



doi: 10.20396/rfe.v13i1.8664181

Educação, Artes e os Saberes Ancestrais no combate ao racismo: afetos, memórias e resistências.

Ana Carla de Moraes da Silva¹
Beatriz Araújo da Silva²

Resumo

O texto propõe uma discussão sobre Educação, Artes e Saberes Ancestrais como aportes importantes para o combate ao racismo. Utilizamos teorias estruturadas no Movimento Negro e de Mulheres Negras, no viés cultural, político, estético, religioso, e nos pilares dos Saberes Ancestrais africanos em diásporas. Partimos da reflexão das interações socioculturais e escolares mediante uma *práxis* dialógica entre Educação, Arte e Saberes Ancestrais, percorrendo sobre o corpo negro como discurso no mundo e a afetividade como uma tecnologia humana no processo de pertencimento e reconhecimento histórico e social, para a reconexão da memória do povo africano em diáspora.

Palavras-chave: Educação. Artes. Saberes Ancestrais.

Abstract

The text proposes a discussion on Education, Art and Ancestral Knowledge as important contributions to the fight against racism. We use structured theories in the Black Movement, of Black Women in the Cultural, Political, Aesthetic, Religious and in the pillars of African Ancestral Knowledges in Diasporas. We start from the reflection of sociocultural and school interactions through a dialogical praxis between Education, Art and Ancestral Knowledges, discussing the black body as discourse in the world and affectivity as a human technology in the process of belonging and historical and social recognition for the reconnection of the memory of the African people in diasporas.

Keywords: Education. Art. Ancestral Knowledges.

¹ Possui graduação em Dança pela Universidade Federal de Alagoas (2015). Atualmente é apoio administrativo - Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

² Mestra em Educação Brasileira, Doutoranda da Universidade Federal de Alagoas - UFAL Professora do Curso de Gestão Hospitalar EAD da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas - UNCISAL e da Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Introdução

O presente artigo é resultado da participação na mesa sobre Filosofia, Educação e Mulheres Negras, no evento intitulado “*Ciclo de Debates de Segunda: Mulheres em Movimentos na Filosofia e Educação (Edição 2020)*”, realizado pela Universidade Federal de Alagoas, no ano de 2020, de maneira remota. A discussão sobre o tema “Artes, educação e saberes ancestrais no combate ao racismo” contribuiu para ampliar as reflexões nos processos de ensino-aprendizagem do campo da Educação e da Artes com foco nos estudos sobre relações étnico-raciais e ancestralidade a partir de práticas-reflexivas integrada com o ativismo antirracista.

Utilizamos nossas experiências teórico-práticas, subsídios educacionais e artísticos compartilhados em sala de aula e em outros espaços socioeducativos como uma tomada reflexiva da história de vida, da escrevivência³, resistência e resiliência. Norteadas nas conquistas e nos atravessamentos como mulheres negras, periféricas, artistas, educadoras e a partir das reverberações dos saberes estruturados nas lutas históricas pelo Movimento Negro, Movimento de Mulheres Negras, Movimento Cultural, Político, Estético, Religioso de matrizes africanas e nos pilares dos Saberes Ancestrais das culturas africanas em diásporas, das(os) mestras(es) e educadoras(as) da cultura negra⁴ e popular, desde os transcurso do ensino-aprendizagem do currículo escolar oficial até o debate público e do combate ao racismo sistêmico e epistêmico.

Esses saberes foram e ainda são silenciados, invisibilizados, demonizados, estigmatizados, folclorizados e invalidados cotidianamente em vários âmbitos da sociedade, em consequência do epistemicídio⁵

³ Termo cunhado por Conceição Evaristo, como método de investigação, de produção de conhecimento e de posicionalidade implicada. A escrevivência, em meio a diversos recursos metodológicos de escrita, utiliza-se da experiência do autor para viabilizar narrativas que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres (Soares; Machado, 2017, p. 03).

⁴ A adoção do conceito, nesses termos, explica uma postura ideológica frente ao moribundo, mas persistente mito da democracia racial. ‘Cultura negra’ seria, portanto, uma espécie de ‘expressão de combate’ (Silva, 2014, p.14).

⁵ A formulação de Boaventura Sousa Santos acerca do epistemicídio torna possível apreender esse processo de destituição da racionalidade, da cultura e civilização do Outro. É o conceito de epistemicídio que decorre, na abordagem deste autor sobre o

fazendo-se urgentes as investigações e a promoção do conhecimento desses saberes nos espaços formais de educação e escolarização.

Isso posto, consideramos que abordar as relações étnico-raciais e os saberes ancestrais nos encaminha para uma perspectiva *sankofa*⁶, ou seja, aflorando, reafirmando os saberes africanos, avançando para além da folclorização reducionista que alimenta o negacionismo dos estudos afrodiaspóricos e afro-brasileiros amparado nos ideários eurocêntricos.

Sobre Educação, Artes e Saberes Ancestrais

Os estudos para as relações étnico-raciais são fundamentais e intermediam, no conhecimento escolar, o fomento da história da população negra africana e afro-brasileira, estimulando o dinamismo dos processos educativos e os delineamentos de ensino-aprendizagem através de conteúdos curriculares e partilhas de fazeres, saberes, afetividades e experiências.

