo (2012), consideram como superficialização do ensino, pois, o conhecimento especializado da graduação não prepara e não norteia o professor para as demais linguagens que serão cobradas pelo currículo.

Motivado a estudar outras linguagens devido às necessidades diárias impostas pelo currículo, fiz uma especialização em História da Arte e busquei certos aprofundamentos em conceitos fundamentais das demais linguagens artísticas. Embora eu não concorde com a polivalência no âmbito da Arte Educação por enfraquecer a profundidade de alguma linguagem em que o professor ainda não domine ou não compreenda plenamente as habilidades técnicas específicas, esse contexto abriu portas para um processo contínuo de aprendizagem, tanto por meio de estudos e pesquisas quanto pelas experiências práticas no ensino de outras linguagens além da minha formação. No entanto, a música sempre foi a linguagem mais explorada nas minhas aulas de Arte, inclusive, abrindo caminhos para trabalhos interdisciplinares. Desse modo, eu pude perceber que seria possível pensar e trabalhar as diferentes linguagens buscando diálogos e não vislumbrando a polivalência. A apresentação de temas, conceitos e atividades em várias linguagens da arte pode possibilitar o acesso dos estudantes aos saberes básicos pertencentes a cada uma das linguagens, sem caracterizar uma questão de polivalência no ensino de Arte, mas sim, tecer um panorama estético, poético, conceitual e contextual mostrando conexões e diálogos entre linguagens.

Essa nova perspectiva me colocou no lugar de professor interterritorial, que, para Barbosa (2010), o conceito de interterritorialidade recusa implicitamente o

enquadramento do saber em disciplinas e cria-se uma síntese cultural rizomática que dialoga linguagens, conceitos e conhecimentos. Trabalhar na perspectiva da interterritorialidade trouxe para minhas aulas uma rica diversidade de pensamentos, novas dimensões e potencialidades envolvendo mediação e proposição. Transitar por territórios de diferentes modalidades artísticas me aproximou da concepção de que a linguagem é um fenômeno essencialmente social, como destaca Duarte Júnior (2003), e que as significações que encontramos em nossas vidas se desenvolvem em conformidade com as inter-relações de nosso grupo social.

Na busca por uma pedagogia artística de integração das linguagens de forma significativa e consciente, encontrei em Paulo Freire pensamentos *suleadores*² que colocam a escola como lugar de conscientização e organização social, política e cultural dos educandos. Através da pedagogia dos *conteúdos socioculturais*, que segundo Luckesi (2002), é centrada na ideia de oportunidade e igualdade que dentro do processo educacional acontece pela assimilação dos conteúdos de conhecimentos relevantes para humanidade e principalmente na aquisição de habilidades que permitam a transformação dos conteúdos assimilados em determinados contextos em uma prática social. Ou seja, desenvolver uma prática educacional de arte-educação pautada na conectividade de conhecimentos correlacionados ou não, mas buscando a humanização e transformação social a partir da compreensão da própria realidade em que os estudantes estão inseridos.

Segundo Barbosa (2010), o conhecimento apreendido por meio da arte compreende uma educação integral, pois estabelece conexão e diálogo com outras áreas do conhecimento. O estudante, nas aulas de arte, não deve se restringir às ações práticas referentes às linguagens artísticas, mas sim, mobilizar outras habilidades como: criatividade, imaginação, capacidade crítica e de interpretação, capacidade de contextualização e de associação, assim como os aspectos afetivos e emocionais. Para Barbosa (2010), o termo interdisciplinaridade está associado a disciplinas autônomas que se inter-relacionam. Demitindo-se o idealismo de totalidade, em que a interdisciplinaridade articula a integralidade do todo, em contrapartida desenvolve no indivíduo um processo de pensamento que o leve a

² Termo criado por Marcio D'Olne Campos, também usado por Paulo Freire para apontar o pensamento não colonial, como uma bússola que direciona o caminho orientador ao sul e não ao norte. Refletindo sobre o senso comum e ressignificando o caráter epistêmico e ideológico que subteve o norte como superior. "Norte é primeiro mundo. Norte está em cima, parte superior, assim Norte deixa escorrer o conhecimento que nós do hemisfério Sul engolimos sem conferir o contexto local". (Freire, 1992, p.113, apud Campos, 1991, p.59-61)

construir novas sínteses, e que por isso a inter-relação do conhecimento será sempre uma busca, portanto, um método analítico-sintético. Nesse sentido, a interdisciplinaridade na escola articula-se em integrar competências com um alto nível de desenvolvimento e muitas vezes diversificado e antagônico. No entanto, Barbosa (2010) afirma que embora a interdisciplinaridade seja uma resposta possível e adequada, ainda não integra a diversidade cultural que está em torno da escola, sendo, a transdisciplinaridade uma abordagem mais revolucionária, mas que, exige mais subsídio e habilidade para integrar estudos, práticas, conceitos, fenômenos e elementos de outras áreas do conhecimento para a área de origem do sujeito propositor, “o crítico busca subsídios novos em outras disciplinas e procura trazê-los de volta a sua disciplina de origem” (Barbosa 2010, apud Souza, 2007, p. 129), enfatizada pela autora como uma utopia que devemos tentar alcançar no processo de ensino na sala de aula.

Foi me aproximando de concepções voltadas para formação crítica e consciente que procurei e procuro traduzir em minha prática diária, de forma sistemática, organizada e acrescentada pelos estudantes as dimensões sociais e culturais que nos colocam no lugar de seres contextualizados no grupo social ao qual pertencemos. Por isso, entendo como fundamental, o educador estar ciente do contexto e da estruturação enquanto consequência das reais condições do grupo com o qual trabalha. Essa perspectiva me ajudou no adensamento de estudos em sala de aula que tratam da cultura afro-brasileira.

O estudo de temas decorrentes da cultura afro-brasileira não só é relevante por destacar a formação cultural e social de uma sociedade multicultural e pluriétnica, mas, principalmente, por refletir sobre o reconhecimento de matrizes étnicas que constituem a população brasileira permitindo reinterpretar a história etnocentricamente europeia marcada pela invisibilização promovida pelo colonialismo. A busca pela identificação de raízes profundas com as populações africanas no âmbito da educação começa pela superação e reparação do colonialismo cultural reproduzido nas escolas, que por muito tempo não contaram a história dos escravizados, deixando a impressão de que vieram de lugares vazios, de não pertencimento a uma determinada cultura, línguas e formas de organização que foram ignoradas em livros didáticos e apostilas.

Partindo do pressuposto identificado por Barbosa (2010) em que a Arte enquanto área do conhecimento apresenta grande potencialidade de conexão com

outras áreas, e que, a contextualização dentro da Abordagem Triangular é concebida como leitura de mundo, abarcada de dimensões histórico-culturais, o pensamento rizomático³ oferece a possibilidade de criar projetos que ampliem visões e percepções que podem potencializar a construção de conhecimentos.

A intenção de criar diálogos entre arte e sociedade pode ser compreendida na perspectiva dos estudos da linguagem humana em meio à cultura, defendida por Edgard Morin, na qual destaca que “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura” (Morin, 2000, p.52). Sendo possível estudar as várias linguagens artísticas, com a ideia de que em toda prática que envolve expressão artística, seja das linguagens musicais, visuais, cênicas e literárias, há o pensamento do ser humano e sua condição de ser e estar imerso em contextos culturais. Sendo assim, a arte como parte da produção humana que lida com uma rede complexa de pensamentos, crenças, hábitos, tradições e modos simbólicos, se manifesta na expressão da leitura de mundo que pode ser ampla e global como a do próprio meio cultural e social.

É justamente nessa leitura do meio sociocultural que percebo potencialidade de explorar o senso crítico por meio da interação das linguagens. Encontrando um modo de olhar para os campos artísticos e conceituais com proposições que permitam ampliar e potencializar a visão da arte enquanto área do conhecimento, ressaltando sua legitimação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96). Percebendo também as permanentes mudanças de uma sociedade globalizada, dinâmica e plural, se faz necessário uma pedagogia que acompanhe as transformações e construa bases igualitárias, sobretudo de reparação e justiça social.

³ Rizoma é um termo utilizado na Biologia para nomear tipos de raízes que não possuem um bulbo central e crescem na direção em que buscam nutrientes. Os rizomas desenvolvem raízes e caules em seus nós. O conceito rizomático faz alusão a conexões de ideias que vão além da ideia inicial. Pensamentos em constante estado de inovação. Utuari, Solange; Sardo, F; Ferrari P. Arte Por Toda Parte. FTD, SP. 2016

Figura 1. Capa da cartilha educacional Criança pode umbigar? Sim!



Fonte: Cartilha, 2022.

3 MOTIVAÇÕES E DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA DECOLONIAL

Na perspectiva de explorar territórios de arte e cultura e percorrendo as linguagens de forma rizomáticas, encontrei na cartilha educacional *Criança pode umbigar? Sim! Aprendendo com o Batuque de Umbigada*⁴, a possibilidade de integração cultural, artística e social. Desafiado a pensar e repensar em uma abordagem que contemplasse a história e a cultura africana, de forma a superar a hegemonia cultural europeia, busquei respaldo e referência nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que objetivam a formação de cidadãos conscientes de que a sociedade brasileira é culturalmente diversa e constituída por povos afrodiáspóricos que foram desembarcando no Brasil do século XVI ao século XIX.

A minha experiência com a cartilha em sala de aula se inicia no primeiro semestre do ano letivo de 2023 em uma das escolas municipais em que atuava como professor de Música. No capítulo 6 detalharei como foram desenvolvidas as atividades com base na cartilha, porém, antes de relatar sobre como foi trabalhar com esse material nas aulas de Música, é fundamental dizer que para além de um guia didático, a Cartilha é material de resistência. Isso se deve pela forma com que esse material foi recebido e invisibilizado em algumas escolas ao não ter sido distribuído aos estudantes das escolas municipais da forma como o projeto foi idealizado em função do esforço de algumas autoridades que insistem em discriminar toda e qualquer manifestação cultural de matriz africana.

Em setembro de 2022, a prefeitura de Capivari – cidade do interior de São Paulo - anunciou a distribuição da cartilha educacional *Criança pode umbigar? Sim! Aprendendo com o Batuque de Umbigada*, nas escolas de toda rede municipal, através da ação recebida pelas secretarias de Cultura e Turismo e Educação, “visando abordar a história afrodescendente da cidade, junto com suas raízes de

⁴ Esse material encontra-se integralmente disponível na internet. Para ter acesso a cartilha, basta acessar o link https://drive.google.com/file/d/1ke40FZL3TcW1F7Or_bRxAE52npD5smWi/view.

origem” (Prefeitura de Capivari, 2022). Um feito que não chegou a ser realizado plenamente.

O material desenvolvido é produto do projeto “Criança pode umbigar? Sim! Aprendendo com o Batuque de Umbigada Paulista”, aprovado por meio do Edital 29/2021 do Programa de Ação Cultural (ProAC) de fomento paulista, viabilizado pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, foi desenvolvido por meio da união entre a comunidade batuqueira e estudantes do Instituto Federal de São Paulo – campus Capivari. Organizado pela professora de Língua Portuguesa, Lorena Faria, também contou com apoio do grupo Diadorim Cultura Popular⁵ e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NAEBI), composto por servidores e estudantes do IFSP que buscam promover ações sobre as temáticas das relações ético-raciais fundamentadas nas Leis N° 10.639/2003 e 11.645/2008, “que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas”. (MEC, 2017, p.55).

Segundo Faria (2022), a cartilha se apresenta como um convite para que crianças e adolescentes possam conhecer um pouco mais sobre a história desta, que é uma das culturas de tradição afro-brasileiras mais presentes no interior paulista: Batuque de Umbigada. A cartilha compreende diversas atividades nas diferentes áreas do conhecimento da educação básica, e tem como objetivo reconhecer o Batuque de Umbigada como uma tradição afro-brasileira - afro-paulista - que continua (re)existindo e se fortalecendo. Explicitando a importância da valorização dessa tradição e da identificação dos traços de cultura originários da África. Oferecendo um caminho que permita ampliar os estudos sobre cultura e história afro-brasileira para além da semana da consciência negra.

Após a aprovação por meio do Edital 493/2021 da PRX do projeto Cartilha educacional viabilizado pelo ProAC, foi organizado um evento de lançamento do material, estrategicamente previsto para o dia 10 de setembro de 2022, mês de aniversário de dona Anicide Toledo - grande mestra e compositora da *Caiumba*. Portanto, este evento contou com o lançamento oficial da cartilha, bem como a celebração do aniversário de 89 anos da principal mestra e homenageada de honra da noite com o tradicional batuque de aniversário. Esse encontro também propôs

⁵ Coletivo que pesquisa, reverencia e atua em conjunto com comunidades tradicionais, representantes e lideranças das manifestações culturais do estado de São Paulo.

uma roda de conversa com os estudantes envolvidos na elaboração da cartilha, objetivando compartilhar suas experiências. Um dia de celebração da história e memória da cultura afro-paulista que promoveu a integração de gerações que aconteceu no lugar mais tradicional do Batuque de Umbigada na cidade de Capivari, o quilombo urbano conhecido como Quintal da Dona Marta.

O evento de lançamento foi importante, principalmente por apresentar a Cartilha para a comunidade do Batuque de Umbigada da região que demonstrou um vínculo significativo, uma vez que as novas gerações teriam acesso a essa prática que celebra e rememora a construção e reconstrução das identidades batuqueiras que há tempos resistem à repressão, à invisibilidade seletiva e à exclusão social. Ocupar um lugar na educação básica do município que carrega essa tradição, não só aproxima a comunidade desta prática ancestral como redimensiona o pensar sobre a própria prática. No entanto, mesmo amparado por leis que sustentam a viabilidade do projeto, como a Lei 10.639/03, que inclui no currículo de toda rede de ensino a obrigatoriedade da presença de estudos da história e cultura afro-brasileira, a Lei nº 6.315/2022, que instituiu no município de Capivari a “Semana Anicide Toledo” e a Lei nº 4.499/2014, que celebra o Dia Municipal do Batuque de Umbigada” o projeto foi impedido de sua realização plena.

Segundo a matéria publicada pela revista *Nós, Mulheres da periferia* (2022), o projeto, que tinha previsão de encerramento no Dia da Consciência Negra de 2022 foi paralisado “após ser alvo de um movimento de moradores que associam o Batuque a uma religião de matriz africana e a sexualização de crianças”. Segundo o jornal *Estadão* (2022), as ações foram lideradas por um membro da igreja evangélica e suplente de vereador, que protocolou um requerimento junto à prefeitura do município no dia 23 de setembro de 2022 para dar fim ao projeto. Criou também um grupo de aplicativo em que reunia pessoas contrárias à cartilha, propagando mensagens de ódio e altamente preconceituosas direcionadas à cultura do Batuque.

O projeto que também incluiu a formação de professores, como destaca a professora Dra. Lorena Faria, idealizadora do projeto, em entrevista concedida ao *Estadão Expresso* e publicada no dia 18 de outubro de 2022, “abordar racismo dentro da sala é importante, porque precisamos criar e construir identidades positivas nas crianças pretas, mostrar a África das guerreiras” (Faria, *Estadão*, 2022). Ao todo, três escolas receberam o projeto antes da interrupção das atividades

relacionadas ao Batuque de Umbigada e o encerramento da distribuição das cartilhas aos estudantes. No entanto, Freire (2018) aponta para a importância da consciência do inacabado, da busca do saber pela inquietação, e foi partindo dessa perspectiva, a partir da reflexão crítica sobre a atual realidade, no intuito de não aceitar a imposição moral, que decidi trabalhar com a cartilha educacional *Criança Pode Umbigar? Sim! Aprendendo com o Batuque de Umbigada Paulista*.

4 A FORMAÇÃO NEGRA EM CAPIVARI E PIRACICABA

Com o objetivo de abordar o Batuque de Umbigada como prática decolonial na perspectiva de uma educação antirracista significada na prática de tradição ancestral que propõe reflexões sobre pertencimento e identidade a partir do próprio meio social, faz-se necessário trazer a luz a formação histórico-social dos municípios em que os dois objetos de pesquisa foram realizados. Chamando a atenção para um percurso progressivo definido pela contextualização das duas cidades para designar uma construção histórica e cultural.

Segundo Rocha e Neto (2012), o Batuque de Umbigada faz parte da memória das tradições dos afrodescendentes da região do Médio Tietê (Piracicaba, Tietê, Porto Feliz, Laranjal, Pereiras, Botucatu, Limeira, Rio Claro, São Pedro, Itu, Tatuí e Capivari). Existem relatos da prática da *Caiumba* ou *Tambu* desde a vinda de africanos escravizados em meados do século XIX, com a chegada de povos de cultura *bantu*, que segundo Castro (2022), não se trata de um povo específico, mas sim de etnias situadas abaixo da Linha do Equador, “com centenas de línguas provenientes de um tronco linguístico comum, o protobanto, que se supõe ter sido falado há três ou quatro milênios”. (Castro, 2022, p.119).

As populações negras que foram deslocadas do campo para as cidades, após a abolição carregaram consigo práticas e conhecimentos ancestrais que foram transmitidos e preservados. A região sudeste preserva muitas dessas práticas, como o Jongo, o Samba de Bumbo e o Batuque de Umbigada, tratadas como práticas irmãs pelos membros desses grupos. No entanto, Paula Júnior (2022) aponta que o Batuque de Umbigada é a única ininterrupta desde meados do século XIX, período dos primeiros relatos das umbigadas no interior sudeste paulista.

No início do povoamento de Capivari, a população negra escravizada e forra era muito expressiva. Em 1850, com o fim do Tráfico Negreiro entre Brasil e África, que segundo Holanda (1995), houve uma queda súbita por dois fatores: pela aprovação da Lei Eusébio de Queiroz em 4 de setembro, que proibia o tráfico de escravizados e pela intensificação dos britânicos das atividades de repressão ao tráfico, por isso, o tráfico interno, principalmente da Bahia para o sudeste se

intensificou. Neste contexto, as grandes fazendas canavieiras e cafeeiras de Capivari receberam pessoas escravizadas e suas tradições.

A fundação e a formação populacional de Capivari no interior de São Paulo estão associadas ao contexto histórico da formação da cidade de Campinas e a hegemonia colonial portuguesa. Segundo Rocha e Neto (2012), em 1765 chega a São Paulo o nobre Luís Antônio de Souza Botelho Mourão, o “Morgado de Mateus”. Durante seu governo, que durou 10 anos, a província de São Paulo sofreu uma das mais profundas e decisivas intervenções, detalhadamente planejada pela monarquia portuguesa durante um momento decisivo de sua disputa geopolítica com a Espanha pelo controle estratégico das regiões sudeste e da América do Sul.

A fundação de Campinas e a criação de inúmeros núcleos urbanos, como Capivari, fizeram parte desse projeto português implantado por Morgado de Mateus⁶, seguindo uma estratégia de estabelecer a grande propriedade rural açucareira e ocupação planejada do interior paulista, fatos que vieram a consolidar o chamado “Quadrilátero do Açúcar⁷”, entre Piracicaba, Itu, Atibaia e Mogi Mirim. Todo movimento populacional e político envolvendo a fundação de cidades fez parte do planejamento de ocupação do país concebido pelos governantes portugueses no período de 1750 a 1808, que serviu de base para a consolidação das regiões Sul e Sudeste do Brasil e foi a rota de desenvolvimento agrícola da região, como destaca Rocha e Neto (2012).

Segundo Barros (2020, apud Campos, 2012, p.57), o topônimo Capivari aparece como registro pela primeira vez nos documentos cartográficos de São Paulo, em um antigo roteiro pertencente ao Arquivo Geral das Índias, de Sevilha, na Espanha em 1628. Dom Luís Céspedes, Capitão General do Paraguai, cria o primeiro mapa geográfico em uma das viagens pelo interior do Estado e identifica um dos afluentes do rio Tietê como *Capivary*, palavra de origem Tupi que pode ser entendida como a junção de Capivara e Rio (Kapibara e Y). O rio Capivari, no início do século XVIII, foi utilizado como rota para as recentes descobertas de jazidas de ouro em Cuiabá (MT). Com o aumento do fluxo já na metade desse século, foram surgindo as primeiras fazendas na região, entre elas as de Capivari de Cima e

⁶ Morgado de Mateus foi um título de nobreza hereditária portuguesa. Esse título era definido com base na transmissão de terras em regime de morgadio, ou seja, estatutos e códigos que deveriam ser seguidos dentro de uma organização familiar. (Bellotto, Heloísa, 2015).

⁷ O Quadrilátero do Açúcar compreendia as cidades de Sorocaba, Piracicaba, Mogi-Guaçu e Jundiaí. (Dias, 2015, p. 132).

Capivari de Baixo. Barros (2020) aponta que em 1728 foi concedida a Manoel de Castelo Branco uma sesmaria⁸ de légua e meia de terras no caminho sentido São Paulo-Piracicaba. Só era concedido sesmaria a pessoas que se enquadrassem nos padrões exigidos pela monarquia. Dessa forma, muitas terras foram cedidas a imigrantes europeus com a finalidade de produzir riquezas.

Até a primeira metade do XIX, os imigrantes portugueses foram criando inúmeros engenhos, sendo o açúcar e seus derivados, como aguardente, responsáveis pela atração de novos moradores. Segundo Rocha e Neto (2012), com a necessidade de mão de obra, um grande número de escravizados começa a chegar no município, como aponta o censo⁹ do ano de 1832. São 4.394 habitantes, sendo 2.695 de pessoas negras escravizadas.

Em 1832 é instituída oficialmente a Vila de São João Batista de Capivari de Baixo, tendo como padroeiro São João Batista. Nesse período, segundo Camporim (2009), predominam o café, o açúcar, os cereais, o chá e o algodão, aumentando significativamente o número de fazendas na região. No ano da fundação, a vila era composta por 4527 pessoas, sendo: 464 homens negros e 163 mulheres negras naturais do Brasil; 1713 homens negros africanos e 492 mulheres negras africanas. Ou seja, um lugar com mais da metade da população negra.

A mudança do topônimo Vila de São João Batista de Capivari de Baixo para Capivari ocorreu em 20 de dezembro de 1905, por meio da Lei nº 975, dessa forma o município foi denominado oficialmente como Capivari. Desde o início do século XX a economia da cidade tem como base a agricultura, prevalecendo as plantações e o comércio da Cana-de-açúcar. É o segundo município mais populoso da pequena região de Piracicaba, com uma população de 50,1 mil habitantes, PIB per capita de aproximadamente 52 mil reais, conforme aponta o IBGE (2021). Atualmente a população que se autodeclara preta ou parda é de 18.597, sendo que 13.930 se autodeclaram pardos e 4.637 se autodeclaram pretos, conforme Assencio e Bitencourt (2023).

Capivari, assim como em outras cidades do interior de São Paulo carrega um histórico de discriminação e segregação racial. Um dos marcos da cidade é a praça

⁸ No período colonial as terras pertencentes a coroa podiam ser atribuídas em sesmaria, “a indivíduos considerados racialmente aptos, ou seja, brancos, proprietários de escravos”. (Barros, 2020, p.44)

⁹ No final do século XIX, a prefeitura de Itu – importante cidade do interior de São Paulo onde se instalaram barões do açúcar – realizou censos que permitiram quantificar as populações do interior, assim como registrar os nomes dos moradores. (Campolim, 2009, p. 11).

do centro da cidade. Esse local que contém 21.835,4 metros quadrados divide duas praças: a praça Rodrigues de Abreu e a praça Dr. Cesário Motta, que atualmente dão forma a uma única praça, conhecida por todos como praça central. Esse local é um dos pontos turísticos mais conhecidos do município. É composto por duas fontes, um platô e um coreto. Também conta com áreas verdes ao redor e jardins espalhados por todo o local. A praça contém quatro monumentos importantes: o obelisco inaugurado em 1932 homenageando os 100 anos de fundação da cidade, os bustos do poeta, folclorista, filósofo e ensaísta Amadeu Amaral (1875-1929), do poeta Rodrigues de Abreu (1897-1927) e da pintora Tarsila do Amaral (1886-1973), as três personalidades naturais de Capivari.

