

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE ARTES – IDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

ALBERTO ROBERTO COSTA

A ESCOLARIZAÇÃO DO *CORPUS* NEGRO:

Processos de Docilização e Resistência nas Teorias e Práticas Pedagógicas no Contexto de Ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma Escola Pública do Distrito Federal.

Brasília - DF

2015.

ALBERTO ROBERTO COSTA

A ESCOLARIZAÇÃO DO *CORPUS* NEGRO:

Processos de Docilização e Resistência nas Teorias e Práticas Pedagógicas no Contexto de Ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma Escola Pública do Distrito Federal.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Arte na linha de pesquisa *Cultura e Saberes em Artes Cênicas*.

Orientador: Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso.

Brasília - DF

2015.

ALBERTO ROBERTO COSTA

A ESCOLARIZAÇÃO DO *CORPUS* NEGRO:

Processos de Docilização e Resistência nas Teorias e Práticas Pedagógicas no Contexto de Ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma Escola Pública do Distrito Federal.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Arte na linha de pesquisa *Cultura e Saberes em Artes Cênicas*.

Professor. Dr. Jorge das Graças Veloso

ORIENTADOR – UnB/Ida

Professora Dra. Luciana Hartmann

MEMBRO INTERNO – UnB/Ida

Professor Dr. Nelson Fernando Inocêncio

MEMBRO EXTERNO – UnB/Ida

Professor Dr. José Mauro Barbosa

SUPLENTE

Brasília, DF.

2015.

AGRADECIMENTOS

Agò oriṣá!

São com essas palavras iorubás que começo meus agradecimentos. Significam meu pedido de licença e demonstração de gratidão às forças vivas que moveram o universo para favorecer meu encontro com pessoas que foram primordiais na realização desta pesquisa.

O tradicionalista africano Tierno Bokar disse que a escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no ser humano. Agradeço imensamente ao meu orientador prof^o Dr. Jorge das Graças Veloso por compartilhar sua imensa luz. Sou grato pelas palavras de incentivo e confiança. Foram inúmeras contribuições que o professor fez de maneira paciente e carinhosa. Conduziu-me para relevantes reflexões que me ajudaram a descolonizar o que em mim ainda permanece da herança colonial. Esse processo de limpar-nos da sujeira histórica que o professor Graça Veloso tanto diz, referindo-se à Paulo Leminski, não é fácil, pois são muitos anos de histórias de opressão e também de resistências.

À comissão examinadora – Prof^a Dr^a Luciana Hartmann, Prof^o Dr. Nelson Inocência e Prof^o Dr. José Mauro – pela disposição em participar e contribuir com a produção deste trabalho.

Dentre as várias contribuições que a examinadora Dra. Luciana Hartmann apontou, a que considerei mais relevante diz respeito em trazer a voz da escola para dentro da dissertação. Acredito que as sugestões de Hartmann potencializaram o relato da docilização do *corpus* negro. Quando parti para pesquisa de campo com o olhar mais apurado pelas reflexões teóricas, os depoimentos dos entrevistados enriqueceram de forma muito intensa a identificação dos elementos dos mecanismo docilizantes.

O Dr. Nelson Fernando Inocência engrandeceu este trabalho com observações consistentes e contundentes sobre a relevância da influência do pensamento dos movimentos negros na história da educação brasileira, sobretudo nos embates de enfrentamento aos processos de branqueamento. Inocência problematizou uma questão por mim levantada referente a uma análise da obra de Paulo Freire baseada somente no livro “Pedagogia da Autonomia” quando comparei a obra freireana com “O Mestre Ignorante” de Jacques Rancière. Diante das considerações feitas pelo professor, estudei outros livros de Paulo Freire e passei a ter uma visão mais panorâmica de suas obras. Reconsiderei a interpretação equivocada e desloquei o foco dessa discussão para identificar as semelhanças entre Freire e

Rancière. A noção de educação associada com as ideias de emancipação e liberdade aproxima esses dois pensadores.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela concessão do afastamento renumerado para estudos, sem a qual não seria viável a realização deste projeto.

À minha mãe Maria José, mulher guerreira que criou sozinha sete filhos, com muita luta e suor.