No pós-abolição, o movimento de resistência liderado pela Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro (TEN) e posteriormente, o surgimento de outros movimentos institucionalizado como o Movimento Negro Unificado (MNU), União do Negro pela Igualdade (UNEGRO) e Movimentos de Mulheres Negras, a educação escolar passou a ser vista como um dos principais meios de melhoria de vida. As artes se configuraram como áreas dos saberes e conhecimentos que contribuíram na luta negra antirracista e contribuiriam também no campo institucional para uma possibilidade de integração social, manutenção da memória e libertação coletiva da população negra e, como consequência, de todo povo brasileiro, posto que:

A produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro, sobre si mesmos e a

modus operandi do empreendimento colonial, da visão civilizatória que o informou, e que alcançará a sua formulação plena no racismo do século XIX. (CARNEIRO, 2005, p. 96)

⁶ *Sankofa* é um provérbio criado pelo povo Akan de Gana e da Costa do Marfim, que faz parte de um compilado ideológico chamado *Adinkra* que significa “volte e pegue”, podendo ser interpretado a partir da ancestralidade como percurso circular em que “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás” sob o entendimento de que a construção do futuro está conectada com a sabedoria do passado.

realidade que os cercam não têm origem nos bancos acadêmicos nem nos meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros, muitos dos quais nem sequer foram (e alguns ainda não são) reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimento (GOMES, 2019, p. 224).

As narrativas que representam as subjetividades e especificidades do povo negro na diáspora, de forma desproporcional, mas empoderadora e descolonizante, percorrem espaços políticos e educacionais num ativismo contínuo projetado na circularidade dos saberes ancestrais e no giro decolonial.

Reiteramos esse mote discursivo a partir da leitura e interpretação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e sua aplicabilidade específica mediante a Lei: 10.639/2003, que foi ampliada pela Lei: 11.645/2008. Essa Lei inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os ciclos da educação básica. Consideramos fundamental este entendimento, sobretudo pela atuação de docentes comprometidos com a educação brasileira e, em destaque, com a prática de uma educação antirracista.

Referenciar e desenvolver trabalhos sob esta perspectiva para a formação inicial e/ou contínua de discentes, docentes e para comunidade escolar é primordial para uma alfabetização e letramento além do propedêutico, como também no âmbito educacional formal e informal, uma vez que “assim, atuarão no pensar e fazer pedagógicos das escolas por meio dos seus projetos psicopedagógicos, pelo engajamento profissional, envolvendo famílias e sociedade civil em parcerias” (Batista, 2010, p. 258).

Historicamente, o Brasil foi um dos países que mais recebeu pessoas africanas, sendo concebido como um dos países mais negros fora do continente africano e o último a abolir o sistema escravocrata no mundo.

Esse sistema econômico de exploração e desumanização de pessoas negras trouxe, até os dias atuais, grandes impactos sociorraciais para a população afro-brasileira, apresentando grandes *déficits* no índice de desenvolvimento humano, pois as políticas públicas específicas de acesso às áreas de saúde, habitação, educação e cultura foram e ainda são negligenciadas. Assim,

As decisões do Estado brasileiro de, no período pós-abolição, estabelecer políticas de impedimentos para a população ex-escravizada foi uma decisão que refletiu as intenções das elites brancas em retirar o povo negro do projeto de nação que ora se pensava. A não indenização das famílias ex-escravizadas e as repressões às suas manifestações culturais fizeram parte de uma série de ações a fim de cumprir seu objetivo principal. Por outro lado, o incentivo à imigração de europeus pobres sob o pretexto de que seriam utilizados como mão-de-obra qualificada (ao invés de capacitar o trabalhador negro) para trabalharem nas indústrias, possibilitava efetivação do processo de embranquecimento da população brasileira, elemento importante que contempla o projeto da dominação das classes brancas (JESUS E SANTOS, 2013, p. 53-54).

No caminhar de resistências e tensões entre Estado e a população negra, seguimos com a necessidade de pontuar que sua cultura como um todo sofreu perseguições, proibições e demonizações, a exemplo da prática da capoeira, do samba, entre outras manifestações culturais, bem como as práticas religiosas de matrizes africanas. Estas foram alvo de expressivas tensões e violências, em paralelo a uma grande apropriação cultural, esvaziamento, silenciamento e folclorização das artes negras e suas religiosidades.

Destacaremos adiante uma dentre tantas outras ações na política e na Educação do Movimento Negro para o bem viver dos negros e negras, em

particular, e do Brasil em geral. O Teatro Experimental do Negro (TEN) teve como principal expoente Abdias Nascimento, um intelectual *Griot*, político-ativista e artista essencial para a arte negra brasileira, principalmente pela sua revolucionária contribuição em defesa das concepções africanas na cultura, nas artes, religiosidade, na história e na estruturação da visão de mundo dinâmica, rica, expressa como uma “cultura de libertação” (Nascimento, 2019). Destarte,

O teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) nasceu para combater a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional (GOMES, 2017, p. 30).

O cenário da história em que vivemos é resultante das lutas de Abdias e de tantos outros e outras que contribuíram para a instrução teórico-científica, como corroboram as práticas de descolonização das linguagens artísticas, amparadas nos legados de Zumbi, Dandara, Chico-Rei, Marcus Garvey, Luísa Mahin, Luiz Gama, João Cândido, Ruth de Souza, Milton Nascimento, Cheik Anta Diop, Malcom X, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Luiza Bairros, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, entre outros pilares da história negra brasileira e mundial.

Argumentamos, nesta observância, acerca da memória afro-brasileira como potência e alicerce para as relações étnico-raciais, como artífice substancial que precisa ser conhecido e vivenciado para instigar continuamente um quilombismo teórico-metodológico que impulsiona a instrução e a reescrita do povo negro na história. Desta vez, decolonizando

para uma interpretação fidedigna do protagonismo pluriversal e coletivo, em todas as expressões de vida na/da sociedade. Acreditamos que é preciso,

Enfim, reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando o que ainda for útil e positivo no acervo do passado. Um futuro melhor para o negro tanto exige uma nova realidade em termos de pão, moradia, saúde, trabalho, como requer um outro clima moral e espiritual de respeito às componentes mais sentíveis da personalidade negra expressas em sua religião, cultura, história, costumes e outras formas (NASCIMENTO, 2019, p. 288-289).