As praças Rodrigues de Abreu e Dr. Cesário Motta são os pontos mais visitados e frequentados pela população local e por turistas. Diversas atividades culturais e artísticas são realizadas constantemente nesse lugar. Porém, esse mesmo lugar também representa um marco negativo na história da cidade. A visão que se tem desse patrimônio histórico na concepção da maioria das pessoas revela o quanto a população não tem conhecimento da formação histórico-social do lugar em que vivem. Poucos sabem, talvez pela insistência em não falar no assunto, das praças que dividiam a população negra da população branca.

No documentário *Capivari Viva, Viva as Memórias*, dirigido por Fernanda Balan Larazin, lançado em 2024, que foi desenvolvido com a finalidade de resgatar a história de patrimônios materiais e imateriais da cidade, Dona Marta (1950), uma das representantes mais atuantes do Batuque de Umbigada e líder do Quilombo Urbano chamado de *Quintal da Dona Marta*, em entrevista, conta que nas décadas de 1940, 1950 e 1960, as praças eram segregadas. Na praça Dr. Cesário Motta era proibida a circulação de pessoas negras. Como reafirma Camporim (2009), a praça era protegida por grades de madeira e era frequentada pela classe média alta, pelos filhos de fazendeiros e cafeicultores da cidade, sendo a população negra impedida de transitar pelo local. A população negra e pobre só podia frequentar a praça Rodrigues de Abreu.

Dona Marta, em um dos depoimentos contemplados no documentário, detalha que a segregação racial era presente em outros locais na cidade até o final da década de 1960. Como o salão *Cultura* – local de encontros, apresentações artísticas e celebrações em datas comemorativas, entre elas o carnaval, que segundo Dona Marta e Adimir de Toledo (1958), era o único momento em que se

permitiam a entrada e circulação de pessoas negras no local. Por isso, os negros em Capivari tiveram que frequentar locais que eram classificados como lugar dos negros. Dona Marta, cita dois clubes em que os negros da cidade se encontravam e que contribuíram para permanência da *Caiumba* naquele momento: o salão 28 de setembro, na época, localizado na rua 13 de maio, no centro da cidade e o Cesoca, na rua Dr. João Adolfo Stein – hoje uma escola municipal.

São poucos os registros históricos da cidade que contam sobre esse passado recente que dividia a população negra e branca, pobre e abastada, abrindo pouco espaço para compreender a importância dos territórios de resistência que ajudaram a manter viva as tradições ancestrais africanas que hoje, com muita luta e organização continuam presentes. Contudo, o contato e a vivência com tradições de matrizes africanas no âmbito da educação formal ainda tem sido uma barreira. A possibilidade de uma educação plural, encontra nos diversos espaços educacionais a impossibilidade fomentada pelo racismo estrutural. E a falta desse conhecimento histórico acaba por não gerar a necessidade de ações antidiscriminatórias, não reconhecendo que muitas pessoas foram atingidas pelas violências do racismo, e que por isso se faz necessário que a exclusão e o preconceito sejam combatidos com superação e reparação através de práticas que possam ecoar nas comunidades.

Assim como Capivari, a fundação de Piracicaba também está totalmente relacionada à exploração portuguesa no período conhecido como Brasil Português – 1500 a 1822. E também passa pelo governador paulista, o português Morgado Mateus, nomeado por Dom José I para governar uma das dez capitanias hereditárias que subdividiu o país. Com a intenção de aumentar a população abaixo do Rio Tietê, na Foz do Rio Piracicaba, Morgado de Mateus distribuiu sesmarias incentivando assim, a vinda de moradores na região. O capitão português Antônio Corrêa Barbosa foi indicado por Morgado de Mateus para oficialmente fundar em 1767 “o povoado de terra férteis, águas abundantes, exuberância de matas, do rio e salto, floresta nativa, riqueza da caça e pesca, clima ameno” (Ferrari, 2018, p. 42), no dia 1º de agosto sob a invocação de Nossa Senhora dos Prazeres, em homenagem aos portugueses.

Em 1774, o povoado desvincula-se de Itu e torna-se freguesia com 290 habitantes. Corrêa Barbosa nomeia Santo Antônio como o novo padroeiro e em 1821 a freguesia é elevada a vila, com rápido progresso contando com a chegada

da mão-de-obra de lavradores, posseiros, sesmeiros, pescadores e caboclos como aponta Ferrari (2018). O plantio da cana de açúcar aumentou a vinda de imigrantes portugueses que formaram a maior corrente imigratória entre os anos de 1908 a 1929. Em 1874, a Vila da Nova Constituição foi elevada à categoria de cidade. O nome Piracicaba que em Tupi Guarani significa lugar onde o peixe para, foi dado pelo então vereador Prudente de Moraes, que em 1894 se tornaria o primeiro presidente civil do país.

A produção açucareira paulista, na segunda metade do século XVIII, se desenvolveu no Quadrilátero do Açúcar, expandindo a agricultura para o Oeste Paulista. Essa economia movimentada pela cana de açúcar acabou trazendo negros escravizados para uma região que recebia bem menos africanos comparado a região Nordeste. Segundo Novaes (1997), o número de escravizados na região de Campinas entre os anos de 1779 e 1829, saltou de 156 para quase 4.800. Os engenhos paulistas se assemelhavam aos engenhos nordestinos, por isso a organização de trabalho e os processos produtivos eram praticamente os mesmos. O número de escravizados por fazenda era em torno de 20 a 35, variando conforme a produção da fazenda. No entanto, a partir de 1850, os fazendeiros paulistas trocaram a cana de açúcar pelo café – inicialmente plantado no Vale do Paraíba, entre São Paulo e Rio de Janeiro. Após o esgotamento dos solos desmatados e o declínio do café no Vale do Paraíba, a cultura cafeeira é transferida para o Oeste Velho¹⁰.

Motta (2006), verificou uma queda entre os anos de 1861 a 1869 no fluxo de escravizados vindos da África e o aumento da aquisição de pessoas escravizadas de estados como Pernambuco, Bahia, Maranhão, Ceará, Sergipe, Piauí e Rio Grande do Norte. O pesquisador cita uma venda em 1868 em que o proprietário Antônio de Araújo Leite, do Rio de Janeiro, vendeu nove pessoas escravizadas a um fazendeiro de Piracicaba. “Florentino, uma das pessoas comercializadas, era natural do Piauí, pode ter transitado pelas províncias do Piauí, Ceará, Rio de Janeiro e São Paulo” (Motta, 2006, p. 12). Tais registros são de suma importância para compreender o processo histórico da formação étnica de Piracicaba. Diferente de

¹⁰ Denominação que se refere ao fato de essa região localizar-se a oeste do Vale do Paraíba, cujo centro geográfico era Campinas, abrangendo Capivari, Tietê, Piracicaba, Rio Claro, Atibaia e arredores. Dias (2015, p. 135).

Capivari, é possível encontrar com certa facilidade pesquisas e estudos publicados que contam sobre a presença negra na cidade.

4.1 Quilombos e aquilombamento em Piracicaba e Capivari.

Na região sudeste, os traços marcantes de fundo *bantu*, como destaca Dias (2015), vem se revelando com vigor e se desdobrando de múltiplas formas. Principalmente pelo volume de deportações no século XIX, em que mais de dois milhões de escravizados foram trazidos em sua maioria da África Central, atendendo as demandas da cultura cafeeira. Dessa forma, com a chegada desse enorme contingente de centro-africanos na região Sudeste, raízes profundas vão se criando na região. Com base nos aspectos culturais, os diferentes povos acabam construindo uma síntese cultural banta na região.

Surgem na região povoamentos de negros que se organizavam em locais de difícil acesso para acolher aqueles que escapavam da escravidão. Existiram milhares de quilombos no Brasil colonial que além dos africanos e seus descendentes, também acolhiam povos indígenas e pessoas brancas excluídas da sociedade que se aliavam na luta contra os colonizadores. No entanto, são consideradas comunidades quilombolas hoje em dia aquelas em que os habitantes são descendentes de escravizados e ex-escravizados que conseguiram obter terras de seus ancestrais. Conforme o artigo 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, consideram-se remanescentes das comunidades quilombolas “os grupos étnicos-raciais, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (MPPR, 2003. Acesso em 10 de julho de 2024).

Não houve políticas públicas de integração dos negros após a abolição em 1888, no estado de São Paulo, assim como nas demais regiões do Brasil, essas populações se espalharam em busca de sobrevivência e de alguma dignidade. No entanto, como destaca Holanda (1995), algumas famílias receberam pequenas propriedades doadas por seus antigos senhores, enquanto outras compraram terras e constituíram comunidades nesses locais. O Decreto 4.887, de 2003, garante aos quilombolas o direito a políticas públicas específicas. Leis que refletem as lutas e mobilizações das populações tradicionais que buscam reparação das injustiças históricas pelas quais foram submetidos.

Segundo Giacomini (2005), a questão quilombola se tornou visível para o Estado de São Paulo a partir da Constituição de 1988, que garante às Comunidades Remanescentes de Quilombos, o direito dos títulos de propriedade coletiva dos territórios nas quais se estabeleceram e conjugam três elementos fundamentais: território, terra e etnia. Muito além da utilização da terra como subsistência, existe também uma apropriação simbólica marcada por histórias, espoliação e expropriação de suas terras, constituindo a identidade étnica desses grupos que resistem e têm suas histórias construídas pela memória da luta de seus antepassados que se criam e recriam nessas comunidades.

Piracicaba e Capivari são cidades do estado de São Paulo onde houve organizações da resistência quilombola que, de acordo com Monteiro (2018), são reconhecidas como territórios do Batuque de Umbigada. O quilombo Corumbataí (1750-1804), um dos mais representativos do interior do estado de São Paulo, localizado em Piracicaba, tinha uma população estimada em aproximadamente 5.000 pessoas. Monteiro (2018) conta que o nome do quilombo faz referência ao rio Corumbataí, afluente do rio Piracicaba, que percorre as cidades de Rio Claro, Corumbataí, Ipeúna, Itirapina e Santa Gertrudes.

Segundo Monteiro (2018), entre os anos de 1723 e 1725, foi aberto um caminho que ia de São Paulo a Cuiabá cruzando os rios Piracicaba e Capivari, esse caminho ficou conhecido como Campos de Araraquara e deu origem à muitas cidades do interior paulista, como Araraquara, Itirapina, Ribeirão Bonito, Gavião Peixoto, Santa Lúcia, Rincão, Matão, Motuca, Descalvado, São Carlos, Brotas, Jaú, Bauru, Itu, Capivari, Piracicaba entre outras. Essa vasta região produzia alimentos e derivados do leite e o comércio se estabelecia nas cidades de Piracicaba, Itu e Porto Feliz.

O município de Piracicaba e sua conhecida extensão territorial, assim como suas ramificações regionais serviram de trânsito para o percurso São Paulo-Cuiabá na exploração do Ouro. Tablas e Botura (1991, p. 19-20) apud Monteiro 2018, p.112), confirmam Piracicaba como berço dos Campos de Araraquara. O caminho que tinha Piracicaba como ponto de partida, passava pela serra de Brotas, a 82 quilômetros e seguia em direção a Araraquara, a 141 quilômetros, cujo destino final seriam as minas de Cuiabá e Goiás. A expansão para o Centro-Oeste que resultou na descoberta das minas de ouro reforça a abertura desse caminho que passa por Piracicaba e “corrobora com sua influência fluvial” (Monteiro, 2018, p. 107). No

entanto, o pesquisador chama a atenção para o processo doloroso e violento que extinguiu comunidades indígenas inteiras que habitavam aquela região. Muitos Caiapó, Paiaguá e Guaicuru foram expulsos de suas terras, perseguidos e caçados por bandeirantes que os vendiam como mão de obra escravizada.

A vasta região que compreendia o Campos de Araraquara também serviu como rota quilombola, e o quilombo Corumbataí (1750-1804) localizado em Piracicaba “foi um dos mais significativos quilombos do interior de estado de São Paulo” (Paula Júnior, 2022, p. 100) e a sua destruição está relacionada a crença de que o local em que habitam havia ouro, e que esse ouro estava sendo extraído pelos quilombolas.

O quilombo Corumbataí, de acordo com Monteiro (2018), é um dos mais antigos do Brasil, e era de interesse de escravizados que conseguiam fugir muito em função do solo fértil e da água em abundância. As principais atividades do quilombo estavam centradas na agricultura e no extrativismo. Os quilombolas também estabeleceram uma importante rede de comércio com posseiros, sertanistas, caixeiros e mascates que seguiam rumo a Araraquara e Goiás.

Com o crescimento de quilombos pelo Brasil na segunda metade do século XVIII, o rei D. João V consulta o Conselho Ultramarino (1640-1833)¹¹ para estabelecer a definição do que seria reconhecido ou identificado um quilombo. Os doutores do Conselho respondem que a reunião de cinco negros já configuraria um quilombo. Dessa forma, muitos locais em que se estabeleceram grupos de escravizados fugitivos foram identificados como quilombos e passaram a ser alvo de perseguição e destruição, a exemplo do Quilombo Corumbataí.

A trajetória marcante desta territorialidade quilombola urbana piracicabana, uma das mais antigas do interior do Brasil e do Estado de São Paulo, ao tempo em que vige a capitania paulista e o apogeu de ocupação quilombola nos Campos de Araraquara, gira em torno de 1750. Atesta-se isso, quando o capitão André Dias de Almeida destrói os dois grandes quilombos existentes à margem do rio Tietê no caminho de Cuiabá, em 1788. Captura e leva para Itu numerosa leva de negros, que viviam nos redutos tão antigos, que muitos ali nascidos, tinham mais de 30 anos de idade. (Nardy Filho, 1950, p.81 apud Lemos, 1972, p. 72-73, apud, Monteiro, 2018, p. 149).

¹¹ Foi uma instância basilar de tramitação e tratamento da comunicação política entre os domínios ultramarinos e a administração política central portuguesa. Revista Usp. Fernandes (2022).

O sargento-mor Carlos Bartolomeu de Arruda, encarregado pela destruição do quilombo Corumbataí em 1804 afirma a descrição geográfica do mocambo como estando “nas cabeceiras do rio Corumbataí para as partes de Araraquara” (MONTEIRO, 2018). A sede do quilombo era localizada justamente no deságue do rio Corumbataí no Piracicaba, local esse, também marcado pelo início do Campos de Araraquara. Hoje, esta área é identificada como Parque Histórico Quilombo Corumbataí, no distrito de Santa Terezinha, uma das áreas mais populosas e de maior extensão territorial no município de Piracicaba.

Giacomini (2005) aponta que no Estado de São Paulo existem 44 comunidades remanescentes de quilombos, e a territorialidade dessas comunidades quilombolas compreende a apropriação do espaço, dos recursos, a organização social e econômica e o reconhecimento jurídico institucional vigente. A “identificação dos limites territoriais é realizada pela autodemarcação, levando-se em consideração os espaços de moradia, de cultivo, de extrativismo, de lazer, de mitos-simbologia” (Giacomini, 2005, p. 6), ou seja, espaços necessários para garantir a continuidade de reprodução física e cultural da comunidade.

O Quilombo Capivari, conhecido como Sítio Santa Rita de Cássia, à 18 km do centro de Capivari, segundo Dias (2015), foi comprado entre 1903 e 1905 por Eva Barreto, uma mulher negra nascida entre 1870 e 1880 e seu ex-proprietário, comprometendo-se a pagar pela área com seu trabalho. Carlos Alberto Sampaio, bisneto de Eva e morador do Quilombo de Capivari, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo (2004), descreve o sítio como encravado em meio a plantação de cana, são seis hectares habitados por 16 famílias da descendência de Eva Barreto que constantemente sofrem assédio dos grileiros da região. Há mais de 150 anos que os descendentes de Eva Barreto resistem no quilombo, “lutando por sua regularização, apesar da pressão contrária dos fazendeiros de cana e do preconceito de setores da população da região” (Dias, 2015, p. 147).

Em 2004, a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp) reconheceu o sítio Santa Rita como a primeira área particular no Estado de São Paulo como quilombo. Giacomini (2004) constata que de acordo com o Itesp, a área não pode ser negociada e deverá sempre ser ocupada por alguma atividade. Hoje, os membros da comunidade cultivam milho, batata, arroz, feijão e banana. Também criam galinhas e cabras.

Pereira (2022), aponta o quilombo Sítio Santa Rita como o único reconhecido oficialmente na região que possui comunidade formada por pessoas descendentes de escravizados. O quilombo que teve origem em 1860, em 2007 foi reconhecido oficialmente pela Fundação Palmares, cujos descendentes direto, 03 mulheres, residem numa casa dentro da área” (Almeida, 2011, p. 127). Esse território que existe e resiste ainda hoje em posse da família, regularmente promove encontros de Batuque de Umbigada.

A compreensão do que significa pertencer, para hooks (2022), está relacionada à conexão com a terra, com o meio ambiente e cultural, permitindo a identificação do lugar territorial e simbólico intimamente ligada à perspectiva ancestral. E que o afastamento da natureza e a separação entre corpo e mente promovida pelo capitalismo industrial, que acabou por modificar não somente o trabalho negro, mas também as práticas comunitárias, facilitaram o afastamento dos negros da dimensão natural da vida, de sua relação com o lugar, com sua terra, de suas culturas, favorecendo o desvio da autoimagem e a busca pela identificação de padrões essencialmente distantes de suas experiências mais profundas.

Buscando a possibilidade de uma construção compartilhada de resgate a ancestralidade e de identidade cultural pensada na dimensão do significado de pertencimento relacionando o imaginário social da história de vida dos negros da cidade de Capivari, o quilombo urbano conhecido como Quintal da Dona Marta, é um exemplo de que a memória coletiva, o repasse de saberes e a interferência ativa contribuem para o reconhecimento e o fortalecimento dessa identidade. Segundo Faria (2021), o Quintal da Dona Marta, chamado carinhosamente de “Quilombo do batuque”, foi criado por Marta Joana, que cedeu parte de suas terras para a construção de um lugar que fomentasse a atividade cultural afro-brasileira na comunidade. Sede de projetos que envolvem adultos e principalmente crianças, assim como mulheres em situação de vulnerabilidade, o Quintal da Dona Marta se tornou um território de aquilombamento.

4.2 Aquilombar-se para (re)existir

A expressão aquilombamento, segundo Souto (2020), pode ser compreendida como um dispositivo derivado do quilombo enquanto território de agregação que

vem se reconfigurando na história afro-brasileira, no entanto, o ato de aquilombar está além do caráter territorial, pois demonstra a continuidade de uma estratégia de resistência coletiva protagonizada pela população negra contemporânea. Nesse sentido, aquilombamento atravessa as questões do passado acessando um legado remanescente da experiência diaspórica adaptando às condições do presente, criando assim, a possibilidade de assumir um posicionamento de resistência anti-hegemônica na construção de um corpo político que busca tornar-se quilombo.

No campo da cultura, Souto (2020) enfatiza que as experiências de aquilombamento estão fortemente entrelaçadas a projetos, eventos, coletivos, grupos ou espaços culturais comprometidos com o engajamento de questões relevantes para as comunidades negras, sendo a gestão cultural um elemento de proposição de uma agenda política articulada a desconstrução desse imaginário hegemônico tão enraizado na cultura ocidental. O fomento de novas perspectivas de representação social e suas múltiplas expressões fundamentam os propósitos de visibilização e representação negra dentro da dinâmica social.

É dentro desta perspectiva de aquilombamento que o Quintal da Dona encontrou o lugar de representação e resistência no município de Capivari. Em entrevista concedida ao site *Nós Mulheres da periferia*, Dona Marta (2022) relata que ao se tornar assessora de assuntos culturais da cidade, fez um levantamento da população negra residente no município e constatou a dimensão da importância do Batuque de Umbigada na região. E que a partir daí começou a idealizar um lugar de encontro, “a gente não tinha um lugar para reunir um dia que quisesse fazer um batuque, então foi onde surgiu a ideia de colocar o meu quintal” (Dona Marta, 2022).

Dona Marta conta que no início, a *Caiumba* era realizada embaixo de um bambuzal localizada no próprio quintal e que, com a ajuda dos batuqueiros, o terreno foi organizado para que os encontros fossem mais constantes.

Puxamos um bico de luz e lá a gente se reunia e dançava, mas ainda estamos lutando porque falta muita coisa. Em 2018, conseguiram financiar a construção de um barracão com a ajuda de um edital público. A gente arregaçou a manga e trabalhamos por três meses na construção do Quintal. A área próxima aos bambus foi mantida como memória e atração para as festas. Mas a questão financeira é ainda o grande desafio do Quintal, já que todas as atividades são custeadas por editais. Não temos uma renda fixa para o Quintal, todo mundo aqui trabalha por fora. Recebo encomendas de roupa africana, principalmente para a religião Candomblé e Umbanda, é o dinheirinho que entra. (Nós Mulheres da Periferia, 2022).

Para Nascimento (1995), A compreensão de quilombamento como movimento histórico social, político e cultural, através da resistência e da valorização de saberes ancestrais revela a importância da construção do futuro da população negra através da unificação e agregação, mas fundamentalmente a capacidade de conscientização capaz de coletivizar dores e confrontar narrativas de superioridade e relativização. Após a escravidão, o povo negro ainda segue quilombando-se, e os quilombos urbanos têm encontrado formas de se organizar para constituir comunidades de resistência e (re)existência. Em uma sociedade em que o racismo por tanto tempo negou a dignidade e até mesmo a plena existência da pessoa negra enquanto sujeito, lugares como o quilombo urbano Quintal da Dona Marta contribuem para recriar uma conexão ancestral e novos cenários que substituam a exclusão racial por sentimentos de pertencimento.

Figura 2 - Quintal da Dona Marta: divulgação da Cartilha no quilombo urbano



Fonte: Quintal, 2023

5 CULTURA BANTU E A CAIUMBA

Quilombo é uma palavra de origem *bantu*, de língua Umbundu, que segundo Munanga (1996), a presença e o significado no Brasil estão diretamente relacionados com alguns aspectos desses povos *bantu* em que os membros foram trazidos e escravizados neste solo. Principalmente dos territórios de Angola e Zaire, grupos como ovimbundu, mbundu, lunda, imbangala e kongo.

Munanga (1996), chama a atenção para a palavra *bantu*, herdada dos estudos linguísticos do ocidente, hoje designada como área geográfica contígua que incorpora um complexo cultural na África Negra. Estudiosos das línguas faladas na África, como Guthrie e Greenberg, realizaram estudos comparativos das muitas línguas faladas no continente africano e passaram a classificá-las em algumas famílias principais, entre elas a família das línguas *bantu*. Estudos identificaram palavras em comum e revelaram também as mesmas raízes com o mesmo conteúdo entre esses povos. “Todos empregam, entre outras, a palavra – *ntu* (*mntu*, singular, e *bantu*, plural) para designar a pessoa, o ser humano” (Munanga, 2000, p. 3). A partir disso, essas línguas passaram a ser chamadas de *bantu* pelos linguistas do ocidente.

Os povos do grupo *bantu*, que segundo Castro (2022), ocuparam territórios ao sul da Linha do Equador e ficaram conhecidos principalmente como congos e angolas chegaram ao Brasil na condição de escravizados rurais para o desbravamento e povoamento desde o século XVI, trazendo também formas de organização e resistência praticadas na África. Ou seja, o quilombo brasileiro, sem dúvida, é uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados em oposição à estrutura escravocrata, na qual se encontravam todos os oprimidos. Para Munanga (1996), não há como negar, nas formas de liderança, assim como nos movimentos de fuga organizada de pessoas escravizadas oriundas da região *bantu*, especialmente de Angola, onde surgiram os primeiros quilombos.