À minha família e amigos pela compreensão de minha ausência em momentos tão importantes na vida de cada um.

Ao meu pai espiritual Frederico Pessoa, babalorixá e amigo que cuida de mim e de minha mãe Oxum. Ao Christofer Sabino, pela amizade que tornou-se irmandade. Ambos são os grandes responsáveis pela minha alfabetização no universo afro-brasileiro.

Aos irmãos Ricardo Cruccioli e Hugo de Freitas que me apoiaram em tantos momentos de dificuldades e que muito contribuíram na produção deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho intitulado “A Escolarização do Corpus Negro: Processos de Docilização e Resistência nas Teorias e Práticas Pedagógicas no Contexto de Ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma Escola Pública do Distrito Federal” se apresenta como fruto de minha experiência como estudante, como professor de Arte da escola pública do Distrito Federal e como sujeito negro que bebe nas fontes dos saberes da diáspora africana. Tem como objetivo analisar as relações sociorraciais nas teorias e práticas pedagógicas no ensino de Artes Cênicas em uma escola pública do DF examinando os processos de docilização dos corpos a partir da concepção que Foucault apresenta de corpos dóceis. A problemática apontada questiona como acontece a docilização do *corpus* negro na escola. Tem enfoque na relação entre as noções que embasam os processos educativos presentes nas manifestações culturais afro-brasileiras no intuito de apontar propostas pedagógicas de enfrentamento ao racismo. A condução teórico-metodológica da investigação se direciona para três eixos que atravessam transversalmente a temática: a contextualização histórico-social dos sujeitos no mundo pós-colonial, a escolarização do *corpus* vista sob a ótica das relações sociorraciais e a dimensão artística analisada sob o viés dos pressupostos da etnocenologia. A metodologia privilegia a trajetividade focada na etnografia que preza pela interpretação qualitativa das experiências vividas, tem como ponto de partida a observação e a análise dos sujeitos imersos em contextos de ensino-aprendizagem e valoriza as narrativas da comunidade escolar em uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal.

PALAVRAS-CHAVE: educação, escolarização, artes cênicas, etnocenologia, relações étnico-raciais.

ABSTRACT:

This present work entitled “The Schooling of the Black Corpus: Process of docilization and Resistance in pedagogical theories and practices in the context of teaching and learning of Theatre in a public school in Distrito Federal” is presented as the result of my experience as a student, as a teacher of Art in a public school Art of the Distrito Federal as well as a black person who has gotten knowledge from the sources of the African diaspora. It aims to analyze the socio-racial relations in theories and pedagogical practices in education for the Theatre in DF public school analyzing the processes of docilization of bodies of Foucault’s conception. The problematization appointed question how the docilization the Black Corpus happens at school. It focuses on the relationship between the notions that support educational processes located in the African-Brazilian cultural events to show pedagogical proposals to confront racism. The theoretical and methodological conduction of the research is directed to three axles transversely crossing the theme: the historical and social context of the subjects in the post-colonial world, the schooling of the corpus seen from the perspective of socio-racial relations and the artistic dimension analyzed under the ethnoscenology perspective. The ethnographic methodology values qualitative interpretation of experiences. Has as a starting point the observation and analysis of the subject immersed in teaching and learning contexts and values the narratives of the school community in a public school of Primary Education of the Distrito Federal.