Os aspectos citados acima nos encaminham para fundamentar uma reflexão antirracista nos ambientes intra e extraescolares, uma vez que a Educação atravessa e expande a formação social do sujeito, independente da escolarização, circunscrevendo-se nas organizações sociais, nos espaços artísticos, entre outros. Desta forma, enfatizamos a diversidade nos currículos escolares enquanto compósito da práxis, contribuindo para o combate ao racismo e para o desenvolvimento da cidadania numa ótica multicultural, pois:

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamentos dos sistemas das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2014, p. 92).

Por consequência, as artes, enquanto ação humana, aporte educacional mediador e complementar de linguagem e representação, estão imersas nos modos de ser e existir da população negra, prismaticamente. Compreendemos esse movimento na sua circularidade praxista, uma vez que é nesse giro que a composição da cultura africana é identitária, fazendo-se atlântica na afetividade e na semiótica estrutural de sua existência e

resistência, tendo em vista o racismo estrutural e a intolerância, com as práticas ritualísticas que a integram.

Essas mesmas artes são espalhadas no cotidiano dos lares e dos espaços de trabalho, comidas, práticas religiosas, danças, nos ritmos que tornam-se discursos ancestrais, amplificados nas experiências sociais, trocando axé nos ambientes em que, concomitantemente, ocorrem transformação, formação, crescimento em continuidade (Theodoro, 1996). Com isso, o combate ao racismo torna-se uma operação perene que identifica os valores recorrentemente negados que continuam sendo propagados, cimentando consequências negativas de um sistema privilegiado, ancorado na biopolítica e na necropolítica dos corpos.

Destacamos a recorrência com que a população artística afrodiaspórica segue numa grande resistência com a falta de fomento em políticas públicas culturais⁷ o que conecta num “controle” sobre as manifestações mais ligadas às africanidades, folclorizando nossa existência e fazeres artísticos, sobretudo os mais engajados politicamente na denúncia ao racismo.

Não é coincidência, ainda, que a classe trabalhadora da educação, em sua maioria composta por mulheres, também precise resistir ao desmonte das políticas públicas educacionais, sobretudo as mais progressistas e antirracistas. Assim, essas duas áreas epistemológicas (artística e educacionais) se inter cruzam e se fazem necessárias para o debate público na promoção de uma sociedade saudável, com ideários de diversidade étnica-racial, antissexista, acima de tudo, democrática.

Logo, a Educação, as Artes e os Saberes Ancestrais são necessários em todos os espaços socioeducativos, pois esses saberes apresentados de forma transdisciplinar potencializam e encaminham para uma educação libertadora, decolonial, antirracista e como política de reparação no campo da disputa da memória, na historicidade, combatendo o epistemicídio e a

⁷ Tal questão foi embasada num dado em que aponta o menor repasse de verbas para a Fundação Cultural Palmares no ano de 2020. Disponível em: <https://o.globo.com/cultura/fundacao-palmares-terra-em2020-menor-orcamento-da-decada-1-24109518>. Acesso em: 24 de janeiro de 2021

desproporcionalidade na grade curricular, para além das disciplinas de História, das Artes e das datas comemorativas, como fontes exclusivas de alusão às questões da população negra. Contudo, cabe pontuar que a práxis do povo negro, a partir dos Saberes Ancestrais, assim como sua capacidade intelectual e profissional de ocupar “lugares de poder” historicamente negados, vão além dos campos específicos como no esporte e nas artes na medida em que:

Esta internalização social marcada pelos “lugares de poder” que nos foi imposta, onde negros e brancos possuem um lugar distinto na sociedade, é o que temos que combater pelo viés da educação. Todo trabalho é digno e cada um, independente da sua origem étnica, pode ser o que quiser se estudar –, é o que falo sempre para os meus alunos e alunas. Mas, infelizmente, sabemos que nem sempre é assim, porque muitas das vezes a escola através das “desafetividades”, ao invés de combater os estereótipos, acaba reforçando os “lugares de poder” (ANDRÉ, 2011, p. 35).

Ainda na costura da argumentação que adotamos sobre a importância dessa afroperspectividade para o contexto dos espaços de diálogo dos conhecimentos, temos como parceria as mestras(es) e educadores da cultura negra e popular na transmissão da tradição e dos Saberes Ancestrais, sujeitos importantes e basilares agentes culturais e políticos, que têm nas suas experiências o conhecimento vivido e adquirido, podendo estar nos espaços socioeducativos de forma transdisciplinar, sendo que:

Os saberes, como a identidade, não são estanques, muito menos herméticos. Cada mestre acrescentará ao saber adquirido determinados traços de sua maneira de realizar a técnica em questão, imprimindo, através do uso de sua autonomia referente ao método, um estilo próprio no produto final, constituindo o

segundo traço fundamental da maestria (COSTA, 2012, p. 76).

Com o avanço de pesquisas sobre as relações étnico-raciais, se faz necessária a investigação e a pesquisa como promoção da desfolclorização e invisibilização dos nossos saberes, quer seja no campo da historiografia do povo negro, quer sejam em outras áreas do conhecimento. Esse debate envolve tópicos relativos à colonização, à decolonialidade, à hierarquização dos saberes e entre outros enfoques, o que nos orienta para tais reflexões, visto que:

Como é sabido, os estudos de folclore se desenvolvem num contexto no qual as teses que postulavam a inferioridade biológica do negro iam ficando para trás, na medida em que o debate sobre sua cultura ganhava cada vez mais força em abordagens que o viam como importante parte constituinte da formação do povo brasileiro. No entanto, como afirma Consorte (1991), se por um lado isso representou um avanço positivo na maneira como se encarava as questões do negro, por outro, também trouxe consigo uma série de estudos que não ultrapassariam a preocupação de ver o negro em seus aspectos culturais, em detrimento de estudos sobre sua situação socioeconômica no pós-abolição (SILVA, 2018, p. 85).