Reproduzindo o mesmo modelo africano, no Brasil, esses territórios foram transformados em campos de iniciação à resistência, campos que eram abertos a todos os oprimidos da sociedade, incluindo indígenas e brancos, configurando um modelo de democracia plurirracial. Munanga (1996), afirma que apesar de o quilombo ser um modelo *bantu*, ao unir africanos de outras áreas culturais e outras

peças não africanas, esses quilombos receberam influências que os caracterizaram como lugar transcultural. As práticas e estratégias daqueles que habitavam os quilombos brasileiros desenvolveram-se dentro deste modelo, objetivando a formação de identidades que não poderiam limitar-se a uma única cultura. Essa abertura permitiu receber influências culturais de outras comunidades produzidas pela comunicação incessante com o outro sem abrir mão de sua existência enquanto cultura, respeitando o que havia de comum entre os seres humanos.

É neste lugar transcultural que integra valores ancestrais que a *Caiumba* resiste. Existe uma conexão direta entre a organização quilombola e a *Caiumba*, “são sinônimos da expressão de liberdade e partem de um mesmo lugar epistêmico” (Paula Júnior, 2022, p. 79). As relações coletivas, comunitárias e solidárias, simbolicamente representadas pela ancestralidade e espiritualidade são comuns nos dois modos de organização, destoando da norma individualista e competitiva comum ao capitalismo, como salienta Paula Júnior (2022). Assim como o quilombo, a *Caiumba* possibilita o fortalecimento da comunidade para enfrentar a dominação e a imposição cultural característica da colonialidade. Dessa forma, *Caiumba* é aquilombamento, é a força e o reconhecimento ancestral afrodescendente que mantém tradições e valores ancestrais que se fortalecem nos ideais das comunidades. Nas palavras do mestre, “tanto a experiência quilombola quanto da *Caiumba* são representativas desse modo de perceber o mundo, e para ambas é fundamental o pronunciamento de si” (Paula Júnior, 2022, p.79).

Segundo Paula Junior (2022), *Caiumba* é de origem bantu, no entanto a grafia com a letra “C” não existe nas línguas de matriz *bantu* no continente africano, mas foi adequada ao português. *Kaiumba* se aproxima mais da maneira como os falantes das línguas *bantu* escrevem essa palavra, que tem o sentido de celebração ancestral por meio do encontro, resgatando não só a memória, mas também a presença ancestral. *Caiumba* apareceu como referência no poema “Lá vai verso” do líder negro abolicionista, advogado e escritor Dr. Luiz Gama em seu livro “Primeiras trovas burlescas de Getulino” em 1859 e relançado em 2000. Carlos Gomes, maestro e compositor, também utiliza a grafia *Caiumba* em uma de suas composições. Em 1856, escreve “Caiumba: a dança dos negros”.

Caiumba é “uma dança-rito afro-brasileira de matriz *bantu* que ocorre na região do oeste paulista desde à época da escravidão”. (Paula Junior, 2020, p.46).

Se faz presente nesta região há mais de duzentos anos. No período colonial, os africanos escravizados se reuniam nos arredores da senzala ou quilombos para manifestarem essa dança-rito composta por quatro instrumentos de percussão: tambu, quinjengue, matraca e guaiá. Hoje é preservada principalmente nas periferias urbanas e alguns poucos lugares da zona rural.

Caiumba é o termo mais utilizado pelos participantes, principalmente pelos membros mais antigos, e carrega significados e tradições ancestrais presentes o tempo todo, nas falas e modas – como são chamadas as canções da *Caiumba* – justamente por ser essencialmente uma celebração de encontro ancestral, que, segundo Paula Junior (2020) é uma palavra de origem *kimbundu* – uma das línguas *bantu* mais faladas em Angola – manifesta-se por meio da celebração dos elos entre a comunidade e seus antepassados. Vale lembrar que no Brasil a matriz étnica social e cultural *bantu* compreende a constituição de diversas formas de expressão nas mais diversas regiões. A exemplo do samba, palavra provavelmente derivada de *semba*, que no *kimbundu* falado em Angola significa umbigada.

Portanto, a *Caiumba* é uma dança-rito em que a umbigada aparece como elemento fundamental da prática. Na *Caiumba*, a umbigada acontece sempre entre um homem e uma mulher, diferente de outras danças de umbigada – literalmente o contato dos umbigos - em que o ato de umbigar é feito por pessoas do mesmo sexo devido as repressões, preconceito e má interpretação que inviabilizaram a prática e chegou até a ser proibida, mesmo no período pós colonial. Segundo Edison Carneiro “existem dois tipos de dança de umbigada, a *afetiva*, trocada entre mulheres ou entre homem e mulher, e a *simulada* ou sugerida, em que os corpos dos dançarinos se aproximam num gesto de parada, mas não se tocam.” (apud Dias, 2015, p. 93). Ao chegarem aos salões no início do século XX, a umbigada, considerada lasciva, assume outras formas, substituindo-a por gestos como o acenar de lenço e o tocar das pernas e pés.

Para o etnomusicólogo austríaco Gerhard Kubik, conforme Dias (2015), é possível identificar a origem africana do Batuque de Umbigada presente no interior paulista através da análise comparativa e associativa dos instrumentos musicais percussivos e dos elementos rítmicos característicos em determinadas regiões específicas de Angola, Congo e Moçambique. Quando esteve no Brasil em 1979 com o objetivo de reconhecer os elementos das culturas musicais de Angola presentes na música brasileira, participou de um encontro solicitado pelo próprio

pesquisador com o Sr Benedito Caxias, na época, líder do Batuque de Umbigada em Capivari, para demonstrar os toques dos instrumentos do batuque. “Tudo foi gravado em áudio e filmado em super-oito pelo pesquisador, o que lhe permitiu mais tarde, analisar o toque de cada instrumento.” (DIAS, 2015, p. 95).

Após transcrever os ritmos, Kubik fez uma análise comparativa detalhada das técnicas de execução dos instrumentos do Batuque com as tradições musicais da África banta. O *tambu*, a *matraca*, o *quinjengue* e o *guaiá* foram estudados e analisados pelo pesquisador que avaliou o desempenho de funções rítmicas próximas das encontradas nas áreas de culturas bantas. O *quinjengue*, tambor em forma de cálice, com um pé de suporte longo e tensão de pele por pregos, identificado como tambor base, é conhecido no vale inferior do Zambeze, sul do Maláui – região Sudeste da África e todo Nordeste de Moçambique até o Lago Nyasa no Oeste, assim como no Vale do Ruvuma no Norte. Entre os povos OvaHanda, OvaNkhumbi e OvaCilenge que habitam o Sudoeste de Angola, há tambores identificados como *Kenjengo*. A depender da região, o *quinjengue* pode assumir diferentes tamanhos, como no caso do povo *makonde* em que os tambores são de grandes proporções.

Tambu é o instrumento solista que não possui uma forma rítmica definida, e sim linhas rítmicas com frases variadas que sinalizam o que acontecem na dança e no canto. Escavado com fogo, é o maior instrumento da *Caiumba*, geralmente é feito com as madeiras da caviúna, taiúva ou peroba vermelha. Segundo Kubik (apud Dias, 2015), é um instrumento proveniente do antigo Reino do Congo – incluindo a região noroeste de Angola e Sudoeste da República Democrática do Congo – chamado de *ntambu* pelos falantes da língua kicongo. Dias (2015), chama a atenção para o acervo do museu de Etnologia em Lisboa. Lá, existe um tambor muito similar ao *tambu*. Esse instrumento foi coletado em Angola e pertenceu ao chefe dos solongo, um subgrupo do povo Kongo. Um tipo de tambor denominado *tambwe*, também foi encontrado na província de Sheba, no Congo. *Tambwe* para os Luba-Shankadi significa leão.

Dias (2015), destaca que Gerhard Kubik detectou traços não-africanos nas batidas do *tambu*, associando os padrões rítmicos aos da marcha, que segundo Tinhorão (1997), no século XIX, quando a nascente classe média do Segundo Reinado importou o préstito carnavalesco veneziano e passou a festejar o carnaval coletivamente, deixando de ser uma prática exclusivamente familiar e se torna

comum em salões e nas ruas, as camadas mais baixas, sem os mesmos recursos para montar as alegorias, criaram suas próprias formas de expressão, incluindo a integração cultural musical africana e portuguesa. Foram das expressões das camadas mais baixas que surgiram a marcha e o samba.

Na *Caiumba*, as matracas cumprem uma função rítmica invariável constante e definida. Sem intervalos regulares de pausa, mas com definição clara de andamento e compasso. Faria (2022) descreve as matracas como “dois paus que, batidos diretamente no corpo do tambu, fazem a marcação do ritmo” (Faria, 2022, p. 57). Kubik aponta três traços rítmicos comuns na África Centro-Occidental, essencialmente na ampla área que vai do Baixo Congo, passa por Angola chegando até Katanga. Salienta que o estilo e a técnica de executar o padrão rítmico também pode ser associada às práticas de tradição do Norte e Noroeste de Angola e Sul do Zaire. Como é um instrumento de percussão que não depende de uma pele ou membrana para repercutir, mas sim da vibração do próprio corpo do instrumento, a matraca é classificada como idiofone.

Já, o guiaia, instrumento de chacoalhar (idiofone) constante que mantém e sustenta os pulsos básicos servindo também como guia rítmico para quem vai cantar e dançar no ritmo do toque do tambu, Kubik “identificou e documentou um chocalho idêntico entre os Nkhumbi do sudoeste de Angola” (Dias, 2015, p.102). O pesquisador também observou que em áreas de língua kimbundo no norte de Angola, uma das muitas línguas que pertencem ao braço linguístico *bantu*, são comuns variantes de palavras como gwaya, kwayo, goya e kaia.

Ribeiro, Paulo Júnior e Sales (2021), ressaltam que os tambores, assim como outros instrumentos de percussão desde sempre desempenharam uma função comunicativa no continente africano e nas práticas culturais afro-brasileiras. Essas comunicações que acontecem nos planos da existência – física e espiritual – tem como essência a busca pelo equilíbrio e harmonia através do fortalecimento dos elos com os ancestrais. A ligação que integra o sagrado e o profano, a vida física-material e imaterial são pilares da memória coletiva em comunhão com a natureza. Desse modo, os batuques paulistas seguem como tradição viva constituindo uma grande família de cultura *bantu*. Essas tradições, assim como a *Caiumba*, o *Samba de Bumbo*, o *Jongo*, entre outras, não perderam a essência da transmissão de conhecimentos, valores, significados e sentidos culturais através da oralidade.

A origem de pessoas escravizadas que ocuparam o estado de São Paulo em diferentes momentos do processo escravagista, como destacam Ribeiro, Paulo Júnior e Sales (2021), aconteceram em diferentes momentos entre os séculos XVI e XIX. É significativo o conjunto de práticas culturais de grupos étnicos de origem *bantu*. Nesse sentido, pretendo discorrer no capítulo seguinte sobre a questão afrodiaspórica, marcada pelo projeto de exploração da empresa colonial que escravizou por mais de três séculos os povos africanos em todas as regiões do país. O conceito de pensamento afrodiaspórico considera a diáspora africana e a construção social, cultural, territorial, política, econômica, étnica e racial que fazem parte tanto do passado histórico quanto da contemporaneidade.

5.1 Povos afrodiaspóricos de origem bantu no Brasil

Segundo Araújo (2003), durante o século XVI, em sua maioria, os escravizados vinham da Costa da Guiné, que abrange atualmente Senegal, Gâmbia, Guiné Bissau e Serra Leoa. Ao desembarcarem, eram levados para as províncias de Pernambuco, Bahia, Maranhão e Grão Pará. No século XVII, a principal região onde se praticava o tráfico passou a ser a Costa de Angola, onde hoje encontram-se a Guiné Equatorial, o Gabão, o Congo-Brazzaville, o Congo-Kinshasa e Angola. Os africanos trazidos dessa região foram encaminhados para o Maranhão e o Grão-Pará, também para os atuais estados do Rio Grande do Norte e da Bahia.

No século XVIII, africanos vindos dos portos de Lagos (Nigéria) e Porto-Novo (Benin) desembarcavam na Bahia, no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Grão-Pará e no Maranhão. Os escravizados muitas vezes eram trocados por fumo e cachaça. Segundo Holanda, em 1850, foi assinada a Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico de escravizados, uma lei que não colocava fim à escravidão, mas impedida que fossem trazidos mais africanos cativos para serem escravizados no Brasil. Araújo (2003) destaca que durante todo o século XIX, o tráfico foi intenso no Brasil, desembarcavam cativos vindos da Costa da Mina, onde eram levados para a Bahia e Pernambuco, e da Costa de Angola, encaminhados para o Maranhão, São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Ainda no século XIX, os escravizados foram negociados nos portos de Moçambique, Sofala, Inhambane e Lourenço Marques (atual Maputo), região denominada Contra Costa, por ser banhada pelo Oceano Índico. Os africanos vindos dessa região foram levados principalmente para Goiás, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo.

Segundo Mendonça (2012), os africanos que chegaram ao Brasil vieram da África superequatorial e meridional, de origem sudanesa e *bantu*. Negros *bantu* que foram trazidos da região do Congo e de Angola, foram os primeiros escravizados cativos na África e embarcados como escravizados também no Brasil no início da colonização. Os sudaneses foram os últimos escravizados no Brasil e deram origem às nações mais importantes da Bahia: Jalofos, Mandingas, Fulos, Haussás, Nagôs, Ashanti e Gêges. Os sudaneses, em sua maioria, não foram levados para as fazendas e sim para as cidades. Desse grupo também fazem parte os malês, vindos do Noroeste da África, região que, após intenso contato com os árabes, teve grande parte de sua população convertida ao islamismo.

Os africanos da diáspora foram submetidos às muitas influências do ambiente físico e social do lugar em que foram forçadamente levados. Segundo Silvério (2013), a língua e os costumes mudaram, assim como seus objetivos e valores. Devido aos séculos de imposição da cultura eurocêntrica, heranças e memórias africanas foram ofuscadas por anos de afastamento e exclusão. Quando o sistema escravista no Brasil se desintegrou, as formas institucionais e as estruturas sociais foram hostis à cultura africana. E mesmo em meio a exclusão e a não aceitação da cultura e de suas práticas, o Brasil não deixou de ser influenciado por essa África que ocupava grande parte do território brasileiro. Pode-se dizer que as influências africanas foram suficientes para que se constituísse uma cultura autêntica afro-brasileira, com a capacidade de modificar e até mesmo transformar as culturas europeias, que, no Brasil, ganharam novos sons e ritmos.

Atualmente, no Brasil, encontramos traços culturais que ainda existem na África. No entanto, faz-se saber que nenhuma cultura permanece igual em tempos e espaços diferentes. As tradições culturais que resistiram às imposições coloniais foram em parte modificadas pelas circunstâncias a que estiveram submetidas. Primeiramente, a escravidão e, depois, a marginalidade que colocou o negro no lugar de exclusão na sociedade brasileira, após a abolição em 1888. Dessa forma, elementos da cultura de povos africanos alteraram outros aspectos culturais que já existiam no Brasil, até mesmo as práticas culturais europeias, como o carnaval.

Na região sudeste, os traços marcantes de fundo *bantu*, como destaca Dias (2015), vem se revelando com vigor e se desdobrando de múltiplas formas. Principalmente pelo volume de deportações no século XIX, em que mais de dois milhões de escravizados foram trazidos em sua maioria da África Central, atendendo

as demandas da cultura cafeeira. Dessa forma, com a chegada desse enorme contingente de centro-africanos na região Sudeste, raízes profundas vão se criando na região. Com base nos aspectos culturais, os diferentes povos acabam construindo uma síntese cultural banta na região em que pessoas escravizadas de diferentes regiões da África chegaram em terras diaspóricas e percebiam que havia na linguagem falada, nos modos de organização, nas práticas religiosas e nas formas de arte e expressão muito em comum. Dessa forma, as línguas francas foram desenvolvidas através de palavras de diferentes idiomas *bantu* da região central africana. Umbundu, quimbundo e quicongo são exemplos de línguas que, inclusive, são faladas por algumas comunidades quilombolas de São Paulo, assim como “a cupópia do Cafundó, em Salto de Pirapora, ou em Irmandades Negras de Minas Gerais, como a língua benguela de Jatobá, em Belo Horizonte.” (Dias, 2015, p. 108).

Segundo Dias (2015), a região Sudeste concentra a maior população bantodescendente, e os batuques de terreiro, ou seja, a família de danças musicais também foram se manifestando, e dessa forma se distribuíram em outras regiões. Sendo parentes de origem *bantu*

o batuque de umbigada e o samba rural no Oeste Paulista, o jongo ou caxambu no Sudeste brasileiro, o jongo no Espírito Santo, o candombe em Minas Gerais, a sussa em Goiás, o samba de roda e o samba-chula na Bahia, os diversos cocos na região Nordeste, o samba-de-aboio em Sergipe; o zambê e o bambelô no Rio Grande do Norte, o tambor de crioula no Maranhão, o carimbó no Pará, os batuques no Amapá, entre outros. (Dias, 2015, p. 82)

No litoral Sudeste, desembarcaram mais de dois milhões de africanos, ou seja, quase a metade de todos os escravizados aportados no Brasil, onde a grande maioria proveniente da África Central chegou em maior volume no século XIX, principalmente para o trabalho na produção do café. A relativa recente presença desse enorme contingente marcou profundamente a região. Durante todos os anos de escravidão, a comunicação dentro e fora das senzalas foram construindo nos indivíduos uma verdadeira síntese cultural banta, marcada pelos aspectos civilizatórios em comum encontrados em diversos povos.

Segundo Souza (2012), os *bantu* da África central eram e são povos semelhantes na língua, na religião e nas formas de organização. A princípio, teriam

partido do atual Camarões e ocupado regiões da África central, oriental e sul, para o Brasil vieram africanos principalmente da chamada Costa da Mina de Angola. Localizada entre os rios Volta e Níger, nessa região atuavam os traficantes de africanos escravizados, holandeses, ingleses, franceses, portugueses, brasileiros e cubanos. O Brasil recebeu escravizados comercializados principalmente no golfo do Benin, no entanto, a maioria vinha de Angola. Costa da Mina e Costa de Angola eram as regiões que mais traficavam africanos para o Brasil, principalmente pelas embocaduras dos rios Volta e Níger em que uma cadeia de lagoas e canais que acompanhavam a costa permitia uma navegação protegida do mar aberto. Devido ao intenso comércio entre os séculos XVII e XIX, essa região ficou conhecida como Costa dos Escravos.

A exportação de mercadorias produzidas pelo trabalho escravo era a base da colonização que durou cerca de trezentos anos. A primeira delas foi o açúcar, mantendo-se como o principal elemento econômico entre os séculos XVI e XIX. Souza (2012), destaca o desenvolvimento das cidades portuárias de Recife, Salvador e Rio de Janeiro. No século XVIII, uma nova dinâmica de exploração econômica ocorre devido às descobertas do ouro e do diamante nos sertões chamados de Minas Gerais. Essa nova fonte de riqueza também passou a depender do trabalho escravo, ou seja, mais uma vez, a prosperidade e o desenvolvimento é pago com suor e sangue dos negros escravizados.

Segundo Bastide e Fernandes (1959), estima-se que os primeiros africanos chegaram ao Brasil entre 1516 e 1526, no entanto, só a partir da segunda metade do século XVI teve início o fluxo regular de africanos para as terras brasileiras. Em São Paulo, o tráfico de escravizados teve início a partir da vinda do donatário Martim Afonso de Souza, em 1530, mas, nessa época, os africanos escravizados não chegaram diretamente da África, e sim, do Reino, constituindo as “posses” dos povoadores. Nesse sentido, somente alguns colonos possuíam negros escravizados para o trabalho na lavoura. No século XVII, as relações dos panoramas sociais parecem mudar lentamente, devido às transformações econômicas impactadas pelas minas de ouro que acentuarão, na última década desse século, o aumento progressivo da população negra escravizada. Desse modo, o negro deixará de ser membro ocasional para o trabalho na lavoura e se tornará a principal força de trabalho na mineração.

No final do século XVI, já se estabelecia o tráfico direto entre Brasil e o continente africano, os povos africanos escravizados e trazidos forçadamente para as demandas brutas da lavoura pertenciam basicamente a dois grandes grupos culturais e linguísticos: *bantu* e sudaneses, que segundo Dias,

[...] no século XVI, a maioria dos negros escravizados veio da Guiné [Bissau e Cachéu] e da Costa da Mina. Do século XVII em diante, Congo e Angola tornaram-se os centros exportadores mais importantes, a partir dos povos de Luanda, Benguela e Cabinda. No século XVIII, os angolanos foram trazidos em maior número, correspondendo a 70% dos negros escravizados trazidos ao Brasil naquele século. Na segunda metade do século XVIII, o tráfico intensifica a comercialização de africanos sudaneses vindos da Nigéria e do Benin [aqui chamados de nagôs e jejes] e, a partir do século XIX, volta-se novamente para os bantos de Angola, Congo e Moçambique para suprir a mão de obra para a cultura do café. (Dias, 2015, p. 128)

No Brasil, esses diferentes povos que constituíam a cultura *bantu*, “ficaram conhecidos como angolas, congos, benguelas, rebolos, cabindas, moçambiques, anjicos, monjolos e outras denominações” (Dias; Kishimoto; Troncarelli, 2015, p. 127). Devido a escravidão, esses povos foram deportados para o trabalho forçado nas plantações de café do Oeste Paulista.

5.2 Protagonismo negro paulista

No que tange a história do protagonismo negro no estado de São Paulo, para Domingues (2019), ainda há muito o que ser pesquisado e documentado. Faz-se necessário pensar na construção de uma história que esteja voltada para as experiências de pessoas e grupos, nas relações sociais, na pluralidade, na multiculturalidade, na riqueza, no dinamismo e na vivacidade cultural dos afro-paulistas, não se limitando a movimentos tradicionais, artistas, representantes políticos ou lideranças intelectuais. É preciso incluir também nessa história os “anônimos”, negros que enfrentaram as opressões impostas pelo colonialismo para continuar significando suas próprias existências, mantendo viva suas tradições e ancestralidades.

Foi com a intenção de fazer ecoar vozes que carregam conhecimentos ancestrais enraizados na África que a Associação Cultural Cachuera, entidade sem fins lucrativos, sediada na cidade de São Paulo, documentou e gerou um grande acervo, incluindo registros audiovisuais sobre essa prática de origem *bantu* trazida

pelos escravizados que mantiveram viva a tradição do Batuque de Umbigada que, no interior de São Paulo ganhou novos significados que continuam ressignificando na contemporaneidade, transformando bairros periféricos em lugares de encontro, cultivando assim, suas práticas culturais.

Essas vozes estão registradas no projeto “Edições Acervo Cachuera,” que em 2015 produziu um material chamado *Batuque de Umbigada: Tietê, Piracicaba e Capivari* que inclui livro, CD e DVD contendo canto de modas, dança de umbigada, depoimentos de mestres e mestras, além de uma perspectiva histórica regional, contemplando elementos filosóficos que dão sentido e fazem compreender o valor do coletivismo e da preservação das verdadeiras raízes desta tradição que preserva memórias ancestrais afrodiaspóricas. Esse material, chama muito a atenção principalmente pelo livro (28,5cm x 21,5cm) totalmente ilustrado, contendo fotografias, desenhos, pinturas, entre outros elementos gráficos que foi distribuído em escolas de Piracicaba, Tietê, Capivari e Rio Claro, como tentativa de aproximar as novas gerações dessa prática de tradição. Os depoimentos dos membros e mestres da *Caiumba* foram preservados na sua originalidade. Nenhuma mudança gramatical foi feita com relação às falas contidas no livro, captando assim, os ensinamentos genuínos com que os mestres transmitem aos mais novos. Como no depoimento do mestre Bomba, um dos mestres do Batuque de Umbigada.