Por este motivo, reforçamos a Educação, as Artes e os Saberes ancestrais como parte fundamental na constituição da africanidade e no combate ao racismo, uma vez que estes comungam na força das ideias de vida, da multiplicidade afetiva constituída dos nossos antepassados, nos quilombos e com o povo negro em diáspora, legitimando uma formação escolar e não-escolar que ultrapasse o universalismo eurocêntrico ocidental, pluriversando-se nos valores da diversidade humana.

O corpo como escrituras de Educação e saberes

Os saberes corpóreos da negritude foram marcados e atravessados por valores socialmente construídos a partir do racismo, da miscigenação, do exotismo, da negação e da regulação, tornando o corpo negro, mesmo nessa complexidade, um símbolo da identidade negra. A estética negra tem como primeiro enfrentamento o racismo na sua aparência, sendo o corpo (político) o primeiro discurso que corrobora para um rompimento com o embranquecimento a que foram submetidos, historicamente, pela eugenia, e que ainda é propagado com a manutenção dessa desumanização e da discriminação racial. Assim, esse corpo traz escrituras ancestrais, históricas, diárias e filosóficas de resistência e resiliência.

Tal perspectiva nos leva ao que se consagrou na literatura sobre relações raciais no Brasil como sendo “racismo de marca”, alcunhado dessa forma por Oracy Nogueira (1985), diferenciando-se de outro padrão, qual seja, o “racismo de origem”, que teria na sociedade norte-americana sua base de atuação (SILVA, 2017, p. 20).

Através do corpo, manifestamos nossas primeiras necessidades, adquirimos nossas primeiras experiências. Por exemplo, a relação da mãe com o seu bebê, nos movimentos de sucção ao mamar, a criança já está tendo seus primeiros saberes corporais afetivos adquiridos (Silva, 2017). Destarte, os Saberes Ancestrais são o que nossos ascendentes construíram e deixaram como herança cultural para as futuras gerações.

Parafraseando o professor doutor Jaime Sodré (2010), a ancestralidade é o legado histórico, político, sociocultural e espiritual construído pelos nossos antepassados, de um grupo específico, e repassado por gerações através da oralidade⁸. Essa é uma cosmovisão da humanidade que não separa o corpo-mente, razão-emoção, corpo-espírito enquanto uma perspectiva filosófica africana que entende o corpo como território sagrado,

⁸ Ver SODRÉ, J. Educaxé: Ancestralidade na perspectiva da Educação. Disponível em: <http://mundoafro.atarde.uol.com.br/educaxe-ancestralidade-na-perspectiva-da-educacao/> Acesso em: 30 de set. 2014.

transmissor e receptor de saberes e sentimentos. Assim, para eles, o “penso, logo existo” torna-se “ando/danço, logo existo”, diferentemente do pensamento dualista cartesiano europeu ocidental sobre o ser humano.

O povo africano tem por vivência a marcante presença da dança enquanto umas das variadas linguagens e saberes que também é presente na cultura e corporeidade afrobrasileira, apesar do corpo do negro(a) ter sido colonizado e regulado pelas ideias racistas, temos, também, o corpo emancipado (Gomes, 2017):

Os corpos negros se distinguem e se afirmam no espaço público, sem cair na exotização ou na folclorização. A construção política da estética e da beleza negra. A dança como expressão e libertação do corpo. A arte como forma de expressão do corpo negro. Os cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir que transmitem uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil. (GOMES, 2017, p 97)

Assim, as artes negras, cooperam no afloramento e reconhecimento do corpo negro enquanto discurso para descolonizar o corpo e o currículo nos processos educativos intermediados, principalmente, pela aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/08 e pelas experiências produzidas e vivenciadas pela comunidade escolar. Isto posto, compreendemos este movimento de ensino-aprendizagem como um caminho de emancipação por não serem amparados unicamente nos cânones do ocidente e pela perspectiva afrodiáspórica do saber, espraiando-se para além do currículo oficial. Entendemos que a cultura e os conhecimentos, principalmente no campo das humanidades, fomentam a nossa história e ancestralidade enquanto memória viva e pulsante. Os ensinamentos sendo passados para as futuras gerações através da oralidade dos(as) mestres(as) afirmam que a constituição do sujeito afrodiáspórico sempre resistiu e segue ressignificando-o ao longo de sua vida, juntamente, com sua corporeidade.

Oliveira (1991, p. 31) afirma que “a dança sempre fez parte da vida dos povos negros africanos, assim como a indumentária, a música e o canto. Para os africanos, a transmissão do saber se dá, também, através da dança”. Neste aspecto, o corpo que é biológico é transfigurado na semântica do corpo como narrativa, uma vez que, na contramão da colonização, da catequização, da escravização, da objetificação e da desumanização dos corpos negros, que avançam em seus territórios, identidades e ancestralidades, esses corpos continuam transmitindo seus saberes ancestrais afrodiaspóricos. Com isso, há expansão dos saberes através da oralidade, da dança e de outras manifestações, nas rodas de contação de história, no trabalho, que retratavam seus cotidianos, suas histórias, as estratégias de sobrevivência e mitos sagrados.

As linguagens artísticas como a dança afro, o teatro, o canto, a música, a percussão, a capoeira, o coco de roda, a ciranda, o jongo, samba de roda, a poesia escrita, falada e cantada, as rodas de *Slam*⁹, *Hip Hop* e os rituais religiosos, no contexto africano e afrobrasileiro, são expressões que salvaguardam os saberes ancestrais africanos e ambos acontecem em círculo, configuração esta que perdura e revela uma experiência democrática, proporcionando que todos se vejam e se escutem enquanto vivenciam e partilham esses saberes corpóreos, estéticos, políticos e artísticos. Oliveira (2007, p. 129) aponta que:

O círculo pode ser considerado como um *continuum* energético vital nas tradições africanas e afro-brasileiras. São circulares as formas de habitações tradicionais africanas e indígenas, assim como é na forma circular que se inicia o xirê do candomblé.

Podemos refletir, com esse modo de ser e estar no mundo, que as interações sociais, culturais e escolares são possíveis mediante uma práxis

⁹ “O *slam* é um espaço poético-político, democrático, que tem como principal conceito a liberdade de expressão, fazendo do livre diálogo uma ferramenta para a construção de novos horizontes. E, para além de um espaço de fala, é também um convite à escuta” (Duarte, 2019 p.11)

dialógica na Educação e na Arte, como sugere Marques (2010, p. 77), em seu livro *Linguagem da dança: arte e ensino*. A autora propõe “trabalharmos de forma dialógica - e não dicotômica - o binômio dança e educação”. Para ela,

Dançar e educar – aparentemente dicotômicas: ao trabalharmos com os saberes específicos da dança (educação em dança) podemos também, e ao mesmo tempo, enfatizar e traçar caminhos para que sejamos educados também por meio da dança. Proponho trabalharmos de forma dialógica – e não dicotômica – o binômio dança e educação.

Dentro dessa perspectiva educacional que parte de uma filosofia dos Saberes Ancestrais, o ser humano é pensado em sua totalidade e diversidade. O pensamento cartesiano, dualista, eurocêntrico e universalizante sobre a humanidade, elaborado pela colonialidade do poder e saber para justificar a dominação/exploração, a escravização, a “civilização”, controle social e capital dos grupos sociais tradicionais é incipiente, pois uma educação pluriversal e integradora pode e deve abarcar a totalidade e as subjetividades dos sujeitos, reconectando-os à sua ancestralidade e não pode ser entendida e fomentada como um mero recorte.

É a partir desta reconexão com a memória ancestral somada aos processos educativos que entendemos também como prospecção para superar o racismo, o sexismo e a evasão escolar, pois o espaço educacional dialogicamente atravessado pelo currículo estimula a apreensão sobre as diversas identidades e identificações para que a comunidade escolar possa ser atravessada por esses valores e os amplie para a sociedade.

Assim, constatamos que uma educação a partir dos Saberes Ancestrais é uma educação para a diversidade, ampla, que perpassa as questões sociorraciais e conecta para uma educação ambiental, espiritual e coletiva, pois não está separada das aquisições afetivas, psicossociais, motoras, cognitivas e espirituais dos estudantes, haja vista que, conforme apontou Gomes (2017), “o Movimento Negro é um educador” (p, 13).

O Movimento Negro lutou pela inclusão do protagonismo do povo negro na sua luta por libertação, nos livros didáticos de educação básica, desmistificando do imaginário social brasileiro o esteriótipo de passividade e de representações negativas de sua história, o que já é realidade em alguns lugares do país, outra conquista na LDB, Lei: 9.394/96, alterada pela Lei: 10.639/03, no seu artigo 79B acrescenta que o dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, deverá ser incluído no calendário escolar, (Gomes, 2017, p. 107,108).

E paralelamente, vem sendo construída uma grande produção de livros paradidáticos com marcante presença sobre os saberes ancestrais. Outra atuação é a acentuada produção de intelectuais negros (as) com seus trabalhos de monografias, teses e doutorados sobre a educação das relações étnico-raciais nessa perspectiva, sobre as religiosidades de matrizes africanas, pois os terreiros de cambomblé trazem e vivenciam a cosmovisão de mundo a partir dos saberes ancestrais e da filosofia africana.

Um exemplo do Movimento Negro Educador na prática é a incursão da capoeira nas escolas públicas. Esta é fruto de uma luta histórica desse ativismo. Outros desses saberes ancestrais continuam sendo sistematizados e seus modos de circulação e atuação se dão na esfera educacional a partir da oralidade dos *griots*, mestres(as) e educadores da cultura negra e popular, das Yalorixás e dos Babalorixás. Essas atuações ainda sofrem embaraços de professores, gestores e de sujeitos amparados no caráter ideológico universalista e eurocentrado decorrentes da atitude que verte da colonialidade do saber e do poder, que acarretam na invalidação e na falta de investimento nos cursos das áreas das humanidades, do saber do povo negro, e nas políticas de ações afirmativas. Afinal, para Gomes,

O próprio Movimento Negro, enquanto protagonista desse processo, nem sempre dispõe de tempo e espaço para reflexão de que a sua luta política está contribuindo para a mudança epistemológica e nos rumos do conhecimento científico. (GOMES, 2017, p. 115)

A importância de identificar a influência da colonialidade do saber e do poder na estrutura que influi sobre a educação, o currículo e as afetividades negras é crucial, uma vez que a colonialidade ampara as relações objetivas e subjetivas da sociedade vigente.

Em Quijano (2005), depreendemos que o padrão de invasão e “conquista” do poder do colonizador influenciou não apenas as questões territoriais, mas a estruturação do conhecimento ainda tratado como universal a partir do eurocentrismo canônico masculino e branco da modernidade, sob a implicação de que o seu contrário, o não-branco e não-europeu seria considerado inferior e primitivista.