[Bomba] Os antigos pegavam com brasa e iam queimando a madeira, porque não tinha os preparo como hoje em dia tem; só ia fazendo o oco nele com brasa depois colocava couro de burro, de boi. Ai, fabricava o tambu. Na senzala, a turma já chegava na caiumba – antigamente era caiumba, hoje em dia a gente fala batuque, A sinhá sempre dava uma festa ali; os antigos falavam: vamos fazer uma caiumba? Depois pegaram a liberdade, ai nasceu essa nossa festa do batuque, que antes eles dançavam na senzala. Hoje em dia nós estamos continuando aqui, os mais velhos vão deixando para os mais novos e os mais novos vão seguindo pra frente. Vamos ver se nós não deixamos parar essa tradição. (Bomba, 2015, p. 21).

Para Amadou Hampâté Bâ, só é possível penetrar a história e o espírito dos povos africanos pela tradição oral. Conhecimentos e heranças culturais que foram transmitidos pacientemente de mestre para discípulo, de geração para geração, mantendo viva a memória africana. Entre as culturas ocidentais e as nações modernas em que a escrita tem mais legitimidade sobre a oralidade, tendo o livro

como principal símbolo da herança cultural, por muito tempo invisibilizou-se povos que não tinham a escrita como hábito, como se a escrita fosse determinante para julgar aqueles que têm ou não têm cultura. Hoje, no século XXI, ações corajosas, desafiadoras e inovadoras têm contribuído para levantar “um pouco mais o véu que cobre os tesouros do conhecimento transmitidos pela tradição oral, tesouros que pertencem ao patrimônio cultural de toda a humanidade” (Bâ, Hampâté. A, p. 126).

No livro *Protagonismo Negro em São Paulo: História e Historiografia*, sobre o protagonismo afro-paulista nas manifestações das culturas populares, Petrônio Domingues (2019) comenta que em 1937, ao escrever um artigo sobre samba rural, Mário de Andrade parte por outro caminho que não aquele tendo o samba carioca como modelo nacional, e destaca esse tipo de prática como gênero artístico com identidade própria. Uma identidade que notadamente preservou a tradição ancestral africana e não se submeteu às investidas culturais europeias. O autor também cita a pesquisa de Iêda Marques Britto acerca do samba no interior de São Paulo no início do século XX. Esse estudo trata da migração dos negros das áreas rurais do estado para a capital que se alojaram em bairros pobres como Bixiga, Jabaquara, Lavapés, Bosque da Saúde e, principalmente Barra Funda. Eram pessoas que exerciam trabalhos da pesca e derivados, que ao fim do expediente braçal, majoritariamente negros, se reuniam no largo da Banana para a prática do samba que ainda preservava características do samba rural. Uma das letras das canções é destacada no livro.

Não sô do morro nem da favela.
Brigo, não corro e se apanhá não conto guela.
Sô da Barra Funda
A zona do samba.
Onde tem macumba,
Olé e tem gente bamba.
Quem quizé sabe meu nome
Não precisa preguntá
Trago letra na cabeça
Ai, como verso no jorná. (Domingues, 2019, p. 73).

Em depoimento no livro, Inocêncio Tobias (1921-2012), um sambista bastante considerado em São Paulo e um dos fundadores da escola de samba Mocidade Camisa Verde e Branco, lembrou-se dessa antiga composição de autoria anônima que era entoada naquele canto da cidade. É possível perceber algumas

semelhanças entre essa canção que era entoada nesses encontros com as modas do Batuque de Umbigada. O primeiro elemento em comum é a característica de improvisação que a canção carrega. As modas da *Caiumba* hoje são cantadas por meio da repetição de versos, em que uma primeira voz inicia o canto sem o acompanhamento dos instrumentos percussivos, mas com a repetição dos versos em coro. Em seguida, a moda continua no mesmo formato, mas com o acompanhamento dos tambores. No entanto, os mestres da *Caiumba* contam que a improvisação era uma das principais características nos encontros. Segundo Faria (2021), o improviso acontecia de forma descontraída e alegre, “começavam os desafios mais livres, chamados de encontrados, com provocações bem-humoradas entre os parceiros” (Faria, 2022, p. 173).

Outro elemento também em comum é o pertencimento. No samba apresentado por Tobias, o eu lírico faz questão de afirmar que não pertence ao morro e nem à favela, diretamente associados ao samba carioca, mas sim a “Barra Funda, onde tem macumba”. Deixando transparecer que esse samba não sofreu adequações externas que acabam por fragilizar as tradições. Como é o caso da *Caiumba* e outras práticas de matriz africana do interior, que mantiveram o ideal de pertencimento transmitindo valores éticos e culturais preservando assim a comunidade.

As palavras *preguntá* e *jorná* também revelam outra característica das práticas de tradições afro-paulistas do interior. Muitas das modas apresentam palavras que são marcadas pelo dialeto denominado caipira. A fonética caipira foi preservada nas modas que são cantadas da forma que foram transmitidas. Uma das modas da mestra Anicide Toledo diz:

Ai, morenô, ai, morená
 Não faz marola pra canoa não virá
 Eu saí da minha casa, esqueci do meu guaiá
 Eu não canto pra exibir, eu canto pra me alegrá.
 (Toledo, 2024)

Dona Anicide Toledo, que segundo Faria (2022), foi a primeira cantora e compositora da *Caiumba*, remodelando uma tradição em que as mulheres participavam somente da dança, a mestra compôs centenas de modas que revelam sua origem e sua territorialidade por meio de expressões, vocabulário e poética. Na

moda *Ai, morenô, ai morená*, nota-se como a compositora rimou as palavras *morená, virá, alegrá e guaiá*. Ao tempo que Dona Anicide poetiza sobre o prazer de cantar desprovida de vaidade, tendo como cenário a tranquilidade do mar ou talvez a busca dessa tranquilidade que remete paz, ela não abre mão de cantar no seu dialeto, da forma que aprendeu e da forma como quer transmitir. Preservar a tradição passa sem dúvida pela manutenção dos elementos que a compõem.

5.3 Lugar e pertencimento

Domingues (2019), chama a atenção para os verdadeiros redutos que emergiram de manifestações culturais cultivadas pelos negros: no centro, onde hoje se localiza a praça da Bandeira, no largo do Piques, no atual bairro Bela Vista, na praça da Sé, na “prainha” (vale do Anhangabaú, onde cruza a avenida São João). Emergiram também redutos culturais de maneira semelhante em torno de personagens carismáticos, que faziam de suas casas verdadeiros núcleos de encontros. Sendo, talvez, o lugar mais legendário, a casa da Tia Olímpia, na rua Anhanguera, no bairro da Barra Funda. Assim como Tia Ciata, no Rio de Janeiro, Tia Olímpia, conhecida como a “dona do samba”, promoveu regularmente o samba de roda, a exemplo de Zé Soldado, outro reduto de terreiro no bairro do Jabaquara, onde atravessava-se dia e noite cantando e dançando os pontos de jongo.

Os bailes e os clubes afro-paulistas também chamam a atenção por serem instituições informais que emergiram e foram impulsionadas com o fim do cativeiro, que Domingues (2019) defende como espaço de sociabilidade e troca de experiências, assim como (re)definição de identidades e atualização das tradições, além de produção de símbolos culturais afro-diaspóricos e de lazer. Em Piracicaba, a Sociedade Beneficente 13 de Maio é um espaço que surgiu como lugar de afirmação das identidades afro-brasileiras, de resistência e respeito de culturas marginalizadas.

Grada Kilomba (2019), recorrendo ao pensamento de bell hooks, sobre a margem e o centro, afirma que estar na margem é pertencer ao todo e, ao mesmo tempo não pertencer ao corpo principal, que a margem e o espaço periférico deve ser visto como lugar de resistência e possibilidade. Nesse sentido, se faz necessário reconhecer os espaços favoráveis às expressões e as manifestações de cultura

negra. A Sociedade Beneficente 13 de Maio, mais conhecida como clube 13 de Maio, ou simplesmente 13 de Maio, desde o início do século XX tem desempenhado esse papel de lugar das culturas afrodiaspóricas de tradição, como o Batuque de Umbigada, e moderna, como o hip-hop.

Fundada em 1901 por Luiz Dias Araújo, o 13 de Maio, segundo Oliveira e Terci (1989), a princípio foi chamado de Sociedade Beneficente Antônio Bento e tinha como objetivo inicial recolher fundos para comemoração anual do dia 13 de Maio, três anos depois da abolição da escravatura em 1888. Como ainda não havia sede, os membros da associação realizavam festas no largo da Igreja Santa Cruz e no pátio da Escola Agrícola Luiz de Queiroz. Em 1908, houve uma reformulação no estatuto da sociedade e esta passou a se chamar Sociedade Beneficente 13 de Maio. A mudança de nome da Sociedade estava relacionada à figura Antônio Bento, parte da população local era resistente à ala mais radical do movimento abolicionista da qual Antônio Bento atuou como liderança.

Nesse período, a Sociedade era efetivamente envolvida com a organização das sociedades negras e revela no novo estatuto a definição “ajuda mútua”, oferecendo serviços médicos e farmacêuticos, estímulo à instrução, educação, assistência jurídica e ajuda financeira e funerária aos sócios e famílias. Oliveira e Terci (1989) ressaltam que havia a preocupação em garantir aos negros e negras da cidade um espaço em que proporcionasse o desenvolvimento de ações culturais e de lazer. No entanto, a Sociedade sempre enfrentou dificuldades ao longo de sua história. Localizada na rua 13 de Maio, a sede foi construída em 1948 e contou com ajuda dos membros da Sociedade que trabalharam na construção. No mesmo ano, a Sociedade ganhou um novo estatuto que concentrava a atenção na educação. Foram criados o Curso Musical Luiz Gama e o Curso de Alfabetização de Adultos. As festas em comemoração à abolição continuaram acontecendo.

A Sociedade Beneficente 13 de Maio continuou sendo lugar de representatividade em meados do século XX, e o Batuque de Umbigada a principal representação cultural no local, como afirma Paula Júnior, “alguns diziam ser o Batuque a expressão da África viva dentro da Sociedade” (Paula Júnior, 2022, p. 122). Depois de enfrentar problemas econômicos, muitas atividades que eram frequentes na Sociedade deixaram de acontecer, e o lugar enfrentou um declínio que perdurou até metade dos anos 1990.

Objetivando a preservação e recuperação da Sociedade, um conjunto de ações foram tomadas pela prefeitura para a retomada de algumas atividades no espaço. Paula Júnior (2022), destaca que uma variedade de atividades gratuitas voltou a acontecer e, que em meio a essas atividades surgiu o projeto “Casa de Batuqueiro”. Um projeto que colaborou para o fortalecimento do Batuque de Umbigada em Piracicaba e cidades vizinhas. Ainda nos anos 90, preocupados com a continuidade da preservação da tradição e dos valores expressos por meio da ancestralidade que os próprios batuqueiros, pesquisadores e colaboradores deram início ao projeto. Paula Júnior (2022), conta que desde a década de 1950, Piracicaba, Capivari e Tietê, eram os três municípios que continuavam mantendo viva a tradição, porém o que se percebia, era a falta de interesse das gerações mais novas para manter a continuidade da prática. Até que o Mestre Plínio e o Mestre Belo começaram a se empenhar para reunir todos os batuqueiros da região “nas solenidades celebrativas do aniversário da Sociedade Beneficente 13 de maio” (Paula Júnior, 2022, p. 121).

Figura 3. Caiumba na Sociedade Beneficente 13 de maio



Fonte: Casa, 2024

Troncarelli et al. (2015), relata que em 1996, tem início um projeto que propõe a renovação e preservação do Batuque de Umbigada. Contando com a iniciativa de Vanderlei Bastos e apoiado pelo mestre Plínio, Dona Odete Silva (Mãe África) e Antônio Filogênio Paula Júnior, a finalidade do projeto era fazer com que o Batuque

de Umbigada retornasse as comunidades de origem, e contasse principalmente com a participação das crianças. Alguns anos depois, na comunidade Vila África, através da professora Marcia Maria Antonio, nasceu o grupo Batuque Infantil Tio Tonho, consolidando assim o projeto que buscava e ainda busca “um canal de diálogo entre a comunidade e desta para o mundo, tornando-se um processo contínuo de fruição e aprendizado, cuja prioridade é o respeito à ancestralidade” (Troncarelli, Dias, Kishimoto, 2015, apud Paula Júnior, 2022, p. 124).

A sociedade brasileira e o ocidente de forma geral, foram moldados a partir de dominações arbitrárias que por muito tempo desumanizou a figura do colonizado. O projeto eurocêntrico de dominação territorial e cultural às custas de violência e opressão, mesmo no período pós-colonial ainda permanece através da colonialidade. Fanon (2022), destaca o quão importante é o colonizado conscientizar-se de seu papel na sociedade e intelectualizar-se de maneira que o permita ser protagonista de sua própria história, vencendo o complexo de culpa e de que é unicamente responsável por sua condição. Frantz Fanon e Paulo Freire concordam sobre a capacidade do capitalismo e do imperialismo de produzirem no oprimido a intenção oculta de se tornar opressor.

O pensamento hegemônico que se perpetua após séculos de dominação colonial, segundo Fanon (2022), pode ser vencido quando o negro e outros oprimidos se conscientizarem de que suas representações e cosmovisões do mundo são tão legítimas quanto essenciais, um horizonte de possibilidades poderá se abrir, tornando a consciência nacional a forma mais elaborada de cultura. A necessidade de contar novas histórias, ou recontar histórias a cerca da formação social e cultural do Brasil, passa fundamentalmente pela visibilização e pela importância do povo negro. Não se pode deixar em segundo plano a história dos africanos e seus descendentes, nem folclorizar as práticas ancestrais africanas. Assim, será possível trazer à luz do conhecimento a verdadeira integração cultural que reconhece e valoriza a trajetória negra no Brasil.

6 A ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SUPERAÇÃO DO COLONIALISMO E A DECOLONIALIDADE

Nenhum país da América recebeu mais escravizados do que o Brasil. Dos aproximadamente onze milhões de africanos desembarcados nas Américas, o IBGE aponta que cerca de cinco milhões de homens, mulheres e crianças, foram trazidos ao Brasil em um período de um pouco mais de três séculos, ou seja, um terço de todo comércio negreiro. Portanto, se faz urgente e necessário o aprofundamento do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira como prevê a Lei nº 10.639, de 2003. O estudo da cultura negra brasileira, assim como o negro na formação da sociedade nacional necessita de ações pedagógicas que estejam apoiadas numa renovação teórico-metodológica de responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo educacional. A Lei nº 10.639/03, procurou garantir que as escolas de ensino fundamental e médio incluam como conteúdo programático o estudo da história da África e dos africanos e o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. É importante destacar que em 2008 a Lei nº 11.645 ampliou o conteúdo curricular, incluindo aspectos da história e cultura dos povos negros e indígenas que contribuíram para formação da população brasileira.

Castro e Abramovay (2008) entendem que racismo e ignorância estão fortemente atrelados, que nas palavras de Munanga, “não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo” (Munanga, 2011, p.1), e que o acesso à informação e a cultura corroboram para o enfrentamento de preconceitos, sabendo que a ignorância não possibilita qualquer questionamento reflexivo sobre temas histórico-sociais. No entanto, cultura e informação não asseguram transformações ativas do ponto de vista das relações sociais. E que se fosse esse o único problema, os países que apresentam uma educação mais desenvolvida raramente presenciariam casos de racismo. O caminho apresentado por Munanga (2001) para a superação do racismo passa fundamentalmente pelas escolas. Levando em consideração que a lógica da racionalidade acerca de ações preconceituosas e discriminatórias por si só, não combate posturas racistas. Uma vez que não são resultados da ausência de informação, mas principalmente da presença da cultura hegemônica que continua se reproduzindo inclusive nas escolas.

A colonialidade não deve ser entendida pontualmente, como muitas vezes acontece nas narrativas daqueles que reproduzem esse padrão de poder. Para Andrade (2023), a colonialidade não é isolada, mas sim uma matriz multifacetada que articula a opressão em dimensões sociais e individuais. Atua na desumanização e imposição de conhecimentos, “e que tem a ideia de raça como um dos elementos centrais para estabelecer essas relações de dominação social” (Andrade, 2023, p. 90). Ao passo que a decolonialidade surge como pensamento emergente e em construção que tem por objetivo combater esse projeto concreto e já estabelecido que é a colonialidade, desafiar o imperialismo e as concepções racistas será sempre uma atitude decolonial.

A perspectiva da decolonialidade ou o pensamento decolonial pode ser entendido como uma corrente de pensamento que foi elaborado por um grupo de intelectuais da América Latina que pretendiam alcançar a liberdade epistêmica há muito tempo controlado pelo poder hegemônico eurocentrado. Andrade (2023), afirma que um dos principais objetivos do pensamento decolonial consiste na necessidade de confrontar a matriz da colonialidade, que institui a visão histórica eurocêntrica desde o início da idade moderna, negando e excluindo a epistemologia dos povos e sujeitos racializados.

O coletivo Modernidade/Colonialidade (M/C), criado no final da década de 1990, segundo Ballestrin (2013), realizou um movimento epistemológico de renovação crítica do ponto de vista da América Latina do século XXI. Esse grupo, formado por intelectuais de diversas universidades do continente americano evidencia a importância de releituras históricas de modo a superar a colonialidade. Walter Dignolo, um dos integrantes do coletivo, afirma que os estudos culturais foram dominados pelo imperialismo, no qual prevalecem autores com visões eurocêntricas que, mesmo após o fim das administrações coloniais, as dominações culturais coloniais ainda continuam através do sistema-mundo capitalista, o que reforça a necessidade da conscientização cultural sobre os processos de apagamento dos povos não-europeus.

Segundo Queiroz (2020), a colonialidade é representada pela hegemonia europeia desde o século XVI, e tem como principal característica a imposição de sua história, concebendo aos povos colonizados a visão dos colonizadores como referência universal. Dessa forma, a colonialidade se mantém por meio da cultura e da educação. Queiroz (2020 apud Torres, 2007), destaca que a colonialidade está

presente nos livros didáticos, nas avaliações consideradas adequadas para o trabalho acadêmico, nas imagens criadas para definir povos, etnias, crenças e religiões e na forma colonizadora com que as culturas são estudadas. Enquanto a colonialidade estiver presente nas formas de controle inseridas na educação, a decolonialidade deve ser o caminho para uma educação antirracista.

Mas como fugir dessa imposição colonial que permanece tão viva em nossa cultura, na nossa forma de olhar e perceber o mundo a partir de perspectivas que foram elaboradas e parecem não nos permitir desvencilhar? Seria a educação um meio possível para romper com a mentalidade colonial na construção de conhecimentos culturais? Estaria a educação brasileira preparada para desconstrução do olhar eurocêntrico e buscar de forma consciente e crítica, reflexões acerca dos referenciais trabalhados nos currículos escolares?

A busca por percursos decoloniais na educação básica, legitimada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, visando uma formação mais crítica e inclusiva, parte de reflexões propositivas e afirmativas de histórias e culturas de valores ancestrais que foram desumanamente caladas. Para Queiroz (2023), a desumanização colonial negou ao colonizado o valor de sua língua e de suas expressões, portanto, a violência não foi somente física e psicológica, mas também socialmente simbólica. Nesse sentido, Torres (apud Queiroz, 2023, p. 196), entende a colonialidade como a materialização de padrões que definem a forma de ser e pensar de sociedades colonizadas e que, por isso, o colonialismo gera a colonialidade, estando presente na cultura de senso-comum, na autoimagem dos povos e na valorização imperialista da educação como um todo.

6.1 Colonialidade x consciência: qual é o lugar da escola?

A escola estando integrada ao meio social, não está isenta de reproduzir as muitas formas de colonialismo ainda presentes na sociedade. Freire (2018), destaca que para a lógica da cultura colonial, se faz necessário perceber que o ciclo da marginalização só pode ser interrompido com o processo de totalização da consciência. De outra forma, o oprimido deseja deixar a condição de oprimido para almejar a de opressor. Tornar a escola um lugar de diálogo sobre temas pertinentes à própria formação cultural e social dos estudantes dentro de um processo que estimula a percepção crítica e consciente, possibilitará a inserção e o

reconhecimento desses sujeitos como parte integrante do processo histórico do qual fazem parte.

Paulo Freire usa o termo *partejamento* para se referir à libertação por meio da consciência e revelar a superação da contradição opressor-oprimido, fazendo com que seja notada a realidade social objetiva, produzida e condicionada pelo homem na superação da realidade opressora, intervindo e transformando o próprio meio. É dentro desta perspectiva freiriana, de que o homem se torna sujeito através da sua reflexão sobre seu modo de ser e existir, criando cultura a partir de sua interação com o meio, que a abordagem decolonial se faz presente nos preciosos conhecimentos ancestrais, nas práticas afro-brasileiras, nas culturas dos povos originários e nas mais diversas manifestações culturais que preservam memórias que existem e resistem enquanto tradição.

Kilomba (2019), chama a atenção pela necessidade de rompimento com o passado, não mais glorificando a história colonial e sim buscando novos percursos de consciencialização coletiva, que passa pelo reconhecimento e pela reparação. Um percurso moral de “responsabilidade de criar novas configurações de poder e de conhecimento” (Kilomba, 2019, p.11). Partindo da oposição pela qual o projeto colonial predeterminedou, é possível refletir sobre como a colonização cultural também impõe formas de reprodução do pensamento colonial. Em um mundo pós-colonial, cabe refletir sobre as narrativas imperiais que buscam justificar as violências e opressões. Desfazer e reconstruir narrativa exige reflexão e criticidade.

Reconhecer, acolher e trabalhar com a diversidade cultural no processo pedagógico, segundo Penna (2014), é um desafio constante na construção de uma educação democrática, se tratando de um país multifacetado como o Brasil. Entretanto, as *Diretrizes curriculares nacionais de história e cultura para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana afro-brasileira e africana*, instituídas pela Resolução nº 01/2004, do Conselho Nacional de Educação/CNE (BRASIL, 2004b), atendem à Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira.

Segundo Queiroz (2023), o colonialismo cultural parte de um processo em que a soberania do colonizador submete os povos colonizados às leis, normas e imposições culturais de forma violenta e opressiva. Desse modo, como aponta Fanon “a colonização desumaniza as pessoas colonizadas.” (Fanon, 1968, apud Queiroz, 2023, p. 11). Desumanização que acontece quando é negado ao

colonizado, a ancestralidade, a prática de sua cultura e o conhecimento da sua própria história. Logo, sua arte, sua língua e seus valores vão se perdendo em meio às imposições coloniais.

A violência colonial no Brasil não chegou ao fim em 1822, pois a progressão dessa força que controla e impõe modelos culturais e valores hegemônicos, chamada de colonialidade, não só continuou sendo reproduzida, deixando graves consequências, a exemplo do racismo estrutural, como ainda hoje continua se manifestando. E foi centrado na valorização social da cultura afro-brasileira através da educação, e com o objetivo de apresentar a tradição e as histórias da *Caiumba* que o projeto *Dandara vai para escola: saberes afro-paulistas na educação*, chegou até as escolas públicas do interior de São Paulo.

Contemplado pelo Programa de Ação Cultural (ProAC), instituído pela Lei 12.268 de 20 de fevereiro de 2006, que tem como um dos objetivos “apoiar pesquisas e projetos de formação cultural, bem como a diversidade cultural” (Proac ICMS, 2006, p.4), *Dandara vai para escola* atende a Lei. 10.639/03, levando O Batuque de Umbigada para as comunidades escolares. Estudantes, professores, gestores e demais funcionários que atuam nas escolas públicas estaduais e municipais puderam vivenciar as experiências propostas pelo projeto através da contação de história e das rodas de conversa. Entre as ações e as atividades programadas estão: contação de história; roda de conversa com os estudantes, professores e gestores e distribuição de link.