A colonialidade do saber e do poder hastearam o colonialismo para a dominação e a hegemonia com a disparidade dos sujeitos, principalmente, no que diz respeito às raças e etnias. Contestar esses parâmetros é urgente em todos os âmbitos possíveis, pois a condição eurocêntrica não abarca a pluriversalidade que envolve as demais culturas e histórias apagadas e silenciadas pelo colonialismo e colonialidade do saber e do poder, pois “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2005, p. 139).

Dito isto, reiteramos que esse percurso deve abarcar, entre outros aspectos, elementos educacionais juntamente com os saberes ancestrais de modo que nossas memórias e escrituras sejam perpetuadas também com afetividade no combate ao racismo.

Afetividade como componente no combate ao racismo

Os primeiros processos de socialização, afetividade e educação de pessoas negras, são compostos por complexidades e rupturas que ainda perduram, sendo majoritariamente demarcadas nas famílias empobrecidas e nas dificuldades do ato de amar, sendo este reflexo histórico dos processos de colonização e escravização. O impacto do processo de escravização no ato de amar expõe que:

Nossas dificuldades coletivas com a arte e o ato de amar começaram a partir do contexto escravocrata. Isso não deveria nos surpreender, já que nossos

ancestrais testemunharam seus filhos sendo vendidos; seus amantes, companheiros, amigos apanhando sem razão. Pessoas que viveram em extrema pobreza e foram obrigadas a se separar de suas famílias e comunidades, não poderiam ter saído desse contexto entendendo essa coisa que a gente chama de amor. Elas sabiam, por experiência própria, que na condição de escravas seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor (HOOKS, 2010, p. 03).

O descaso e a demanda herdados no processo de escravização ainda recaem na comunidade negra, especificamente, as mulheres negras que exercem funções polivalentes. Além de serem também provedoras e educadoras de seus sobrinhos(as), filhos(as) e netos(as), sendo sobrecarregadas com vários papéis numa luta histórica e vigente pela sobrevivência. Este parâmetro é confirmado pelos dados da pesquisa “Retrato das Desigualdades - Gênero e Raça”¹⁰, trazendo na sua quarta edição, que apesar das mudanças e transformações nos papéis sociais:

De toda forma, ainda são percebidas situações de maior vulnerabilidade nos domicílios chefiados por mulheres, em especial, os por mulheres negras, quando comparados aos domicílios chefiados por homens. Os dados de rendimento, por exemplo, mostram que a renda domiciliar per capita média de uma família chefiada por um homem branco é de R\$ 997, ao passo que a renda média numa família chefiada por uma mulher negra é de apenas de R\$ 491. Do mesmo modo, enquanto 69% das famílias chefiadas por mulheres negras ganham até um salário mínimo, este percentual cai para 41% quando se trata

¹⁰ A referida pesquisa é constituída por informações acerca da situação de homens, mulheres, negros e brancos no Brasil, apresentando a desigualdade referente à gênero e raça em blocos temáticos, disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao>. Acesso: em 27 de Janeiro de 2021.

de famílias chefiadas por homens brancos. (BRASIL, 2011)

Podemos conjecturar, a partir dos dados mencionados, que as relações afetivas são atravessadas por variados fatores que não estão restritos apenas aos quesitos econômicos, mas são influenciados pela promoção da pobreza advinda da pré e da pós- abolição, fazendo com que a subsistência seja prioridade no ideário familiar e nas suas relações. Nisto, os processos socioafetivos são reconfigurados e/ou acabam inexistindo, e quando aparece algum demonstrativo de uma suposta afetividade no seio familiar, está geralmente atrelado ao ato de colocar o alimento na mesa, o sustento material.

A falta das aquisições econômicas e socioafetivas no seio familiar são fatores que influenciam na evasão escolar, pois muitos dos estudantes acabam sendo levados para o trabalho informal. São crianças e adolescentes negros que, desde cedo, tornam-se trabalhadoras/es e tem negada sua infância; são cooptados pelo tráfico de drogas, encarceramento de jovens e muitos entram nas estatística do genocídio da juventude negra.

A escola, sendo outro espaço de socialização e de aquisições de afetividade, também torna-se um *locus* fértil de reprodução do racismo e da não-afetividade para as crianças, adolescentes e docentes negros(as) como afirma a professora doutora Nanci Franco (2013, p.31):

Sabe-se que embora as desigualdades raciais não se iniciem na escola, nela encontra um terreno fértil para se reproduzir. É na escola, enquanto *lócus* do saber formal, que as crianças e adolescentes das classes populares passam a maior parte do tempo – aprendendo toda a historiografia oficial que ressalta a figura do herói bom, belo e europeu em detrimento do patrimônio cultural de outros povos, especialmente do povo negro. E esse modelo influencia fortemente na sua formação, comprometendo as relações estabelecidas socialmente.

Durante a vida escolar da maioria das crianças e adolescentes negros e negras, a afetividade se dá como ausência. Gestos como um abraço, o carinho no cabelo, um elogio, entre outros, acabam sendo negligenciados e transfigurados, muitas vezes, em brincadeiras e piadas racistas na sala de aula e no recreio. Infelizmente, esse tipo de comportamento é ainda uma realidade em muitos espaços escolares.

Segundo Cavalleiro, muitos alunos negros sofrem diversas situações de humilhação tanto pelos colegas, como algumas vezes pelo próprio professor (CAVALLEIRO, 2000). Piadas e apelidos racistas são vistos simplesmente como “brincadeiras”. Alguns apelidos até são considerados forma “carinhosa” de tratamento como “neguinho, pretinha, negão, carvãozinho, moreninha”, além das expressões usadas sem se levar em conta seu conteúdo discriminatório como: “amanhã é dia de branco, a coisa tá preta, humor negro, preto de alma branca”, que só reforçam o preconceito (CAVALLEIRO APUD ANDRÉ, 2011, p. 34).

Assim, muitas crianças e adolescentes negros ainda estão jogados a todo desamor por grande parte, da família, da escola e da sociedade. Por este motivo, consideramos importante a avaliação diagnóstica e mediadora, pressupondo “[...] dos educadores um enfoque crítico da educação e do seu papel social” (Hoffmann, 1991, p.112) e oferecendo aos estudantes percepções para os quesitos de desempenho, histórico de vida, seu currículo pessoal e de sua comunidade.

Sustentamos isto por apreender a afetividade como uma tecnologia humana somativa no desempenho dos sujeitos e nas suas relações intra e extraescolares e por compreender que, sob este parâmetro, a resolubilidade de situações em que discentes não apresentem “interesse” pelas aulas podem

ser melhor averiguadas, pois ao resumir um episódio de “mau comportamento” taxando-os como indisciplinados, desritmados, preguiçosos e violentos, tem por sentença, em muitos casos, a exclusão da escola. André (2011, p. 36) prossegue ainda expondo que:

De acordo com um estudo realizado em São Paulo, as crianças negras (pretas e pardas) estão mais suscetíveis a repetir o ano (com uma frequência maior que as crianças brancas), são excluídas mais cedo do sistema escolar, apresentam uma trajetória escolar menos constante com afastamentos e retornos, indicando assim uma interação complexa entre o sistema escolar e o alunado negro (ROSEMBERG, 1986). Deveríamos realmente repensar se os alunos pobres e negros não aprendem porque não são “capazes” de aprender ou porque pensam ou sentem que não são suficientemente capazes de alcançar tal aprendizagem.

Sabemos que a falta de representatividade nesses espaços (e em tantos outros) dificultaram a construção da auto-imagem e autoestima do sujeito negro. De certo, consideramos necessária a presença proporcional no quadro de professoras(es) de profissionais negros(as), pois além da pauta da representatividade concordamos que as experiências de nosso povo coadunadas aos conteúdos escolares ensinam para além da alfabetização e letramento, trazendo aspectos voltados ao cotidiano, à cultura, historicidade, entre outros.

Faz-se urgente inserir na formação inicial e/ou continuada de professoras(es) negras(os) experiências teóricas e práticas antirracistas que prepare e oportunize o acesso à cargos de gestão, colaborando com subsídios para discussão, problematização e decisão para desnaturalizar estigmas e elementos racistas que podem ser identificados nas práticas

educativas, nos currículos e nas experiências da comunidade escolar, inferindo neles com planejamento estratégico e autonomia.

Em suma, num ponto de vista africana e afrodiaspórica, entendemos que a afetividade acontece na relação sujeito-comunidade-saberes ancestrais, construída no núcleo familiar, na escola, na relação docente-discente e na comunidade escolar como princípio de alteridade e elemento coletivo para a resistência. Ou seja, a afetividade é construção de sentimentos de pertencimento e reconhecimento histórico e social de si mesmo, de um grupo social e de uma comunidade.

Quando os estudantes se reconhecem enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais de um grupo social específico, no caso em questão os sujeitos afrodiaspóricos, o reconhecimento transfigura-se em reconexão com seus semelhantes, sendo responsáveis e conscientes na luta por toda a nossa humanização que foi retirada por toda a experiência da escravização. Esse movimento é um ato potente de romper com a lógica colonizante, individualista e racista, como diz Sobonfu Somé (2003, p. 35), pois:

A comunidade é o espírito, a luz-guia da comunidade, onde as pessoas se reúnem para realizar um objetivo específico, para ajudar os outros a realizarem seu propósito e para cuidar umas das outras. O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa adoção, a comunidade morre. E sem a comunidade, o indivíduo fica sem um espaço para contribuir. A comunidade é uma base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e recebem as dádivas dos outros.

Por este motivo, dissertamos sobre a Educação, as Artes e os Saberes Ancestrais fundamentando-nos nas variadas expressões coletivas, nas epistemologias e epistemicídios presentes no conhecimento científico (dito) universal, nas experiências educativas e do ativismo, pois estes contribuem

na pluriversalidade, dentro e fora dos espaços formais e informais de educação. Consequentemente, acreditamos na propulsão do povo africano em diáspora para uma mudança social perene, rompendo com a colonialidade do saber e do poder e formulando reconexões e encruzilhamentos da (re)produção do conhecimento pretagógico e em afroperspectiva.

Considerações finais

O intento deste escrito possibilitou reflexões e inflexões como substratos para dialogarmos sobre como é fundante analisar e esquadrihar sobre a Educação, as Artes e os Saberes Ancestrais. Os conhecimentos epistêmicos, políticos e históricos que não sucumbiram com os afetamentos do racismo e sexismo, trazem suas categorias de afetividades e lutas construídas, ressignificadas no contexto de estratégias de resistências, de existência e conquistas, como aportes teórico-metodológicos que contribuem e trazem significado para uma práxis educacional antirracista.

Desta maneira, abordamos, nas suas especificidades e particularidades, uma proposta de uma educação antirracista que contribui para uma possível fissura na intenção de promover e instigar debates nos espaços formais de ensino. Olhar para os processos socioeducacionais, afetivos e da comunidade negra pelo prisma de uma educação intra e extraescolar universalizante, sobretudo para os estudantes negros e negras que tiveram suas memórias afetivas-ancestrais deturpadas na travessia forçada pelo atlântico, é primordial, pois é uma oportunidade para compreender e intervir no redesenho das perspectivas educacionais e escolares.