6.2 Projeto *Dandara vai para escola* – uma prática decolonial

Dandara vai para escola foi inspirado no livro infanto-juvenil *Dandara*, de Vanderlei Bastos, mestre batuqueiro integrante, idealizador e coordenador do projeto. Bastos, conta a história de Dandara, uma menina negra de dez anos que se encanta com o Batuque de Umbigada depois de passar as férias na casa de sua avó no Sítio São Pedro em Piracicaba. Descobre a alegria do brincar em uma relação harmoniosa que envolve dança, música, poesia e resistência. No livro, Dandara¹², ao

¹²Ao definir os nomes das personagens, claramente, Vanderlei Bastos, faz referência às duas grandes guerreiras – cada uma em seu contexto – que desempenharam papéis de enfrentamento às injustiças sociais, ao preconceito e à violência. Dandara que lutou pela libertação e dignidade das

ouvir as histórias contadas por sua avó, Dona Maria da Penha, vai resgatando sua ancestralidade, orgulhosa e feliz de suas raízes. Um livro que revela a alegria da criança ao entrar em contato com sua ancestralidade, tanto nas danças alegres do Batuque como nas histórias contadas por sua avó.

O projeto, que teve início em 2023, levou para algumas escolas municipais e estaduais a contação de História de Dandara. No documentário que leva o mesmo nome do projeto, Marina Costa (2024), contadora de histórias e uma das idealizadoras do projeto, revela que toda contação foi uma adaptação do livro. Com o objetivo de apresentar esse projeto como uma prática decolonial na educação pública, foram realizadas duas entrevistas com dois integrantes do projeto que participaram integralmente das apresentações e das discussões nas reuniões pedagógicas com gestores e professores. Antonio Filogenio Paula Junior e Elaine Teotônio, gentilmente me concederam entrevistas, Paula Junior no dia 16 de outubro de 2023 e Elaine Teotônio no dia 18 de abril de 2024. Também recorro a entrevistas dos(as) participantes concedidas a sites que repercutiram o projeto.

Em entrevista concedida ao Jornal de Piracicaba, Marina Costa conta que toda a apresentação foi baseada no livro *Dandara* e teve início a partir do convite de Vanderlei Bastos para a materialização da história através da contação de história. O que seria a princípio uma adaptação do livro para algumas apresentações pontuais, tornou-se um projeto educacional. Segundo Teotônio (2024), produtora, cantora e contadora de história do projeto, o intuito foi criar uma adaptação da história de Dandara, abordando costumes de tradição ancestral e abrangendo a diversidade cultural que continua influenciando hábitos e valores no Brasil. Após a contação de história, os integrantes propõem uma roda de conversa interativa com os estudantes sobre tradições culturais afro-brasileiras com destaque para o Batuque de Umbigada. Com a participação dos mestres da Casa de Batuqueiro, Vanderlei Bastos e Antônio Paula Júnior, da produtora Eliana Teotônio e da contadora de história Marina Costa, uma roda de conversa também é oferecida aos professores sobre abordagens de culturas afro-brasileiras atendendo a Lei 10.639/03.

Segundo Castro (2022), na história do Brasil que é contada nas escolas, não há lugar de fala para os povos africanos que foram escravizados. São pessoas que

populações negras escravizadas e Maria da Penha que lutou pelo fim da violência cometida às mulheres. Ambas deixaram legados legítimos para a sociedade brasileira.

trouxeram consigo costumes, línguas, práticas religiosas e artísticas, no entanto estão mudas e invisibilizadas na história do Brasil. Para que haja estímulo de conhecimento e vivências das práticas que atendam não somente a Lei 10.639/03, mas principalmente a reparação histórica e social que por tanto tempo excluiu as tradições africanas do primeiro plano. Ao levar conhecimentos da tradição do *Tambu*¹³ às escolas, o projeto assume um caráter formativo de resistência cultural.

Para Ferraroti (2010, apud Cavaggioni, 2018), grupos que fomentam práticas e manifestações culturais de tradição estão cumprindo um papel de perpetuação da herança ancestral. E nesse processo é preciso levar em consideração a totalização do indivíduo no contexto social, sendo possível enxergar a sintetização do todo na sua forma de agir e interagir. E essa totalização social pode ser percebida através dos condicionamentos exteriores como forma de aceitação e enquadramento, não valorizando, ou valorizando superficialmente aquilo que não integra as determinações sociais. Por isso, a desconstrução de valores e narrativas dominantes que reafirmam a permanência da colonialidade pode ser ressignificada por meio da experiência. Tendo o *Tambu* como prática decolonial, reconhecido como cultura de resistência, os mestres batuqueiros defendem a continuidade da prática e principalmente a compreensão de seus valores. Não se trata somente de transferir os conhecimentos dos mais velhos para os mais novos, mas sim, a troca de experiência repleta de significados.

Dandara vai para a escola é um projeto que por meio da escuta ativa e do aprender participativo propõe uma reflexão profunda sobre a reapropriação do ser histórico, em que o indivíduo é convidado a pensar sobre o processo de construção da sua própria cultura e do seu meio cultural. Teotônio (2024) conta que um dos pontos mais envolventes nas rodas de conversa com alunos e professores é o momento de reflexão sobre a representação do umbigo na cultura do *Tambu*. Que acontece logo depois da apresentação dançada e cantada de “moda de amor”, composta por Vanderlei Bastos em 2023.

Amor de mãe, amor maior não há. Amor de mãe, amor maior não há.
Ouça minha gente nossa moda de amor, amor maior do mundo.
Ouça minha gente essa moda de amor, amor maior do mundo.

¹³ Ao lado do quinjengue, matraca e guaiá, é o principal instrumento do Batuque de Umbigada. Assim como Caiumba, o Batuque de Umbigada também é conhecido e chamado de Tambu.

Ventre materno a primeira casa, umbigo a primeira boca. Ventre materno a primeira casa, umbigo a primeira boca. (Bastos, 2023).

Na roda de conversa, a umbigada é apresentada de forma contextualizada a partir da representação do umbigo que compreende matrizes africanas bantas, principalmente de alguns grupos étnicos que, segundo Paula Júnior (2022), estão localizados nas regiões de Angola, Congo e República Democrática do Congo. Para essas culturas em que o encontro está associado a umbigada, que para Munanga (1996, apud, Paula Júnior, 2022), todo ser humano vivo é uma força crescente ou decrescente que pode tornar-se mais forte ou mais fraca a depender da interação com outras forças de outros seres vivos. No caso do ser humano, a força primogênita continuará exercendo a vitalidade das energias que foram transmitidas. Nesse sentido, o *Tambu* torna-se uma dança-rito porque também carrega essa cosmopercepção que mantém a ligação do mundo material, tendo o umbigo como receptor da energia vital, do mundo imaterial, através da espiritualidade que influi no mundo material, seja pela energia dos antepassados ou pela memória ancestral que continua viva, evidenciando o valor da cultura matriarcal em diferentes povos, como bacongo, quimbundo, ovimbundo, chókues, lunda, entre outros. E o equilíbrio entre corpo e espírito nessas culturas *bantu* têm o umbigo como representação simbólica e as “danças de umbigada retratam a maneira com que o *bantu* relaciona o micro e o macrocosmo a partir do corpo” (Paula Júnior, 2022, p. 75).

O projeto contou com ações em seis escolas de seis municípios, entre escolas estaduais de ensino fundamental, anos finais e ensino médio e escolas municipais – anos iniciais. A primeira atividade aconteceu em uma escola municipal de ensino fundamental I, na cidade de Tietê, no dia 16 de maio de 2023. A segunda ação ocorreu em uma escola municipal de ensino fundamental I, na cidade de Rio Claro. No dia 25 de agosto, em uma escola estadual do Programa de Ensino Integral (PEI) – anos finais, em Santa Bárbara d'Oeste. A quarta ação ocorreu em uma das escolas estaduais – anos finais e ensino médio, em Capivari, no dia 28 de setembro. No dia 19 de outubro, em uma escola de ensino fundamental I, na cidade de Indaiatuba. No dia 10 de novembro, o projeto visitou uma das PEIs da cidade de Piracicaba – anos finais, dando encerramento ao circuito de ações contempladas no projeto.

Teotônio (2024), conta que as ações do projeto aconteceram durante todo o período, manhã ou tarde, e seguiram uma programação que envolveu abertura e

integração com alunos, gestores e funcionários, com duração média de 10 minutos; contação da história *Dandara* – adaptação do livro de Vanderlei Bastos e duração média de 30 minutos; bate-papo e descontração com os participantes, duração média de 50 minutos; participação das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com professores, duração média de 1 hora e 30 minutos; encerramento com todos os participantes.

Os integrantes de *Dandara vai para escola* que participaram das ações nas escolas públicas são: Vanderlei Bastos e Antonio Filogenio Paula Junior (membros e coordenadores da Casa de batuqueiros), a contadora de história Marina Costa e a cantora e produtora cultural Elaine Teotônio. Para Teotônio (2024), os encontros com os(as) estudantes foram reveladores, através da arte – teatro, música e poesia – foi possível adentrar em assuntos que são considerados tabu por muitos professores. Como a ideia era levar para as crianças a tradição viva do Batuque de Umbigada e apresentar uma nova perspectiva do continente africano, compreendendo alguns aspectos culturais da África *bantu* repleta de significados e conexões, como por exemplo a representação dos tambores que são verdadeiros elos de ligação permanente com os ancestrais, em que música e dança estão integradas dentro de uma relação de comunidade e inclusão, e que dependem da oralidade e do engajamento dos mais novos para continuar existindo, o espaço dialógico proporcionado pelo grupo para que as crianças pudessem interagir e saber mais sobre o Batuque de Umbigada e a cultura africana, abriu um caminho de curiosidades que aproximou aquele ambiente da escola dos territórios e terreiros de matriz africana. Teotônio (2024), completa dizendo que foi uma excelente oportunidade para trabalhar com o letramento racial, ao longo do diálogo foi possível notar a mudança na maneira como os educandos passaram a pensar as culturas africanas.

Os momentos de diálogo nos HTPCs proporcionaram discussões sobre a abordagem dos currículos que tratam da história de povos africanos e culturas africanas ou afro-brasileiras. Segundo Teotônio (2024), em todas as escolas por onde o projeto circulou não houve por parte dos professores resistência em debater sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira. Talvez porque o diálogo com os(as) professores(as) acontecia após a contação de história e a conversa com os(as) alunos(as). Teotônio (2024) acredita que a apresentação artística quebrava algumas barreiras preconceituosas, funcionando como convite para conhecer e

debater sobre culturas afrodiáspóricas. A contação de história e as modas da *Caiumba* abriam caminhos para o diálogo porque a própria filosofia ubuntu – cosmovisão filosófica presente no tronco linguístico *bantu* – que segundo Ribeiro, Paula Júnior e Sales (2021), bem diferente de narrativas de dominação e exclusão ainda presentes na colonialidade, consiste na integração, na solidariedade e na coletividade em que o senso de comunidade é essencial nas interações sociais, e nesse sentido dialogam essencialmente com os princípios básicos da educação, destacados na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, como princípios de solidariedade, respeito e integração da sociedade com a escola.

As discussões aconteceram justamente em torno das leis 10.639/03 e 11.645/08, sobre como as culturas de herança africana que constituem a representação do povo brasileiro não são abordadas com profundidade nos componentes curriculares. Em como esses estudos que são desarticulados no currículo dependem do engajamento e preparo do professor não só para cumprir as exigências das leis que tratam das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, como das competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as competências implicam na mobilização de habilidades e conhecimentos necessários para atender as demandas da vida cotidiana, e as habilidades são os conhecimentos específicos que irão contribuir para o desenvolvimento dessas competências. Destaco duas competências que considero fundamentais nos estudos para aplicação dos conteúdos.

1.Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais e brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como fenômeno cultural, histórico, social, e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

2.Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira -, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. (BNCC, 2018, p. 198).

Ambas as competências compreendem o componente curricular de Arte. Na primeira competência, chamo a atenção para “práticas artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais e brasileiras”. Fruir, analisar criticamente e conhecer, são os meios que proporcionarão a aquisição dessa competência. Nas discussões nos HTPCs, professores e professoras concordam majoritariamente que o currículo ainda não acompanha os pontos determinantes exigidos na BNCC. A exemplo dessa competência especificamente, o material didático utilizado pelos professores de Arte não tratava de produções ou práticas culturais do entorno social da comunidade em que as escolas estavam inseridas. E que a falta de formação continuada dificultava a abordagem e o estudo dessas competências nos Planos Pedagógicos elaborados no início de cada ano letivo.

Destaco também uma das habilidades que compõem a BNCC que tem por finalidade questionar as imposições epistêmicas hegemônicas eurocêntricas do ponto de vista da arte e das produções artísticas.

(EF69AR31) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc. (BNCC, 2018, p. 211).

Problematizar as narrativas eurocêntricas como destaca essa habilidade, pressupõe diálogo e fundamento. Uma análise de aspectos históricos, sociais e políticos de produções artísticas e problematizar as narrativas eurocêntricas que são predominantes no currículo, pressupõe a necessidade de formação acerca de temas que envolvem colonialidade e decolonialidade. De que maneira o professor poderá conscientizar os educandos da importância da necessidade de desconstruir visões eurocêntricas que subjugaram culturas africanas, indígenas e não europeias se o próprio professor ainda não tem consciência de que ele próprio contribui para a reprodução da cultura hegemônica?

Não seria possível responder essa pergunta de maneira objetiva sem levar em consideração que professores e demais profissionais da educação também estão inseridos dentro da cultura da colonialidade, e que a grande maioria dos cursos de formação ainda não prepara os educadores para lidar com tamanha imposição, privando assim, professores e estudantes de conhecer e estudar a fundo sua própria cultura. Uma verdadeira dominação cultural em que a “referência elitista

dos colonizadores ainda ressoam fortemente na colonilidade que modela as referências da família, raça, gênero, classe social, cultura, música, entre outras categorias.” (Queiroz, 2020, p. 07).

A hegemonia de saberes, conhecimentos, comportamentos e valores que para Queiroz (2020), definem a colonialidade, a partir de determinadas culturas que exercem sobre outras o poder de dominação, também se reflete no ensino formal através das instituições de ensino. Moreira e Tadeu (2011) chamam a atenção sobre como as práticas e valores de interesse influenciam na organização e elaboração dos currículos. Afirmam que o currículo nunca foi um elemento neutro de transmissão desinteressada de conhecimentos, está atrelado às relações de poder que permitem manter a sociedade passiva diante das imposições hegemônicas.

As culturas afrodiaspóricas, como o Batuque de Umbigada, muitas vezes colocam em pauta colonialismo, desigualdades, racismo; temas que não exclusivos desse segmento, mas que causam impacto pelas marcas da opressão e exclusão social, que ainda estão longe de serem superadas. A busca pela superação do colonialismo, constantemente presentes nas modas do Batuque, constitui sujeitos narradores de si próprios que carregam também a responsabilidade de rememorar o sofrimento, mas também as conquistas. Em vista disso, a *Caiumba* como fenômeno sociocultural originada em meio a discriminação também propõe intervenções em assuntos significativos que compreendem a realidade social e suas possibilidades de mudança. E projetos que buscam aproximar a comunidade escolar de conhecimentos e culturas afrodiaspóricas, como é o caso de *Dandara vai para escola*, na verdade estão construindo ações decoloniais e rupturas com a lógica colonial que sempre manteve a educação básica sob controle.

Dandara vai para escola foi um projeto que não sofreu repressões ou tentativas de impedimento, o que de certa forma surpreende, se tratando de cidades do interior de São Paulo (Piracicaba, Tietê, Indaiatuba, Santa Bárbara D’oeste, Rio Claro e Capivari) que se identificam como conservadoras, o projeto conseguiu entrar nas escolas, apresentar a dança, a música, as tradições e os valores da *Caiumba* além de proporcionar diálogos com estudantes e educadores.

Realmente, *Dandara vai para escola* foi muito bem acolhida, talvez pela forma lúdica com que é apresentada, talvez porque se inicia com uma contação de história repleta de poesia, música e alegria. Teotônio (2024), entende que todos esses elementos ajudaram a romper barreiras e alcançar todos e todas que estavam

presentes em cada escola visitada. E conta, também que para 2025 um novo projeto intitulado *Entre Sambas e Batuques – Saberes e Memórias Afro-Paulistas* dará sequência ao *Dandara vai para escola*, também aprovado pelo ProAC/24, além do Batuque de Umbigada, o projeto também levará para as escolas o Samba de Lenço – tradição centenária de matriz africana da cidade de Piracicaba. Esse projeto inclui a criação de 500 exemplares de material impresso que será disponibilizado a professores que participarão de uma formação sobre a cultura afrodiaspórica do interior de São Paulo. Além da formação para professores das redes municipal e estadual, serão oferecidas vivências e apresentações do Batuque de Umbigada e de Samba de Lenço, incluindo também palestras com o mestre e doutor Antonio Filogenio Paula Júnior.

Teotônio (2024) finaliza a entrevista destacando a importância do respaldo das 10.639/03 e 11. 645/08, da legitimidade dessas práticas e do fomento de políticas públicas que viabilizam financeiramente projetos que valorizam e resgatam a verdadeira cultura brasileira, que não exclui culturas e costumes, mas contribui para construção de uma educação mais inclusiva, coletiva, fundamentada no respeito e na diversidade.

Figura 4 - Projeto Dandara chega a Piracicaba



Fonte: PROJETO, 2023

6.3 Políticas de fomento e espaços de visibilidade

O papel das políticas de fomento à cultura tem ajudado na efetivação dos direitos culturais e na construção de uma sociedade mais consciente de suas tradições através da abertura promovida pelos canais de participação.

. Kaurk e Almeida (2021) apontam que as políticas públicas de cultura são uma dimensão essencial dos direitos humanos. Os direitos culturais estão expressamente mencionados nos artigos 22 e 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), bem como no artigo 15 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc), de 1996. Uma das diretrizes fundamentais apresentadas no DUDH, é de que todas as pessoas têm o direito de participar da vida cultural de sua comunidade, desfrutar das artes e se envolver no processo científico e em seus avanços. Apontam também sobre como as práticas culturais estão integradas a noção de cidadania, que muitas vezes são excluídas, marginalizadas, estereotipadas e invisibilizadas por setores dominantes que compactuam com a colonialidade.

Para o exercício pleno de acesso e produção cultural presente na noção de cidadania, as políticas de fomento a projetos culturais são adjacentes aos direitos culturais e estão respaldadas no Plano Nacional de Cultura inserido artigo 215 da Constituição Federal, que considera as políticas públicas de cultura como sendo fundamentais para promoção dos direitos culturais. Kaurk e Almeida (2021), também chamam a atenção para a importância do Estado em legitimar agentes e práticas culturais que buscam visibilidade ou mesmo manter suas tradições por meio de incentivos e recursos, em detrimento da lógica do mercado privado que ainda segue a máxima de que patrocínio é para quem tem mais potencialidade de alcançar o maior número de pessoas e dessa forma divulgar sua marca.

A cultura sendo compreendida como direito em uma sociedade marcada pela desigualdade e pelo monopólio do conhecimento, necessita de políticas públicas de fomento que sejam principalmente endereçadas a práticas e projetos culturais que estão à margem ou sofrem com tentativas de invisibilidade. A participação do Batuque de Umbigada em projetos culturais e educacionais que por meio de recursos de políticas de fomento, têm contribuído para a popularidade da tradição do batuque na região e conquistado espaço também fora da região.

A visibilidade social estimulada por iniciativas que buscam valorizar e ressignificar a tradição tem chamado a atenção, projetos como o álbum *Dona Anicide*, lançado em 2024, dão a possibilidade de acessar as modas tradicionais e releituras com novos arranjos. Com produção musical de Lorena Faria e Júlio Fejuca, o álbum conta com participações das cantoras Anelis Assumpção e Juçara Marçal, atuantes no cenário nacional da música popular brasileira. O álbum que é composto por 15 faixas é uma homenagem a grande mestra e matriarca Dona Anicide Toledo (1933-2023) e conta com arranjos eletrônicos e de cordas que são incorporados aos ritmos característicos do Batuque, sugerindo renovação e amplitude das canções da mestra que podem ser acessadas em plataformas digitais. Esse projeto recebeu apoio do Governo Estadual de São Paulo, por meio da Secretaria de Cultura e Economia Criativa e do Programa de Ação Cultural (ProAC), no edital de 2022.

Outro projeto contemplado pelo ProAC e com apoio da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo foi o curso online *Regando o Terreiro*. Nessa ocasião, o Quintal da Dona Marta obteve recursos que viabilizaram o projeto. Com o objetivo de abordar ritmos, toques, danças e histórias relacionadas ao Batuque de Umbigada, em 2021 foram disponibilizados 20 vídeo-aulas que foram divididas em 5 módulos: Introdução ao Batuque de Umbigada, com Mestre Celso Bom Princípio; Modas da Tia Anicide, com Lorena Faria; Musicalização, com Andrea Martins; Toques do Batuque e Histórias Afro-brasileiras, com Marina Costa.

Em 2023, o 11º Festival Afropira – evento tradicional da cidade de Piracicaba realizado no principal ponto turístico da cidade, o Engenho Central – que conta com a parceria da Semac (Secretaria de Ação Cultural) e do Governo do Estado de São Paulo, com apoio da Coordenadoria Setorial de Promoção Igualdade Racial Étnica (CPIR), do Centro de Documentação, Cultura e Política Negra (CDCPN), e do Sesc Piracicaba, pôde realizar um evento diferenciado. Com recurso de cem mil reais disponibilizado para potencializar o evento, foram oferecidas 40 atividades culturais gratuitas, incluindo o Batuque de Umbigada.

Os eventos realizados em SESCs também têm proporcionado conhecimentos e vivências para pessoas que nunca tiveram contato ou mesmo ouviram falar do Batuque de Umbigada. Para além do interior paulista, o Batuque tem protagonizado eventos na capital paulista. No dia 20 de julho de 2024, no Sesc Casa Verde, o Grupo Cahuera! propôs uma performance integrando música, dança e poesia

inspiradas na tradição da *Caiumba*. O Sesc Vila Mariana realizou dois encontros com oficinas e vivência da tradição. Por meio da Casa de Batuqueiro, o Sesc Consolação recebeu o projeto Imersão Batuque de Umbigada, nos dias 20 e 21 de janeiro de 2024, contando com ações como oficina sobre história, toques e modas da *Caiumba*, vivência e apresentação.

Recentemente, a cartilha educacional *Criança pode umbigar? Sim! Aprendendo com o Batuque de Umbigada*, foi contemplada na oitava edição do Prêmio Territórios Tomie Ohtake. Uma premiação que busca dar visibilidade a projetos pedagógicos de escolas públicas que estejam integradas a seus territórios, construindo e valorizando tradições, articulando espaços escolares e comunidades. Foram considerados projetos que em 2024 estabeleceram conexões afetivas envolvendo saberes e fazeres nos territórios que potencializam a aprendizagem ao serem expressados nos espaços escolares.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Capivari, foi uma das dez escolas públicas premiadas. Além da elaboração do material pedagógico que envolveu estudantes e a comunidade batuqueira, o Prêmio Territórios Tomie Ohtake considerou palestras, oficinas e rodas de conversa sobre práticas de educação antirracista que objetivaram a ampliação do diálogo entre a comunidade batuqueira e a comunidade escolar desmistificando preconceitos em relação a *Caiumba*. Dessa forma, como prêmio, o Instituto Federal pôde realizar um minidocumentário dos processos e resultados da iniciativa pedagógica para ser veiculado nos canais de comunicação do Instituto Tomie Ohtake.

É importante ressaltar, que o Instituto Tomie Ohtake, embora não seja uma instituição pública, desde a sua fundação em 2021, sempre esteve comprometido com processos que estimulam a formação de professores e estudantes da rede pública. A exemplo do Prêmio Territórios, direcionado a ações pedagógicas de escolas públicas brasileiras.

As políticas de fomento à cultura contribuem para que práticas, manifestações e expressões culturais que historicamente sofrem com as tentativas de silenciamento e invisibilidade, sejam identificadas e posicionadas enquanto parte da constituição da cidadania através da representação das identidades. Não se trata somente de dar visibilidade, mas possibilitar o engajamento sob a perspectiva da cidadania cultural, permitindo, sobretudo, a autonomia e o protagonismo social.