A Educação, as Artes e os Saberes Ancestrais como aportes de conhecimento, atravessam as vivências africanas em diáspora para transformar nossas simbologias saqueadas em memória, currículo e atividade docente e discente, contestando a estrutura e pluriversalizando no ensino-aprendizagem nossas forças vitais (o *asè*), afetividade, filosofia e saberes que continuam vivos e pulsantes nas(os) mestras(es), lares, nas ruas, nos ritmos e espaços de trabalho e formação.

Por este motivo, afirmamos que o (re)conhecimento afrodiaspórico precisa ser continuamente estimulado na formação inicial e/ou continuada, nos mais diversos cenários sociais, quer sejam eles formais, informais ou não-formais, em virtude do quão prestigiosa é a reconexão através da perspectiva educativa, artística e ancestral para a composição, desenvolvimento e coletividade da população negra como ato potente para romper com a lógica colonizante.

Referências

- ACCIOLY, Izabel. *O afeto não nos livra do racismo*. Disponível em: <<https://negre.com.br/o-afeto-nao-nos-livra-do-racismo/>> . Acesso em: 27 de janeiro de 2021.
- ANDRÉ, Bianka Pires. *Racismo e des-afetividade no cotidiano escolar*. Agenda Social, Norte Fluminense, v. 5, p. 30-41, 2011.
- BATISTA, Carmen Sílvia. *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Brasília: Cadernos de Educação, n° 23, 2010, p. 251-259.
- BORBA, Sérgio da Costa. *Multirreferencialidade: na formação do professor – pesquisador – da conformidade à complexidade*. Maceió: EDUFAL, 2001.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/* Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDBN n° 9394, De 20 de Dezembro de 1996.
- _____. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (et al). 4ª ed. Brasília: Ipea, 2011.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. 2005. p. 339. Tese de doutorado em Educação - Feusp, São Paulo.
- COSTA, Aline de. *Da maestria na cultura popular*. UESC. Mar. 2012. Disponível em: <http://www.uesc.br/icer/artigos/maestria_culturapopular.pdf>. Acesso em: 29 de set. 2021.

DRAVET, Florence Marie; OLIVEIRA, Alan Santos. *Relações entre oralidade e escrita na comunicação: Sankofa, um provérbio africano*. Miscelânea: Revista de Literatura e Vida Social, v. 21, p. 11-30, 2017.

DUARTE, Mel et al. *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. São Paulo: Editora: Planeta do Brasil, 2019.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências da Afro-brasilidade: História e Memória*. In: Releitura, Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, nº 23, novembro de 2008.

FRANCO, Nanci H. Rebouças Franco. *Educação e diversidade étnico-cultural: Concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães*. 2008, 210f. Tese (Doutorado em educação) – UFBA, Salvador, 2008.

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

_____. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et.al. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p.223-246.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre, Mediação 1991.

HOOKS, Bell. *Vivendo de Amor*. Disponível em: <www.geledes.org.br>. Acesso em: 21 de janeiro de 2021.

_____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, Carlos H. Martins de; SANTOS, Laurita. *Movimento negro e Estado: as correlações de forças e a implementação de políticas públicas*. Maceió: EDUFAL, 2013.

MARQUES, Isabel A. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NOGUERA, Renato. *Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da Lei 10.639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico*. Rio de Janeiro: O que nos faz pensar, v.28, n.45, 2019, p.434-451.

OLIVEIRA, Nadir N. *Agô Alafju, odara! A Presença de Clayde Wesley Morgan na Escola de Dança da UFBA: 1971 – 1978*. Salvador, Fundação Pedro Calmon, 2007.

_____. *Dança afro: sincretismo de movimentos*. Salvador: EDUFBA, 1991.

PETIT, S. H. *Pretagôgia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores*. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. v. 1. 261p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 116- 142.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Stuart Hall, Kathryn Woodwar. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Ana Carla de Moraes. O ensino da dança no projeto alternativo de apoio a meninos e meninas de rua - ERÊ: Algumas considerações educacionais. SILVA, Jeferson Santos da. et al. *Cabeça preta: pesquisa sobre a questão racial em Alagoas*. Instituto do Negro de Alagoas (INEG). Belo Horizonte: Nandyala, 2017.

SILVA, Jeferson Santos da. *O que restou é folclore: o negro na historiografia alagoana*. Maceió: Fapeal: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018.

_____. Algumas considerações acerca da crítica ao discurso de base étnica. SILVA, Jeferson Santos da. et al. *Cabeça preta: pesquisa sobre a questão racial em Alagoas*. Instituto do Negro de Alagoas (INEG). Belo Horizonte: Nandyala, 2017.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. *Culturas e imaginário: um ponto de vista negro*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Stuart Hall, Kathryn Woodwar. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SODRÉ, Jaime. *Ancestralidade na perspectiva da Educação*. Educaxé. 27 Ago. 2010. Disponível em: <<http://mundoafro.atarde.uol.com.br/educaxe-ancestralidade-na-perspectiva-da-educacao/>>. Acesso em: 30 de set. 2014.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrivivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. *Rev. psicol. polít.* vol.17 no.39 São Paulo maio/ago. 2017.

SOMÉ, Sobonfu. *O Espírito da Intimidade*. São Paulo: Odysseus, 2003.

THEODORO, Helena. *Mito e espiritualidade: mulheres negras*. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

Submetido em: 30/01/2021

Aceito em: 22/04/2021

Publicado em: 12/05/2021