7 EDUCAÇÃO E PRÁTICA DECOLONIAL

Embora as políticas públicas de fomento à cultura contribuam para a constituição da cidadania através da representatividade e do protagonismo, ainda sim, a educação é potencialmente o caminho que poderá transformar a realidade. Para Oliveira, Larsen e Vieira (2018), é preciso pensar em como se libertar e se emancipar da opressão do colonizador. Em como buscar esse rompimento, ou pelo menos olhar sob a ótica decolonial, cantando os cânticos e dançando os ritmos de povos e etnias indígenas, ou das muitas práticas afro-brasileiras que seguem atravessando gerações. Conhecer as poéticas, as melodias e os ritmos heterogêneos que são praticados tradicionalmente em diversas manifestações de influência indígena e africana, já aponta um caminho contrário daquele formado pela imposição hegemônica e exclusivista em que a cultura do opressor se fez prevalecer.

Para Paulo Freire (2018), em sociedades em que as relações estruturais conduzem a dominação de consciências, a educação que busca a libertação da dominação não poderia ser outra, senão, uma pedagogia voltada para o oprimido. Nesse sentido, a prática voltada para uma educação libertadora precisa ser exercitada por meio da criticidade, problematizando o mundo apresentado para decodificá-lo criticamente, em um movimento coletivo de consciência que permite pensar e compreender a responsabilidade histórica de não continuar reproduzindo uma cultura estruturada na colonialidade.

Ao refletir sobre minhas práticas em sala de aula, sobre como busco valorizar a ideia de professor propositor que prioriza a construção do conhecimento de forma crítica, reflexiva e consciente, tenho tentado encontrar caminhos que levam também para a construção de uma pedagogia decolonial. Tanto nas aulas de Arte, como nas aulas de Música, busco maneiras de trazer debates que despertem o pensamento crítico principalmente para questões que envolvem racismo e preconceito, ressignificando e valorizando a negritude e as práticas afrodiaspóricas. Ultimamente tenho recorrido à Lapinha para propor debates em sala de aula.

No final do século XVIII, a *Gazeta de Lisboa* noticiava a turnê de uma cantora brasileira pelas cidades de Coimbra, Porto e Lisboa. No teatro São Carlos, apresentando recitais como árias de ópera - incluindo o *Triunfo da América*, de José Maurício Nunes Garcia - o renomado periódico não poupou elogios a essa cantora,

porém, não deixou de fazer comentários racistas com relação a sua cor e etnia. Tratava-se de Joaquina Maria da Conceição Lapa, negra e ainda escravizada que se apresentou pela Europa no período colonial. Mais conhecida como Lapinha, foi uma grande representante da atividade musical brasileira, uma mulher que se viu obrigada a superar o preconceito através do canto lírico e da atuação como atriz. Teve sua história e trajetória contada pela escola de samba carioca *Inocentes de Belford* em 2014.

Lapinha se destacou como cantora lírica no período colonial, teve que superar o preconceito e lidar com muitas críticas relacionadas a cor de sua pele. Mesmo sendo uma importante representante da música praticada no Brasil naquele período, hoje, no século XXI, cabe trazer algumas reflexões sobre a representatividade da cantora e atriz que encantou o público em suas apresentações, muito embora os estudos sobre a vida e a obra de Lapinha estejam restritos a poucas publicações da época, dos lugares onde passou, que, segundo Castagna (2010), aprendeu música numa casa de fazenda no interior da Capitania do Rio de Janeiro, lugar em que trabalhava na condição de escrava. É fato, porém, que Lapinha recitava árias de óperas como uma mulher branca e europeia deveria executar. Seu traje e seus gestuais estavam certamente enquadrados nas rígidas formas de apresentação em que todas as cantoras daquele período eram submetidas. Nesse sentido, cabe a seguinte indagação: Lapinha teria sido uma representante da música brasileira na Europa ou simplesmente uma cantora brasileira se apresentando seguindo o *modus operandi* do velho mundo?

Refletir sobre práticas decoloniais em minhas aulas, tem implicado no posicionamento que me leva a assumir um compromisso de enfrentamento a trajetória da institucionalização colonial presente nos currículos. Embora, as inter-relações entre as culturas afro-brasileiras e as propostas curriculares aconteçam, as dimensões integradoras que podem promover engajamento através de rotinas que unem teoria e prática, articulando arte e cultura, não se aplicam de forma transformadora na realidade dos educandos. Ciavatta (2005), explica que essa não articulação faz parte de estratégias políticas neoliberais que priorizam o crescimento do capital. Com isso, o currículo tem pouca abertura de proposições que possibilite o diálogo crítico e reflexivo que integre saberes necessários para compreensão da totalidade global e das influências que isso acarreta no meio social.

Para Freire (2018), realidade e linguagem estão dinamicamente conectadas e a compreensão do meio social a partir da leitura crítica de mundo implica na interpretação e na atuação, ou seja, na capacidade de transformação da própria realidade. Dialogar sobre temas que são pertinentes a nossa formação enquanto seres humanos e colocar a escola como parte fundamental desse processo é perceber que a possibilidade de inserção do sujeito no processo histórico passa pela consciência. Paulo Freire afirma que o homem só participará de forma ativa da sociedade e de suas transformações se tiver consciência da sua capacidade de transformar a realidade. Para que a educação seja transformadora e consciente é necessário que o sujeito conheça o seu mundo, desenvolva seu pensamento e conte sua história. Quando Paulo Freire, em seu método de alfabetização, se desprende do ensino tradicional de repetir palavras seguindo lógicas do discurso abstrato e coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, nos aponta o caminho do processo da construção do conhecimento e de pertencimento.

A concepção de educação bancária, apontada por Paulo Freire na década de 60, ainda se faz presente no cotidiano escolar, principalmente em como os métodos tradicionais ainda resistem às inúmeras tentativas de reformulação didática, metodológica e curricular. Os estudantes, ainda estão em salas de aulas em que o aprendizado se dá de forma vertical. A construção do conhecimento significativo e consciente, faz parte de uma concepção com princípios educacionais que estão ligados à formação autônoma do ser humano. A plenitude dessa formação defendida por Paulo Freire atribui ao sujeito da formação responsabilidade ética universal, como alguém que condena a exploração e a manifestação discriminatória de raça, gênero e classe. Mas, o que ainda presenciamos, são as relações narradoras e dissertadoras (Freire, 2018, p.79), que implica um sujeito narrador e outros, nas palavras do autor, objetos pacientes e ouvintes.

Em *Pedagogia do Oprimido*, publicado em 1968, Freire critica a característica dissertadora em que a sonoridade é utilizada na formação dos estudantes. A sonoridade, que poderia ser fundamental para estimular a assimilação consciente e objetiva dos conhecimentos trabalhados em sala de aula, parece caminhar em detrimento desse aprendizado. Ou seja, a sonoridade que não conscientiza precisa ser repetida para ser memorizada. O exemplo dado por Paulo Freire em matemática, em que o estudante sabe que quatro vezes quatro é dezesseis, não porque ele

aprendeu a pensar e a raciocinar a matemática, mas porque foi exigido repetição, também se aplica em outras áreas, inclusive nos códigos de linguagens.

Para pensar em uma educação transformadora e significativa é fundamental levar em consideração o meio social em que os estudantes estão inseridos. Se tratando da Educação Básica e do currículo trabalhado por professores é possível estabelecer uma analogia que segue essa mesma lógica da sonoridade como método de memorização. Muito embora os currículos dos anos fundamental e médio estimulem e valorizem as culturas regionais, e que isso de fato, desperte a consciência significativa do aprendizado, a abordagem ainda é superficial. Faz-se necessária a desconstrução do método bancário de ensino para efetivamente propor diálogos reflexivos sobre cultura e o meio cultural.

7.1 Cartilha educacional: Criança Pode Umbigar? Sim! Aprendendo com o Batuque de Umbigada

Meu encontro com a cartilha educacional foi meramente por acaso. Deparei-me com aproximadamente 100 cartilhas que não apresentavam qualquer sinal de manuseio em um canto da biblioteca da escola. Como, naquele momento, eu pesquisava livros que pudessem me auxiliar sobre manifestações culturais afro-brasileiras, a cartilha chamou a atenção. Primeiro, porque eu ainda não tinha conhecimento do Batuque de Umbigada na Cidade de Capivari. Segundo, por que esse material estava ali parado e sem qualquer sinal de uso? Foi então, que antes mesmo de saber dos episódios de racismo protagonizados por um grupo que se julga detentor de valores morais que submeteram não só esse material a exclusão na própria escola, como também pressionou a prefeitura a não apoiar professores que receberam formação para trabalhar com a cartilha educacional, que decidi, naquele momento do primeiro encontro com a cartilha, colocar em prática os conhecimentos que integram tradição, história, cultura e arte.

Segundo Faria (2022), antes da distribuição de 1500 cartilhas para as escolas municipais, professoras e professores participaram de encontros formativos abordando questões étnico-raciais que incluíram duas oficinas realizadas nos dias 09 e 23 de agosto, e 06 de setembro de 2022. A primeira, na secretaria da educação municipal, e a segunda na escola municipal Eicap Lucia Rosária Armelin Stefanini.

Ambas ministradas pela própria professores Lorena Faria. Três escolas municipais tiveram a oportunidade de receber apresentações da *Caiumba* para as crianças. “Fomos convidados para mostrar nossa dança, nossa arte, falar com as crianças como se fosse um lançamento das cartilhas nas escolas” (Faria, 2022, entrevista concedida a revista Nós mulheres da periferia).

Vale ressaltar que na década de 1950, Capivari constitui a “Associação de batuque em prol das crianças pobres de Capivari” já demonstrando a forte ligação com as crianças, como afirmam Ribeiro, Paula Junior e Sales (2021). Os batuqueiros antepassados Benedito Caxias e Mariano Fernandes que criaram essa associação que mais tarde seria renomeada de “Sociedade de batuque de Capivari”, inspiraram outros movimentos importantes na região que promoviam encontros que visavam fortalecer a prática. A família Caxias, segundo Ribeiro, Paula Junior e Sales (2021), foi uma das grandes guardiãs da *Caiumba* em Capivari, e Romário Caxias, filho do seu Benedito, junto de Dona Anicide Toledo, foram mestre e mestra de máximo respeito dentro e fora da comunidade.

Em um processo inicial, busquei a aquisição dos conhecimentos que foram organizados e abordados de maneira lúdica e didática para atender os estudantes do ensino fundamental I. Nesse sentido, todos os temas trabalhados são acompanhados de atividades que estimulam a construção de conhecimento. Atividades que envolvem associação, enigmas, identificação, práticas, entre outros. Os conteúdos da cartilha foram divididos de maneira temática e trazem conhecimentos históricos africanos e as relações culturais com o Brasil, assim como o matriarcado do Batuque e as reflexões acerca das lideranças negras que contribuíram para autonomia identitária do povo afro-brasileiro, aborda também os batuques de antigamente, o Batuque de Umbigada, os instrumentos e a dança de umbigada. E no capítulo final trata da simbologia do umbigo, contando também a história da mestra Anicide Toledo, com trechos das modas do Batuque que são contextualizadas com base nos valores e princípios da comunidade.

Lorena Faria, em sua tese de doutorado, usa o termo *matripotência africana* para se referir à mestra Anicide Toledo, que a princípio foi negada enquanto cantora pela tradição da *Caiumba* ao ouvir que mulheres não podiam cantar. Foi através de sua força, conhecimento e habilidade comunicativa dentro da linguagem do Batuque de Umbigada que a *dama do batuque*, como é conhecida, remodelou a tradição.

Faria (2021), explica que dentro da cultura da *Caiumba*, os tambores portam energias que precisam ser equilibradas. Essas forças energéticas são equilibradas por meio do fogo e da água enquanto os tambores são afinados. Os mestres mais velhos são os mais preparados para equilibrar as energias emanadas dos tambores. A experiência anciã é fundamental para comunicar o sagrado ancestral que exige sensibilidade e sabedoria. E nessa tradição, homens e mulheres que pertencem à comunidade batuqueira, entendem que a distinção do masculino para o feminino em algumas funções específicas não são caracterizadas como machistas, e que existe um “respeito à necessidade do equilíbrio sagrado das energias” (Faria, 2021, p. 127).

As atividades transitam por territórios diaspóricos que caracterizam a cultura do batuque. Segundo Barbosa (2023), tanto a interdisciplinaridade como a interculturalidade podem integrar os modos de produção do conhecimento de forma significativa e ao mesmo tempo desafiadora a partir de uma visão rearticuladora do mundo. Nesse sentido, se faz necessário despertar nos estudantes a consciência de que essas práticas estão bem mais perto no tempo e no espaço, muitas vezes acontecendo na própria vizinhança, no bairro ou perto da escola. Partindo da perspectiva da interculturalidade com abordagens interdisciplinares, a cartilha consegue integrar diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática e Artes com ilustrações e passatempos interativos que compreendem “o universo ancestral da Umbigada”. (Faria, 2022, p.1).

Levando em consideração que os conteúdos para os currículos de toda educação básica têm sido norteados pelo pensamento eurocêntrico, que segundo Tillmann e Lamar (2015), permeou e continua permeando as artes e as ciências em geral, e que o pensamento decolonial problematiza tais valores de superioridade e universalidade propagados a partir da modernidade europeia, cabe não somente a reflexão sobre a colonização cultural para confrontar narrativas coloniais e imperialistas, e sim aprofundar fundamentalmente temáticas étnicas e culturais que foram deslegitimadas por tanto tempo. E é dentro dessa perspectiva decolonial que a cartilha busca valorizar a importância da inserção da cultura afro-brasileira apresentando aos estudantes o Batuque de Umbigada desde a chegada dos povos africanos ao Brasil até as práticas contemporâneas.

A cartilha começa apresentando o continente africano com o seguinte título, *África: berço da humanidade*, destacando a multiplicidade cultural constituída por

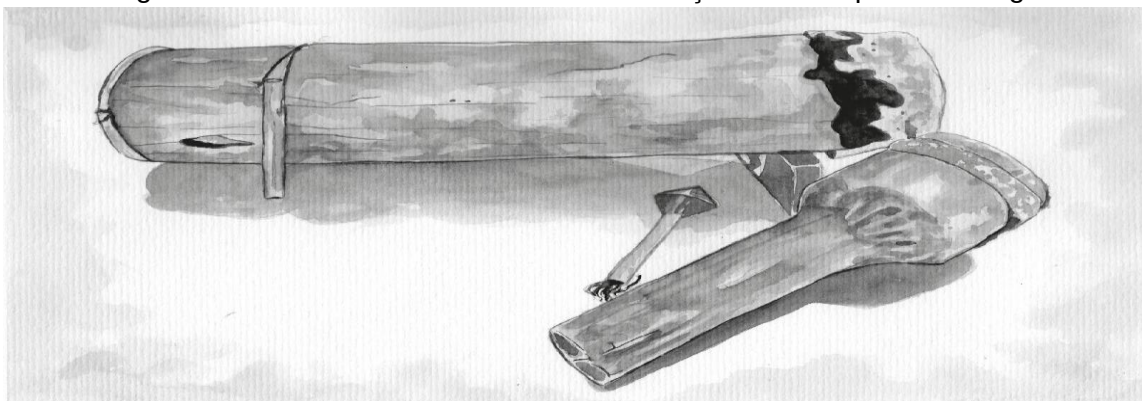
diferentes povos e nações. Apontando para Angola e os dois Congos - região onde surgiu o Batuque de Umbigada. Nas páginas seguintes o *bantu* é abordado como tronco linguístico do centro ao sul do continente africano, trazendo alguns exemplos de línguas *bantu* que ainda são faladas por cerca de 300 milhões de pessoas no continente, como Lingala, Kikongo, Kimbundu, Xhosa, Zulu e Chichewa. Os estudantes ainda são convidados a participar de dois jogos de palavras na qual irão identificar os diferentes povos africanos e as línguas de origem *bantu*.

O matriarcado também é abordado na cartilha. Exaltando a força da mulher e sua valorização em diversas sociedades africanas, trazendo como exemplo a rainha Nzinga Mbandi, grande líder dos reinos de Ndongo e Matamba, territórios que hoje pertencem a Angola. Dandara dos Palmares também é lembrada como uma mulher guerreira que ao lado de seu companheiro Zumbi, lutou pela libertação total de negras e negros no Brasil e juntos lideraram o Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga (atual estado de Alagoas) que chegou a ter cerca de 20 mil habitantes entre negros, pobres e indígenas.

Na sequência, a cartilha aborda *Os Batuques de Antigamente*, refletindo sobre a chegada forçada de pessoas negras escravizadas nas fazendas de café do interior paulista que conseguiram manter sua cultura e tradição vivas, a exemplo do Batuque de Umbigada. Os mestres também são lembrados neste capítulo: Mestre Herculano, de Tietê, Mestre Dado, de Piracicaba, Mestre Romário Caxias, de Capivari e a Mestra Anicide Toledo, também de Capivari. A valorização e preservação da cultura ancestral são elementos para reflexão em relação ao termo *Kaiumba*, que segundo Faria (2022), na língua africana *kimbundu*, significa “encontro celebrativo ancestral”.

Para que o encontro celebrativo aconteça, a cartilha explica que é preciso que estejam presentes mestres e batuqueiros, executando os quatro principais instrumentos da *Caiumba*: Tambu, Quijengue, Matracas e Guaiá, contando também com a presença de dançarinos(as) que se organizam em duas fileiras e criam movimentos corporais improvisados enquanto caminham para a umbigada. Todas as explicações e atividades contidas na cartilha são também ilustrativas. Vale ressaltar que as diversas ilustrações realizadas pela artista visual Amanda Nainá tornam o material mais interativo e significativo. Como no exemplo a seguir em que a proposição é identificar pelo nome os instrumentos tradicionais da *Caiumba*.

Figura 5. Instrumento característicos da tradição do Batuque de Umbigada



Fonte: Faria, 2022

De modo que os estudantes entendam a simbologia do umbigo enquanto centralidade e criação, o capítulo final busca levar a compreensão desse símbolo como força vital que é passada dos pais para os filhos. E que para os batuqueiros e batuqueiras, o contato dos umbigos representa a harmonia e o equilíbrio das energias masculina e feminina que trazem a vida. Outro aspecto fundamental abordado na parte final da cartilha se refere a celebração do Batuque enquanto lugar de prática. O Quintal da Dona Marta é um quilombo urbano que reúne parte da população negra de Capivari que recebe diversas atividades relacionadas à cultura afro-brasileira. É um espaço cultural que além do Batuque de Umbigada também realiza oficinas de percussão, dança, teatro e empreendedorismo negro.

7.2 Metodologia utilizada no trabalho com a cartilha

Com base nos conteúdos apresentados que contemplam a cartilha, pretendo aprofundar no aspecto metodológico utilizado para trabalhar com estudantes do ensino fundamental I em uma das escolas municipais de ensino integral de Capivari, a EICAP Teresinha de Jesus Macluf. O trabalho configurou-se partindo da Abordagem Triangular desenvolvida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, uma proposta integradora, com amplas possibilidades de estimular o pensamento estético-artístico priorizando a construção de conhecimentos por meio da fruição, do contexto e da prática, entendendo a leitura e análise de obras de arte, o fazer artístico e a contextualização social e histórica como fundamentos para condução

metodológica. Segundo Barbosa apud Coutinho e Peterson (2017), a metodologia é desenvolvida pelo professor em sala de aula, e dessa forma o professor deve buscar articular as dimensões da abordagem de acordo com o currículo.

Como a Proposta Triangular não se baseia excepcionalmente em conteúdos, mas principalmente em ações, existe a possibilidade de aplicá-la em outras linguagens além das artes visuais. Objetivando atuar na integração sociocultural dos estudantes, a adaptação da abordagem foi feita da seguinte forma: escuta musical (apreciação e análise); fazer musical (arranjo e prática musical); contextualização (histórico-crítica e social). A proposição das dimensões de leitura, contextualização e produção se alinham às necessidades de entrelaçar o conhecimento de forma interdisciplinar, na tentativa de propor situações de aprendizagem que exerçam no educando o pensamento artístico e experiências significativas através desta prática ancestral.

Diante do tema Batuque de Umbigada: manifestação cultural afro-brasileira, senti que a primeira necessidade foi a de delimitar o que se entende por cultura afro-brasileira. Com base na concepção de Hobsbawm (2013), em que, ser membro da consciência humana é situar-se com relação ao passado, iniciei o trabalho com a cartilha a partir da identificação dos traços culturais originários da África e das populações africanas que foram trazidas para o Brasil. Juntos, podemos explorar o continente africano analisando o mapa que contém os 54 países da África, destacando os países de origem *bantu*, como Angola, Congo e República Democrática do Congo, como sugere a atividade da cartilha. Vale destacar que a cartilha é um material de simples abordagem, mas de amplas possibilidades de explorar os muitos temas trazidos de forma lúdica e didática, ou seja, também é uma fonte de estímulo à pesquisa em que o professor pode se motivar a construir novos conhecimentos que faça florescer nos estudantes a consciência de uma identidade na qual as tradições africanas passam a ser reconhecidas como parte do próprio meio.

Para Rampinelli (1999), a África parece estar marcada na história brasileira como um lugar de onde vieram homens e mulheres escravizados, que por mais de três séculos foram forçados a trabalhar nas plantações de café e cana-de-açúcar, que conseguiram a abolição no final do século XIX e, a partir daí, seguiram suas vidas como cidadãos livres. Djamilia Ribeiro, no livro *Pequeno manual antirracista*, já na introdução comenta sobre como ela e a maioria da população brasileira foi

ensinada que os negros no Brasil foram escravizados e ponto. Não dando a devida atenção à vida desses povos antes de serem forçados a cruzar o Atlântico, como se não houvesse vida antes disso. Ribeiro (2021), também reflete sobre a reprodução da visão de que a população negra aceitou passivamente a escravidão e tem a princesa Isabel como a grande salvadora e redentora dos escravizados. Ou seja, uma história contada do ponto de vista da colonialidade.

Nesse sentido, Gonzalez (1988) percebe o racismo como uma hierarquia que além de racial, também é cultural. Uma forma de pensar e agir que se estende em todo continente americano que reflete nas estruturas sociais que continuam reproduzindo a narrativa do mito da democracia racial, não questionando a superioridade branca ocidental e a inferiorização dos amefricanos¹⁴.

Romper essa visão simplista que insiste em ser reproduzida, inclusive nas escolas, ajudaria a despertar a consciência e a criticidade sobre como os processos de construção do conhecimento permanecem sendo substancialmente eurocêntricos. Conhecer nossa cultura depende do conhecimento e do reconhecimento da própria formação cultural. Reconhecer, no sentido de nos reconhecermos como parte do processo de integração, saber que nossa ancestralidade e nossa genealogia também têm raízes africanas.

A página 7 traz uma breve explicação da palavra *Bantu*, “palavra africana que nomeia um grande tronco linguístico do centro ao sul do continente”. (Faria, 2022, p. 7), exemplificando o povo Bakongo, que habita o sul do Gabão, Angola e os dois congos, e algumas línguas como Lingala, Xhosa, Zulu, Kikongo e Kimbundu que ainda são faladas por cerca de trezentos milhões de habitantes em todo o continente, identificando também as tradições *bantu* que seguem vivas em diferentes regiões do Brasil, como o Batuque de Umbigada no interior de São Paulo, o Tambor de Crioula no Maranhão, a Congada de Minas Gerais, o Jongo e a Capoeira em diversas regiões.

A partir da identificação dos traços de cultura originários da África e das populações africanas que foram trazidas para o Brasil, percebi que era uma ótima possibilidade de identificar palavras de origem africana que compõem a nossa língua e fazem parte do nosso cotidiano. Sugeri, que os próprios estudantes fizessem essa

¹⁴ termo utilizado por Lélia Gonzalez para designar toda descendência dos povos africanos na América e dos povos que já habitavam esse imenso território continental antes da colonização. Mais do que um caráter geográfico, esse termo “incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada” (Gonzalez, 1988, p. 79).

pesquisa com auxílio da internet e que cada um criasse seu próprio glossário. Em seguida, montamos uma mesa com papéis recortados contendo as palavras selecionada pelos estudantes, palavras de origem *bantu* como: bagunça, fubá, moleque, gangorra, curinga, batucada, berimbau, caçula, cangaço, senzala, cuíca, samba, entre tantas outras estavam espalhadas na grande mesa ao centro da sala enquanto os estudantes liam e davam voltas ao redor.

Para Neves (2012), quando os estudantes reconhecem as palavras de origem africana que estão presentes no vocabulário do dia a dia, “vão construindo uma identidade cultural na qual as tradições africanas passam a ser reconhecidas como suas” (Neves, 2021, p. 92). Explorar os significados de muitas dessas palavras levou a reflexão sobre influências das culturas dos povos africanos na cultura brasileira. Instrumentos, musicais, alimentos, expressões, são exemplos de como os vocabulários nos ajudam a reconhecer o protagonismo desses povos na formação histórica e social do Brasil.

Pudemos identificar também as semelhanças que ainda existem entre o povo brasileiro e os povos africanos, através das lentes do fotógrafo francês Pierre Verger, encontramos cenas de África e Brasil que se confundiam. Danças, manifestações culturais, instrumentos musicais, práticas coletivas e outros aspectos revelaram como os ancestrais africanos remetem também aos ancestrais brasileiros.

De acordo com o Censo 2022, 45,3% da população brasileira se declara parda e 10,2% se declara preta, evidenciando a identificação de nossas relações profundas com os povos africanos. Trazer o reconhecimento das culturas africanas para a cultura brasileira foi um dos recursos que busquei para valorizar a diversidade de povos que compreendem esse imenso continente com milhares de línguas e culturas. Sobretudo, considerando a antiguidade da história desses povos e sua historicidade, ou seja, pensando também nos povos africanos antes de serem escravizados no Brasil. A história que antecede a vinda dos escravizados no Brasil permitiu diferenciar e valorizar as diferentes identidades culturais. Pudemos então, pensar na diversidade de povos e culturas presentes na história do continente identificando alguns reinos e povos entre os séculos XIII e XVI.

O intuito foi apresentar o continente africano sob uma nova ótica, revelando a diversidade de povos, reinos e atividades sociais e culturais com base nas tabelas apresentadas por Regiane Mattos, no livro “História e cultura afro-brasileira”. Passando pelos reinos sudaneses: Gana (séc. IV-XIII); Mali (séc. XIII-XVI); Songai

(XV-XVI); Tacrur (sec. IX-XIV), e os povos que faziam parte destes reinos, sendo soniquês e diulas em Gana, maliquês, quietas e mandingas em Mali; songais em Songais; sereres, tucolores e fulas em Tacrur. Assim como os reinos da África centro-ocidental habitada entre os séculos XIII e XV pelos povos lubas, iorubás, congos, vilis, tios (teques ou angicos) ambundos e ovimbundos.

Quadro 1 - Povos e reinos da África centro-ocidental

Reinos	Época	Povos
Luba e Lunda	Sec. XIII	Lubas, lundas
Congo	Sec. XIV-XV	Congos
Loango	Sec. XIV	Vilis
Tios	Sec. XIV	Tios (teques ou angicos)
Andongo	Sec. XVI	Ambundos (subgrupo andongo)
Libolo	Sec. XVI	ovimbundo

Fonte: Mattos, 2008.

A identificação desses povos pôde orientá-los espacialmente no mapa do continente africano representado na página cinco da cartilha, entendendo que é preciso considerar a historicidade desses povos que não nasceram escravos, mas foram escravizados. Conhecer essa história que antecede o tráfico negreiro permite diferenciar e valorizar as diferentes identidades culturais. Pensar e entender a diversidade que constitui a história do continente ajudou a romper com a ideia reducionista tão presente no colonialismo cultural.

Segundo Penna (2014), trabalhar com a diversidade cultural no processo pedagógico tem se tornado objeto de discussão em todas as áreas do conhecimento que compreendem o currículo escolar e um constante desafio para construção democrática da educação em um país tão diverso e multifacetado como o Brasil. Para Barbosa (2021), o decolonialismo não se desenvolve somente no discurso verbal, mas principalmente em ações, e a decolonialidade deve consistir na

consciência da prática. Nesse sentido, o trabalho com as *modas* – como são chamadas as músicas do Batuque de Umbigada – em sala de aula trouxeram dimensões humanistas da cultura, criando condições de vivência significativa no processo de reconhecimento e pertencimento à cultura ancestral.

Para Bondía, experiência não é o que se passa, nem o que acontece e nem o que toca, mas sim “o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca”. (Bondía, 2002, p. 21). Buscando o reconhecimento, o pertencimento ou simplesmente a diversão através da Umbigada, a experiência corporal propiciou a sensibilização do ritmo e da melodia, estabelecendo relações entre música e gesto, ritmo e expressividade. A cartilha descreve como acontece a dança na *caiumba*.

Antes de iniciar a dança do Batuque de Umbigada são formadas duas fileiras, uma de homens e outra de mulheres, que ficam de frente uma para a outra. Nesse momento, o mestre ou mestra batuqueira começa a “puxar a moda”, que é quando a pessoa inicia o canto de uma moda somente com a voz (à capela), sem o acompanhamento dos instrumentos. Depois de cantados os primeiros versos da moda, entra o toque dos tambores e a fileira dos homens vai até a das mulheres, entoando a moda. Em seguida, as mulheres cumprimentam os homens indo até a fileira deles, para só depois os homens “trocarem umbigada” com as mulheres. Os casais fazem movimentos corporais de improviso, mas sempre dentro do compasso. (Faria, 2023, p.14).

A leitura deste trecho descreve a dança de homens e mulheres, mas o que chamou a atenção dos alunos foi saber que as crianças cumprem um papel diferente na dança. Ao invés das umbigadas, as crianças se cumprimentam com as palmas das mãos. Faria (2021), esclarece que hoje a comunidade batuqueira entende como fundamental a participação das crianças para a continuidade da tradição, assim como a reatualização. Por muito tempo as crianças não participavam da dança e ficavam separadas dos adultos, como relata Dona Anicide Toledo, “minha mãe ia pro Batuque e deixava a gente fechado em casa pra não ir. Então, quando a gente escutava o repique do tambu, a gente saía, acompanhando o ritmo” (Toledo, 2015, p. 226, apud Cavaggioni, 2018, p. 91). Hoje, crianças e adultos se divertem e celebram na mesma dança. Alguns registros foram feitos enquanto as crianças dançavam ao som das modas da *Caiumba*.

Figura 6 - Crianças do 4º ano da EICAP Teresinha Macluf dançando



Fonte: próprio autor, 2023.

Para além de uma atividade prática, considero como parte fundamental as discussões sobre como a dança na *Caiumba* busca estabelecer vínculos étnico e ancestral, que passa pela celebração da fertilidade, da geração da vida através da cosmovisão *bantu*, a partir de princípios que geram vida e equilíbrio espiritual, físico e mental. Como sintetiza Paula Júnior (2022), esse equilíbrio atravessa os campos masculino e feminino integrando condições de igualdade e plenitude, fortalecendo o respeito à diversidade e os valores aos fazeres comunitários. O encontro dos umbigos e a espacialidade horizontal, equidistante e não hierárquica, valoriza a proximidade e o contato entre os corpos, transformando a união dos umbigos em um centro irradiador de força e energia vibratória que expande suas fronteiras. Sua forma evocativa como a maioria das danças africanas sugere perspectivas de aproximação e interação estética, em um movimento cosmológico, entrelaçando canto, dança e ancestralidade.

Segundo Orff (1964, apud Mateiro; Ilari, 2011), às vivências em música não só oferecem oportunidades significativas para as crianças, como também passam a ser referência para o adulto, no entanto, tal experiência elementar não será unicamente música, estará interligada ao movimento, à dança e à linguagem. Nesse sentido, as atividades envolvendo a dança da Umbigada tiveram na música o trabalho rítmico e melódico, as falas rimadas e o canto aprendido e cantado pelas crianças. Os movimentos corporais foram embasados nos vídeos dessa dança brincante e tiveram como objetivo propiciar experiências corpóreas de tempo e espaço de forma dinâmica com base no entendimento das *modas*.

Tendo em vista possibilitar práticas de música e de dança a partir do mover, do pensar e do sentir coletivamente, sugeri algumas proposições que resultaram em diferentes processos criativos envolvendo corporeidade, poética e musicalidade. Convidados a articular vida e arte, identidade e pertencimento, alunos e alunas puderam se contextualizar dentro do grupo social que, por tradição ou por história fazem parte.

Segundo Mateiro e Ilari (2011), o pedagogo musical Kodály, percebia as melodias de tradição ancestral como músicas vivas, não limitadas a atender padrões pedagógicos, mas canções que oportunizam vivenciar formas, frases e rimas que contribuem para formação da própria identidade cultural. Escutar as modas do Batuque, dançar, cantar e explorar os aspectos dessa cultura local dentro da perspectiva da abordagem triangular, perpassa caminhos de expressões e significados.

Para Dewey, coisas retidas de experiências passadas, que se tornaram ultrapassadas, muitas vezes “transformam-se em coeficientes de novas aventuras e se revestem de um novo significado”. (Dewey, 2010, p. 147). A multiplicidade de acontecimentos para algumas questões do passado permite reflexões sobre o modo de vida de diferentes grupos sociais em suas manifestações culturais. Respeitar também passa pela experiência de conhecer. Reconhecer as permanências nas vivências que são e estão presentes em uma realidade próxima permite tornar visível e audível pessoas e sons das próprias comunidades.

O capítulo *As modas do Batuque: valores e princípios da comunidade*, apresenta a improvisação como um dos elementos tradicionais da *Caiumba*, uma vez que as modas eram feitas de improviso pelos mestres batuqueiros que desafiavam uns aos outros. Esse tipo de moda, comparável a batalha de rimas,

comum entre rappers e repentistas, é chamado pelos batuqueiros de ponto. Na mesma página, são apresentadas três modas da mestra Anicide Toledo e uma sugestão de atividade envolvendo escuta, leitura e improvisação. Uma excelente oportunidade para conhecer as modas do Batuque de Umbigada através da escuta sensível, captando os elementos constitutivos que são característicos em relação a estrutura, as variações melódicas definidas e constantes, as referências métricas e a poética de temas com valores ancestrais e contemporâneos.

O preconceito e o sofrimento dos tempos de escravidão são temas presentes nas modas da mestra Anicide Toledo. A modista torna viva a memória ancestral de sofrimento, luta e a necessidade de continuar resistindo, como nas modas a seguir:

Não querem esquecer de mim. Eu pergunto o que é que há. Me amarraram no tronco. Resolveram me “soltá”. Agora sou um “passarim”. Eu quero ter asas “pra mim voar”

Eu moro em Capivari. Gosto muito da minha Terra. São João que me perdoe. “Do” que eu vou falar aqui. Precisa acabar o racismo, “drento” de Capivari.

Se Luiz Gama fosse vivo, ele chorava com muita razão. Porque foi ele que voltou com a liberdade. Tem “nego” na cidade que ainda chora escravidão.

(Bendito Batuque, 2015)

Convergindo com os Parâmetro Curriculares Nacionais, que indicam como objetivos gerais do ensino fundamental o posicionamento crítico e responsável dos estudantes diante de injustiças sociais, repudiando qualquer tipo de injúria ou discriminação baseada em diferenças culturais, assim como o reconhecimento e o pertencimento cultural através da construção progressiva identitária, foi possível desenvolver a identificação e a valorização da manifestação artística e cultural local, reconhecendo a importância ancestral que o Batuque ensina por meio da poesia, do ritmo, da crítica e da exaltação. Nesse sentido, os estudantes puderam criar suas próprias modas tendo como referência e inspiração as modas trabalhadas em sala de aula.

Vale ressaltar que minha pesquisa não aconteceu simultaneamente às aulas ministradas na prefeitura de Capivari. Comecei a escrever sobre as práticas com

base na cartilha depois de ter encerrado meu trabalho nas escolas do município. Optei pelo afastamento para lecionar no Instituto Federal também em Capivari durante o ano de 2024. Por esse motivo, pelo não registro que comprova a realização dessa atividade, entendo que a mesma pode ser uma sugestão para professores que quiserem trabalhar com esse material de fácil acesso.

7.3 Significando o ritmo e a melodia: fruição e criação a partir das modas da Caiumba.

Seguindo a sugestão da cartilha “construam versos e façam suas próprias modas do Batuque” (Cartilha, 2015, p. 18), busquei, antes do processo de criação, proporcionar uma experiência de escuta atenta, tentando significar de maneira mais profunda a poética existente em cada canção. Segundo Paynter (1972, apud Mateiro e Ilari, 2011), o professor deve ampliar o potencial auditivo dos estudantes, através da experiência ativa de apreciação propondo exercícios de escuta atenta, esclarecendo que a primeira prioridade na lista para qualquer atividade musical é o ouvir. Dessa forma, através da escuta atenta e sensível os estudantes foram convidados a uma nova experiência auditiva, buscando a “compreensão estética como parte da experiência entre o objeto musical e o ato de ouvir” (Mateiro; Ilari, 2011, p.263) e puderam identificar os padrões rítmicos e melódicos característicos das modas. Assim, a gama de possibilidades para compor pôde ser explorada a partir da compreensão enquanto linguagem que carrega elementos próprios da tradição.

Nesta atividade, após a escuta atenta e sensível, buscando captar os elementos constitutivos como melodia, ritmo e métrica, uma das alunas deu a sugestão de mudar a melodia das modas. Diferente da proposição de aula que estava mais relacionada com a criação de ritmos e improvisações poéticas dentro da estrutura melódica, achei interessante e compartilhei com a sala a sugestão da aluna. Todas as crianças aceitaram de imediato, como se essa atividade fosse um desafio.

Então começamos as atividades. Todos os alunos optaram por utilizar somente a voz, e para essa primeira atividade, nenhum instrumento foi utilizado para acompanhar a melodia. Alunas e alunos criaram melodias intuitivas seguindo a letra das modas. Ao escutar as letras cantadas em uma nova melodia, notei a

preocupação das crianças em manter a dramaticidade da voz que é tão marcante nas modas da mestra Anicide Toledo.

A criação das melodias aconteceu de forma espontânea. Escrevi na lousa o trecho inicial da melodia original para comparar com as melodias criadas pelos estudantes. Assim, poderíamos estudar na partitura as mudanças melódicas que seriam escritas conforme o aluno ou a aluna fosse cantando. Por ser uma sala do quarto ano do ensino fundamental, optei por escrever somente um pequeno trecho da moda para não dificultar a criação, não mudar o foco e não ultrapassar o tempo de aula. Nesse primeiro momento conseguimos escutar pelo menos 10 melodias diferentes. Essa atividade se estendeu por mais 2 aulas.

figura 7. Adaptação da partitura Sinhá Sereia (Bonifácio; Dias, 2016)

Sinhá Sereia

Anicide Toledo

Anicide Toledo



Fonte: Faria, 2021.

Seguimos com a mesma estrutura das modas que caracterizam a forma de cantar, em que uma voz inicia o canto dos versos e as outras vozes acompanham quando a primeira termina. É possível comparar a moda cantada pela mestra Anicide Toledo com uma das criações intuitivas da melodia que deu outro aspecto para a música.

Figura 8 - Melodia e voz de uma das alunas do 4º ano do EF.



Fonte: próprio autor, 2024

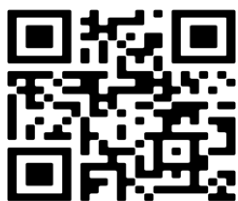
Figura 9 - Música Sinhá Sereia, Anicide Toledo.



Fonte: Toledo, 2024

O Batuque de Umbigada, assim como outras manifestações culturais, quando trabalhadas em sala de aula contribui para importantes processos de aprendizagem. Na disciplina de Música, pudemos analisar estrutura rítmica e melódica, poética, notação musical, entre outros elementos, porém o Batuque de Umbigada sentido, vivido e experienciado torna mais viva essa dimensão. Percebi que essas experiências integradoras abriram espaço para uma relação dialógica cultural. Como por exemplo, as discussões que surgiram depois da atividade prática a partir da *Moda do racismo*, uma das modas da mestra Anicide Toledo. Em um dos versos em que a mestra canta “São João que perdoe, o que eu vou falar aqui, precisa acabar o racismo dentro de Capivari”, quando, a partir desse trecho, lancei a palavra *racismo* como disparadora pude notar maior envolvimento e engajamento das crianças sobre o tema, mais interesse sobre a chegada de pessoas escravizadas na cidade e os reflexos depois de tantos anos de escravidão que ainda são perceptíveis em nossa sociedade.

Figura 10 - Moda do racismo - alunos



Fonte: Toledo, 2024

Figura 11 - Moda do racismo – Anicide Toledo



Fonte: próprio autor, 2024

As atividades rítmicas desenvolvidas a partir da escuta das modas da *Caiumba*, assim como os movimentos da prática da dança e o aprendizado das letras e melodias, naturalmente foram acontecendo de maneira simultânea. Na prática, as modas cantadas, dançadas e tocadas – com instrumentos de percussão como timbal, atabaque e clavas – foram abordadas de forma conjunta, na busca da unidade expressiva que foi acrescida pela improvisação. Nesse sentido as improvisações seguiram os seguintes aspectos baseados em Orff: improvisação melódica e improvisação rítmica.

Conhecendo mais sobre os quatro instrumentos da *Caiumba*, tambu, quinjengue, matracas e guaiá – descritos e ilustrados na página quatorze da cartilha – identificando o som grave e dinâmico e por vezes improvisado do tambu, o toque mais agudo e marcado que sustenta que o ritmo do quinjengue, o som metálico do chocalho guaiá e o toque constante, definido e agudo das matracas foram apreciados e analisados, principalmente sobre qual é o espaço de cada instrumento nas modas e seus timbres. Em seguida, começamos a explorar os instrumentos que tínhamos na escola que pudéssemos utilizar não para reproduzir um som similar dos instrumentos característicos, mas sim, combinar instrumentos que poderiam cumprir o mesmo papel nas músicas. Combinando instrumentos percussivos graves de improvisação, agudos de marcação e chocalhos.

Figura 12. Explorando instrumentos de percussão



Fonte: próprio autor, 2024

A sala foi dividida em grupos. Começamos a realizar as atividades partindo da seguinte proposição: melodias e ritmos improvisados. Porém, os improvisos seguiram três dinâmicas rítmicas que foram definidas na sala. O primeiro ritmo deveria ter como característica pausas espaçadas tentando combinar a entrada dos instrumentos acompanhando o ritmo melódico criado pelo grupo seguindo um andamento mais moderado. O segundo ritmo deveria ser mais dinâmico, sem pausas espaçadas dos instrumentos percussivos, mais próximo do ritmo característico da *Caiumba*. O terceiro, com variações rítmicas e combinações instrumentais decidindo quais instrumentos fariam a base rítmica em casa verso da melodia, os instrumentos não seriam tocados todos ao mesmo tempo, e sim individualmente, na tentativa de encontrar o melhor timbre para cada trecho cantado. Selecionamos então 3 instrumentos de percussão: atabaque, timbal e caxixi.

Como a ideia era comparar as criações melódicas e rítmicas de cada grupo, sugeri que escolhêssemos só duas músicas como referência para criação. Dessa forma, poderíamos perceber com mais clareza as diferentes improvisações, uma vez que cada grupo pôde absorver letra, melodia e poética das músicas selecionadas.

As duas modas escolhidas pela sala foram: *Moda de amor*, de Vanderlei Benedito Bastos e *Sinhá sereia*, de Anicide Toledo.

Figura 13 – Moda de Amor.
Interpretação de Elaine Teotônio e
Mestre Vande.



Fonte: próprio autor, 2024

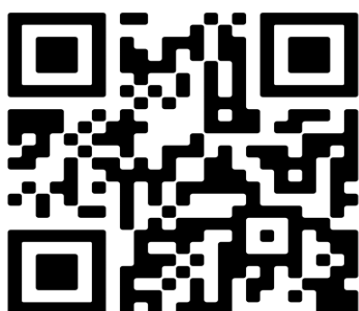
Figura 14 - Sinhá sereia.
Interpretação de Anelis
Assumpção



Fonte: Toledo, 2024

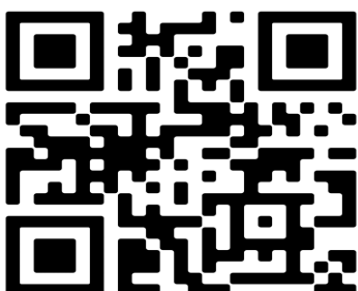
A música como área do conhecimento é um campo que se abre para a ideia fundamental de totalidade e tem diferentes sentidos metodológicos, entre os quais, o sentido cultural, em que análise e síntese estão imbricadas no contexto, ou seja, “para produzir sentido considera o contexto cultural” (Barbosa, 2010, p. 19). Buscando despertar as percepções e o envolvimento com as dimensões corporais, emocionais, rítmicas e intelectuais no trabalho em grupo, ao escutar como cada grupo pensou e executou a atividade, senti uma tentativa de preservar a poética nas melodias através da intencionalidade das vozes, uma característica no modo de cantar sobretudo da mestra Anicide Toledo.

Figura 15 - Proposição 1



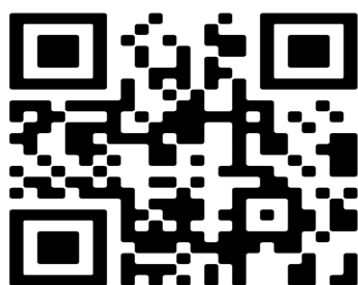
Fonte: próprio autor, 2024

Figura 16 - Proposição 2



Fonte: próprio autor, 2024

Figura 17 - Proposição 3



Fonte: próprio autor, 2024

Por fim, busquei trabalhar com a abordagem triangular adaptada para a linguagem musical: leitura/escuta, contexto e prática. Entendendo o termo leitura como compreensão do meio cultural, pressupondo uma relação que se constrói socialmente e historicamente. A contextualização, relacionada às necessidades de entender e situar a *Caiumba* no tempo e no espaço dentro do aspecto antropológico, que também é geográfico e social, buscando correlações significativas entre contexto e cultura local. E a prática como experiência significativa de pertencimento por meio da interação poética e consciente.

8 FUNDAMENTOS PARA UMA PROPOSTA DECOLONIAL TENDO EM VISTA O CURRÍCULO DE ARTE

O currículo de Arte do Estado de São Paulo foi elaborado por uma equipe técnica e por professores coordenadores de Arte de diferentes regiões do Estado de São Paulo (Secretaria da Educação, 2021). O documento é bem claro enquanto proposta de trabalho em sala de aula. “É constituído por propostas de Situações de Aprendizagem com atividades a serem livremente analisadas pelos docentes e postas em prática em sala de aula” (Coordenadoria Pedagógica – COPED). O currículo intitulado *Currículo em Ação* traz uma série de competências e habilidades divididas por anos e bimestres. O currículo também compreende competências socioemocionais que devem ser desenvolvidas de forma intencional no trabalho pedagógico.

O *Currículo em Ação* da disciplina da Arte, tem como objetivo orientar e direcionar os professores em suas propostas didáticas conforme os objetos de conhecimento. Está organizado da seguinte maneira: habilidades; condições didáticas e indicação para o desenvolvimento das atividades; avaliação contínua. Seguindo esses três pilares dispostos no currículo, os professores têm a liberdade de organizar as proposições didáticas, desenvolver sua própria metodologia e se apoiar em outros materiais didáticos, como, por exemplo, nos livros disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

O currículo compreende as quatro linguagens consideradas fundamentais das artes: artes visuais, música, dança e teatro. Essas linguagens aparecem divididas com habilidades específicas e articuladoras. As habilidades articuladoras, ampliam as dimensões consideradas específicas de cada linguagem, trazem reflexões relacionadas às práticas e dimensões da vida social, cultura, política, histórica, econômica, estética e ética.

É possível perceber na estruturação do currículo a relevância dos temas transversais que trazem possibilidades de trabalhos e projetos interdisciplinares. A inclusão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) na Educação Básica no final de 2018, ao que parece, busca estabelecer vínculos entre as linguagens artísticas e

as áreas de conhecimento através dos componentes curriculares. De acordo com o documento, é preciso

[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2018 p. 16.)

É pensando no âmbito interdisciplinar e na integração crescente entre os diferentes componentes curriculares que a linguagem musical pode ser mais explorada. Ajudar no reconhecimento da dimensão social em que os estudantes estão inseridos. Trazer para dentro da escola o conhecimento do entorno escolar e da cultura dos estudantes, fomentando cada vez mais uma prática construtiva de autoconhecimento através da música no cotidiano escolar. Pensar na relação que os jovens têm com expressões da música e gêneros musicais provenientes da cultura pop, na forma como interagem com as mídias e sobre como eles entendem os mecanismos interligados com que a apreciação também é direcionada. Queiroz (2020), faz uma metáfora interessante sobre como as instituições de ensino muitas vezes não são compatíveis com a diversidade do contexto. O autor compara as instituições de ensino com a cena clássica de Nero tocando lira enquanto Roma era tomada pelo fogo. Queiroz, quando faz essa comparação metafórica, se refere às instituições superiores de ensino que insistem nos padrões estéticos da cultura europeia e ignoram o que se passa nas ruas próximas às universidades. Essas instituições ainda seguem os mesmos métodos do passado dentro do contexto social da Europa, predominando o repertório que compreende o século XVI até o início do século XX.

Tratando-se da Educação Básica, essa percepção é diferente no que tange o repertório europeu das músicas de orquestra. O currículo de Arte propõe integrar a música se apropriando de conceitos e conhecimentos que passam por diversos gêneros musicais e desenvolvem competências para ouvir, entender e criar, estabelecendo paralelos entre músicas e contextos socioculturais. Entender e refletir sobre as preferências musicais dos estudantes e dos grupos que integram a comunidade escolar é levar em consideração a diversidade e a complexidade das interações de um ambiente heterogêneo. Tendo como base o próprio currículo e as

experiências musicais dos estudantes, fica evidente que o contato com a música popular em trabalhos que envolvem análise e fruição se tornam mais atrativos quando comparado ao repertório erudito.

Nota-se que o currículo de Arte, busca fortalecer e reconhecer a diversidade de manifestações culturais existentes no país, como é proposto na habilidade do 8.º ano, no primeiro bimestre,

[...] analisar criticamente, por meio de apreciação, usos e funções das músicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética” (São Paulo, 2021, p. 92).

Quando o currículo propõe analisar criticamente funções e contextos das músicas de matrizes indígenas e africanas em suas diferentes dimensões, não deixa claro como abordar os fenômenos musicais em suas dimensões sociológicas. Conhecer as funções sociais e os fatos históricos ligados à formação da cultura brasileira, depende da contextualização do próprio processo histórico responsável por disseminar formas e estruturas musicais que se constituíram como hegemônicas. A educação musical no Brasil foi pautada, segundo Queiroz (2020), a partir de um intenso processo de colonização, fazendo com que currículos e metodologias fossem criados e aplicados do modo de ver do colonizador ou sob seu legado. Uma visão de mundo que desprezava e subjugava as culturas dos povos colonizados. Mas que, apesar da imposição dos colonizadores, muitas práticas culturais continuaram resistindo e persistindo. E são essas práticas que devemos trazer para as escolas. Uma vez que não será possível mudar a realidade do passado, é possível conhecer uma história que começa a ser recontada agora, sob a ótica decolonial.

Partindo da proposição de que a música nas escolas deve cumprir um papel social e que, segundo Paulo Freire (2018), a educação exige consciência do inacabado e humildade para reconhecer que nenhum saber é completo ou definitivo, por isso, jamais deve ser calado, e que fora dessa busca, o indivíduo se aliena e se conforma, o papel do educador é primordial, pois somente passando pelo processo de conscientização, e isso envolve parte de sua formação, é que conseguirá propiciar condições para reflexões críticas acerca da cultura hegemônica. Para isso,

é necessário que o professor cative não somente os estudantes, mas também a escola e a comunidade com iniciativas que valorizem principalmente as práticas que resistiram a tantas imposições.

Pretendo com essa pesquisa replicar o trabalho desenvolvido com a cartilha educacional, para que professores e professoras especialmente de Arte – que ainda é a disciplina que compreende majoritariamente o currículo em todos estado de São Paulo com algumas exceções de municípios que trazem em sua grade curricular a disciplina de Música – possam ter acesso também a esse material e por meio das propostas e proposições apresentadas desenvolver trabalhos (re)significados na cultura afro-brasileira, afro-paulista, afrodiaspórica.

A aquisição e desenvolvimento do conhecimento estão ligados à palavra conscientização, que segundo Freire (2018), o homem se torna consciente, por meio da reflexão crítica e de sua relação com seu contexto. Se modifica ao mesmo tempo em que modifica o meio, entendendo que aprender deve ser um ato de conhecer a realidade, tornando assim a educação libertadora. Nesse sentido, desenvolver abordagens e práticas pedagógicas que possibilitam abranger e incluir a diversidade cultural bantu e seus saberes tradicionais, integrará de forma significativa o currículo. Revelando que embora essas práticas pareçam tão distantes, elas continuam acontecendo e resistindo. Incluir no cotidiano escolar práticas que muitas vezes parecem distantes no tempo e no espaço é ressignificar músicas, danças e tradições que foram separadas do seu contexto de origem, passando a considerar aspectos fundamentais de determinadas culturas e entender o sentido pela qual foram criadas e praticadas.

Estar em contato com essas práticas é conhecer mais sobre nossas origens, sobre a presença dos africanos e seus descendentes no Brasil, sobre as histórias do cativo e da libertação, sobre os estigmas da discriminação racial e da exclusão social que ainda hoje marcam o cotidiano de tantas comunidades e de suas práticas culturais herdadas de seus antepassados. Mobilizar as comunidades escolares e trazer à luz o processo complexo que envolve nossa cultura e como devemos olhar para ela, parece um caminho viável para a contribuição de uma educação verdadeiramente crítica, consciente e significativa.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história dos povos afrodiaspóricos oprimidos e impedidos de exercer plenamente sua cultura não somente no Brasil, mas em todos os lugares em que a imposição colonial tentou calar as vozes e os tambores que revelavam aspectos civilizatórios, não pode deixar de contar sobre a força, a resiliência e a resistência dos negros na colonização e na colonialidade. É sempre importante insistir que não se trata de uma única história, um único povo, uma única cultura, no entanto, em meio a tanta diversidade cultural em que pessoas de diferentes etnias africanas se estabeleceram no Brasil, seguramente podemos afirmar que todas compartilham de um bem comum: o legado de palavras, tradições, conhecimentos e valores sociais e culturais. O verdadeiro patrimônio da cultura africana no Brasil não será essencialmente encontrado em construções e edificações, mas sim, em pessoas que mantêm viva a essência africana que continua existindo através de manifestações e práticas carregadas de ancestralidade e tradição.

Que a educação antirracista se faça cada vez mais presentes nas escolas em todos os níveis. Que a dedicação de pensar a cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais seja uma preocupação não só de professores negros, mas sim de todos que estejam empenhados na construção de uma prática humanista, que entendam que a formação social e cultural do Brasil passa essencialmente pelos africanos e seus descendentes, e reconhecer isso, também é se reconhecer como parte integrante desse processo. Que esse trabalho possa contribuir para que a lei 10.639/03 continue saindo do papel e ajude na conscientização de que o ensino da história africana e afro-brasileira beneficia toda a sociedade, principalmente por despertar questionamentos sobre como a lógica colonial baseada na dominação e subordinação continuam sendo reproduzidas em discursos, narrativas e ações que naturalizam o preconceito e a discriminação.

Por fim, que as reflexões e as práticas apresentadas neste trabalho cative e inspire sobretudo professores(as) que buscam caminhos para a luta antirracista na escola. Que a resposta para a pergunta da cartilha: Criança pode umbigar? Seja respondida por alunos e alunas, professores e professoras em um único coro... Sim, sim, sim!

Figura 18 - Alunos com a cartilha



Fonte: próprio autor, 2024

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo W. B. **Quilombos e as novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.

ANDRADE, Yasmin Coelho. **Narrativas de uma não experiência**: saberes construídos na luta antirracista no ensino de artes. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, 2023.

ARAÚJO, Kelly Cristina. **África no Brasil**. São Paulo: Scipione, 2003

ASSENCIO, Cláudia; Bitencourt, Rafael. Censo de 2022: autodeclarados pretos e pardos crescem em Piracicaba e Limeira; veja cenário em 18 cidades. **Portal de Transparência**. Disponível em: <http://surl.li/txjoam>. Acesso em 19/12/2024.

BÂ, Amadou Hampâté. **A tradição Viva**. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I**. Brasília: MEC/UNESCO, 2010, p. 125-130.

BALLESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, maio - agosto, 2013, p. 89-117.

BARROS, Leonardo F. **A Expansão da Educação Escolar no Município de Capivari na Transição Entre os Século XIX e XX**. 2020. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Piracicaba, 2020.

BASTOS, Vanderlei B. **Dandara**. Piracicaba: Fundo de Apoio a Cultura da Secretaria de Ação Cultural; Editora Gráfica Riopedrense, 2012.

BASTOS, Vanderlei B. **Moda de Amor**. Batuque de Umbigada. Youtube, 2024. Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=afropira+illo. Acesso em 09 mai. 2025.

BELLOTO, Heloísa L. **Itinerário documental do Morgado de Mateus e o projeto resgate**. Texto baseado na fala apresentada em vídeo no Seminário Em nome d' El Rey. Seminário comemorativo dos 250 anos do governo do Morgado de Mateus, 2., 2015. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, 20 de maio de 2015. Disponível em <arquivistica.fci.unb.br> Acesso em 09 dez. 2024.

BARBOSA, Ana Mae; PARDO, Mercedes Frígola. Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. **Visualidades**, Goiânia, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17929>. Acesso em: 4 fev. 2026.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BENDITO BATUQUE. Casa do batuqueiro de Piracicaba. Intrusos Produções Artísticas e Casa do Batuqueiro de Piracicaba. Direção de Chico Galvão e Edgard Galvão. 2015. 1 CD. São Paulo.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Batuque de Umbigada**: Tietê, Piracicaba e Capivari - SP/ [organização] BUENO, André P; TRONCARELLI, Maria C; DIAS, Paulo; [coautores] Comunidade do Batuque de Umbigada de Tietê, Piracicaba e Capivari (SP). São Paulo: Associação Cultural Cachuera!. 2015. [Edição Acervo Cachuera].

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Ministério da Educação 1997. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Distrito Federal, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>> Acesso em 25/10/22. Acesso em 11 fev. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal.pdf. Acesso em 24 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.345, de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em 26 out. 2024.

CAVALHEIRO, Carlos. C. **Racismo cultural e resistência**: o Batuque de Umbigada em Capivari. 2022. Disponível em: marimba.selutu.com/racismo-cultural-e-resistencia. Acesso em 11 jul. 2024.

CAMPOLIM, Douglas. **Batuque de Umbigada**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em...) - Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Culturas e Comunicação, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://celacc.eca.usp.br/es/tcc-celacc/detalhes/1316>. Acesso em 18 dez 2024.

CARTILHA “Criança Pode Umbigar? Sim!” começa a ser distribuída nas escolas municipais. **Portal da Prefeitura de Capivari**, 2022. Disponível em: <https://capivari.sp.gov.br/portal/cartilha-crianca-pode-umbigar-sim-comeca-a-ser-distribuida-nas-escolas-municipais/>. Acesso em: 13 maio 2025.

CASA de Batuqueiro. [São Paulo], 21 fev. 2024. Instagram: @casadebatuqueiro. Disponível em: <https://www.instagram.com/casadebatuqueiro/>. Acesso em 06 mai. 2025.

CASTRO, Yeda Pessoa. **Africanias em terras brasílicas**. FALÉ/UFMG: Belo Horizonte, 2022.

CASTRO, GARCIA M.; ABRAMOVAY, M. **Relações raciais na escola**: reproduções de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Daiana S. S; LIMA, S. R. A. A interligação da polivalência com a interdisciplinaridade e o ensino integrado das artes. **Revista Música**, São Paulo, v. 20 n. 1., julho de 2020.

DEWEY, John. **Arte Como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIADORIM. Cultura Popular. **Coletivo de apoio e reverência aos batuques paulistas: quintal da Dona Marta**. 2019. Disponível em <https://benfeitoria.com/projeto/quintaldadonamarta>. Acesso em: 12 jul. 2024.

DOMINGUES, P. **Protagonismo negro em São Paulo: história e historiografia**. São Paulo: Edições SESC, 2024.

DUARTE JR., J. F. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papyrus, 2003.

FARIA, Lorena. **Corpos e vozes de matripotência: a palavra cantada por Anicide Toledo do Batuque de Umbigada de Capivari na cosmopercepção do mulherismo africana**. 2021. Tese (doutorado em Estudos Literários) - Universidade de Uberlândia. Uberlândia, 2021. Disponível em <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.580>. Acesso em 11 fev. 2025.

FARIA, Lorena; COMUNIDADE DO BATUQUE DE UMBIGADA; ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO PROEJA – IFSP CAMPUS CAPIVARI. **Cartilha educacional: criança pode umbigar? sim!: aprendendo com o batuque de umbigada paulista**. Capivari, SP : Ed. da Autora, 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://nosmulheresdaperiferia.com.br/wp-content/uploads/2022/10/Cartilha-Crianc%CC%A7a-Pode-Umbigar_-FINAL-2.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

FERNANDES, Renata, S. O Conselho Ultramarino e as Queixas e Agravos do Ultramar Português (Minas Gerais, 1750-1808). **Revista de História**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/183693>. Acesso 11 fev. 2025

FERRARI, Aracy D. Imigração portuguesa como fator de desenvolvimento econômico e diversidade cultural do município de Piracicaba. **Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba**, v. 16, n.24, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIACOMINI, Rose. L. B. São Paulo reconhece primeira área de quilombo comprada por negros. **O Estado de São Paulo**, São Paulo. p. A-12, 02. 2004.

GIACOMINI, Rose. L. B. Cultura, território e etnodesenvolvimento: a política pública de desenvolvimento das comunidades remanescentes de quilombos no Estado de São Paulo. In: Simpósio Nacional de Geografia Agrária, 3., 11 a 15 de novembro de 2005, . Presidente Prudente. **Anais [...]**. Presidente Prudente: [S.n], 2005.

Disponível em:

<https://docs.fct.unesp.br/grupos/nera/publicacoes/singa2005/Trabalhos/Artigos/Rose%20Leine%20Bertaco%20Giacomini.pdf>. Acesso em 14 mar. 2025.

GOMES, Irene. **Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas em 1.696 municípios**. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/noticias/2012>. Acesso em 11 jul. 2024.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, v. 92, n.93, p.69-82, 1988.

HOLANDA, Sérgio B. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História: ensaios**. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

hooks, bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. Tradução de Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2004.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia. Brasil 500 anos de povoamento**. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros>. Acesso em 15 jan. 2025.

IBGE. **PIB per capita do município de Capivari**. 2021. Acesso em 19/21/2024. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/capivari.html>. Acesso em 11 fev. 2025.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia. Conheça o Brasil – População**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao>. Acesso em 13 jul. 2024.

IFSP-DRG. **Nota de esclarecimento**. 2022. Disponível em: <https://cpv.ifsp.edu.br/index.php/component/content/article/17-ultimas-noticias>. Acesso em 11 jul. 2024.

KAUARK, Giuliana; ALMEIDA, Juliana S. Políticas de fomento a cultura como instrumento de promoção da cidadania dos direitos culturais. **Extraprensa**, São Paulo, v.14, n. 2, p. 247, jan/jun. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/185286>. Acesso em 29 jan. 2025.

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

KUBIK, Gerhardt. Pesquisa musical africana dos dois lados do Atlântico: algumas experiências e reflexões pessoais. **Revista USP**, São Paulo, n. 77, p.90-97, março de 2008.

LUCKESI, Cipriano. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12. ed. São Paulo: Cortez 2014.

MATEIRO, Teresa; ILARI, B. (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibex, 2011. 352p. (Série Educação Musical).

MATTOS, Regiane. A. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília: FUNAG, 2012.

MINISTÉRIO DA CULTURA; BUENO, André P; TRONCARELLI, Maria C; DIAS, Paulo (orgs); Comunidade do Batuque de Umbigada de Tietê, Piracicaba e Capivari (SP) (coautores). **Batuque de Umbigada: Tietê, Piracicaba e Capivari-SP**. São Paulo: Associação Cultural Cachuera. 2015. Edição Acervo Cachuera.

MOTA, Graça; FIGUEIREDO, Sérgio. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 273-290, maio/ago. 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MAKUNA, Kazadi Wa. **Contribuição bantu na música popular brasileira**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Des-colonial. Desprendimiento y Apertura: Um Manifiesto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007 (pp. 25-46).

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 28, p. 56-63, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>. Acesso em 11/02/2025.

MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MORAES, Geraldo V; SALIBA, Elias T. (orgs). **História e música no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _ (orgs.) MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTEIRO, Noedi. Campos de Araraquara e quilombo Corumbatahy: extremos da capitania de São Paulo à expansão Oeste do Brasil-Colônia (1700 – 1804). **Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba**, Piracicaba, n. 24 Ano 26, p. 99-163, 2018.

MOTTA, José Flávio. Escravos daqui, dali e de mais além: o tráfico interno de cativos em Constituição (Piracicaba), 1861-1880. **Revista Brasileira de História**, ANPUH, São Paulo, v.26, no 52, p. 15-47, dez. 2006. Dossiê Escravidão. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882006000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/D8bzghYgPnxfXV7fzGvPncv>. Acesso em 11 fev. 2025.

NEVES, Ana M. B. **Interações: raízes históricas brasileiras**. São Paulo: Coleção Interações Blucher, 2012.

NASCIMENTO, Maria B. O Conceito de quilombo e a resistência Afro-Brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Sankofa: Resgate da Cultura Afro-Brasileira**. Vol. 1. Rio de Janeiro: SEAFRO/Governo do Estado, 1994.

NOVAES, Fernando. A. (Coord.); ALENCASTRO, L. F et al. (Orgs). **História da vida privada no Brasil: Império, a corte e a modernidade nacional**, volume 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

OLIVEIRA, André L. G; LARSAN, Juliane C; VIEIRA, Djenane. Sobre a necessidade de decolonização da Educação Musical brasileira. **Boletim Fladem Brasil - 02**. Seção Nacional Fórum Latino-Americano de Educação Musical, fev. 2018. p.2.

OLIVEIRA, José F; TERCI, Eliana T. História e memória negra na região de Piracicaba: Sociedade Beneficente 13 de Maio. **Impulso**, Piracicaba, ano 3, n. 5, p. 5-20, 1989.

OLIVEIRA, Beatriz; OLIVEIRA, M. Ritmo afro-brasileiro, batuque de umbigada é barrado em escolas paulistas. **Estadão**, 2022. Disponível em: <https://expresso.estadao.com.br/naperifa/ritmo-afro-brasileiro-batuque-de-umbigada-e-barrado-em-escolas-paulistas/>. Acesso em 11 jul. 2024.

OLIVEIRA, Beatriz; OLIVEIRA, M. **Eu vou morrer dentro do Batuque: conheça o Quintal da Dona Marta**. Redação da Revista Nós Mulheres da Periferia. 2022. Disponível em: <https://nosmulheresdaperiferia.com.br/eu-vou-morrer-dentro-do-batuque-conheca-o-quintal-da-dona-marta/>. Acesso em 10 jan. 2025

PARANÁ. Ministério Público do Paraná. **Proteção aos direitos humanos: quilombolas**. Disponível em <https://site.mppr.mp.br/direito/Pagina/Quilombolas>. Acesso em 17 fev. 2025.

PAULA JUNIOR, Antonio F. **Saberes no pé do Tambu**. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Sulina, 2ª edição. Porto Alegre. 2018

PEREIRA, Rodrigo. **Região de Piracicaba tem 25 quilombolas; conheça o único quilombo em Capivari e ponto cultural que preserva o legado**. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/piracicabaregiao/noticia/2023/07/27/>. Acesso em 11 jul. 2024.

PETERSON, Sidiney; COUTINHO, Rejane. Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes. **GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 282-294, maio/ago. 2017.

QUEIROZ, Luiz R. S. Até quando Brasil: perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA**, Campinas, v.10, n.1, p. 153 - 199, jan. 2020.

PROJETO cultural leva tradições afro-brasileiras a escola da rede pública. **Jpjournal**, Piracicaba, 2023. Disponível em: <https://sampi.net.br/piracicaba/noticias/2798706/cidade/2023/11/projeto-cultural-leva-tradicoes-afrobrasileiras-a-escola-da-rede-publica>. Acesso em: 13 maio 2025.

QUINTAL Dona Marta. [São Paulo], 21 out. 2024. Instagram: @quintaldadonamarta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DBZzfnUvBKE/?img_index=3. Acesso em 06 mai. 2025.

RIBEIRO, Alessandra; PAULA JÚNIOR, A; SALES, R. L. P; **Ngoma Chamou!**: Batuques em Terreiros Paulistas. Diadorim Cultura Popular (org.). Rio de Janeiro: Malê, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 13ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

ROCHA, Denilton; NETO, José. M. S. **Nos Trilhos da História**: Capivari 180 anos. Secretaria Municipal de Educação. 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Cultura e Economia Criativa. **Edital ProAC nº 14/2009** – “Incentivo ao Desenvolvimento da Cultura popular, Tradicional, Urbana, Negra, Indígena e Plural”. Processo 1190923/2019. Disponível em: <https://www.proac.sp.gov.br/wp-content/uploads/14RF2019-1.pdf>. Acesso em 28 jan. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria de Cultura e Economia Criativa. Cidadania Cultural / Produção e Realização de Projeto Cultural/Cultura Popular, Caiçara, Cigana, Indígena e Quilombola. **Edital ProAC nº 36/2023**. Disponível em: <https://storageproac.blob.core.windows.net/uploads/2023/03/Resultado-Final-Edital-36-2023.pdf>. Acesso em 28 jan. 2025.

SILVÉRIO, V. R; ROCHA, M. C; BARBOSA M. **História geral da África**. 2013: Unesco.

SOUTO, Stéfane. Insurgências negras na gestão cultural contemporânea. **Revista Metamorfose**, v. 4, n. 4, jun. de 2020. p. 133-144.

SOUZA, Marina M. **África e Brasil africano**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2012.

TINHORÃO, José R. **Música popular**: um tema em debate. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

TOLEDO, A. Sinhá Sereia. Dona Anicide. Júlio Fejuca Produções. Disponível em <https://open.spotify.com/intl-pt/track/7rP5Rmjzl7Q47DDx9K3NO6>. Acesso em 09 mai. 2025.

TOLEDO, A. Moda do Racismo. Dona Anicide. Júlio Fejuca Produções. Disponível em <https://open.spotify.com/intl-pt/artist/1dxGP1tL5Eos0dYJg5RTJD>. Acesso em 09 mai. 2025.

TRONCARELLI, Maria, Cristina; KISHIMOTO, Alexandre; DIAS, Paulo. Escravidão indígena e africana no Brasil e oeste paulista. In: (Orgs) BUENO, André Paula; TRONCARELLI, Maria Cristina; DIAS, Paulo. Coautores: Comunidade do Batuque de Umbigada de Tietê, Piracicaba e Capivari (SP). **Batuque de Umbigada**: Tietê, Piracicaba, Capivari. São Paulo: Associação Cultural Cachuera! 2015. 115-167.

TILLMANN, Morgana; LAMAR, A. R. Refletindo sobre educação musical no Brasil a partir do pensamento decolonial. **Fermentario**, v. 2, n.9, 2015.

UTUARI, Solange; SARDO, F; FERRARI, P. **Arte Por Toda Parte**. São Paulo: FTD, 2016.