KEYWORDS: Education, Schoolarization, Performing Arts, Ethnoscenology, Ethnic-racial relations.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: ALUNOS DO 6º ANO EXPERIMENTANDO A CIRCULARIDADE DAS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS EM UMA COREOGRAFIA LIVRE INSPIRADA NO COCO DE RODA, EM 2012, NA ESCOLA PESQUISADA. FOTOGRAFIA DE ALBERTO ROBERTO COSTA.....	21
FIGURA 2: APRESENTAÇÃO CÊNICA REALIZADA PELOS ALUNOS DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO 09 DE CEILÂNDIA NO PÁTIO DA ESCOLA EM 2010 – “PROCISSÃO PARA OXALÁ”. FOTOGRAFIA DE ALBERTO ROBERTO COSTA.....	29
FIGURA 3: “PROGRESSO AMERICANO”. PINTURA ASSINADA POR JOHN GAST EM 1872.	35
FIGURA 4: ESCOLA INDÍGENA DE CARLISLE.	36
FIGURA 5: ALUNO DO 6º ANO DA ESCOLA PESQUISADA SENDO PREPARADO PARA ENTRAR EM CENA EM APRESENTAÇÃO REALIZADA EM 2012. FOTOGRAFIA DE JOÃO.	70
FIGURA 6: COSMOGRAMA <i>DIKENGA</i>	76
FIGURA 7: ESCULTURA <i>NOK</i> EM TERRACOTA DO SÉCULO VI ANTES DE CRISTO NA NIGÉRIA.	126
FIGURA 8: TRABALHOS FEITOS PELOS ALUNOS: MÁSCARAS INSPIRADAS NAS CULTURAS AFRICANAS E PINTURA LIVRE COM TINTA GUACHE ONDE APARECE CENA DO FILME “BESOURO”. FOTOGRAFIA E EDIÇÃO: ALBERTO ROBERTO COSTA.....	146
FIGURA 9: ALUNOS DO 7º ANO DANÇANDO JONGO EM 2012 NA ESCOLA PESQUISADA: “NÓS NÃO QUEREMOS NOTA. NÓS SÓ QUEREMOS DANÇAR”. FOTOGRAFIA E EDIÇÃO: ALBERTO ROBERTO COSTA.....	170

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

CCP	Centro Cultural Palmares
CDIS	Correção da Distorção Idade/Série
CEF.	Centro de Ensino Fundamental (Escolas que atendem do 6º ao 9º ano no DF)
CEM	Centro de Ensino Médio
CIDOC	<i>Centro Intercultural de Documentación.</i>
CPCD	Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento
DF	Distrito Federal
EC.	Escola Classe (Escolas que atendem do 1º ao 5º ano no DF)
FNB	Frente Negra Brasileira
GE 1	Grupo de Estudo 1
GE 2	Grupo de Estudo 2
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Parte Diversificada (do currículo escolar da SEEDF)
PI	Parte Interdisciplinar (do currículo escolar da SEEDF)
SASO	<i>South African Student's Organization</i> (Organização dos Estudantes da África do Sul)
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SESP	Sociedade Eugênica de São Paulo
SHIS	Subsistema de Habitação de Interesse Social
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TEN	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO	21
1.1 Práticas Educativas e Processos Escolarizados.....	21
1.2 Corpos e <i>Corpus</i>	24
1.3 Experiências Escolarizadas.....	26
1.4 A Escolarização e a Formação de minha Identidade Negra	30
1.5 Educar, Escolarizar, Civilizar.....	34
1.6 A Escolarização e a Reprodução das Desigualdades Raciais.....	41
1.7 Educação como Emancipação e Prática da Liberdade	43
1.8 A Educação como Ato de Resistência	50
1.9 Educação como Criação do Saber da Experiência	57
1.10 Docilização dos Corpos e Educação do Sensível.....	63
2 MINHAS NOÇÕES EDUCATIVAS AFRO-BRASILEIRAS.....	71
2.1 Circularidade	71
2.2 Ancestralidade.....	78
2.3 Oralidade	86
2.4 Identidades, identificações, Alteridade	94
2.5 Coletividade	107
2.6 Corporeidade	111
2.7 Aprendizagem por meio da observação, imitação e memorização	119
3 O CORPUS NEGRO NO CURRÍCULO DE ARTE DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL.....	123
3.1 A Escolarização e o Povo Negro	127
3.2 A presença de Abdias Nascimento no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira: Teatro Experimental do Negro e suas Propostas Educativas.....	141
3.3 A Lei 10.639 no “Currículo em Movimento” da SEEDF	148
3.4 A Noção de Diversidade no Currículo em Movimento.....	159
3.5 A Consciência e a Estética Negra: Trajetos de Reencantamento do Mundo.....	169

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
ANEXOS	196

INTRODUÇÃO

Esta dissertação germinou no solo da reflexão sobre minha prática educativa na escola e no mundo. É o resultado das infinitas interações com inúmeras pessoas que de alguma forma adubaram meus pensamentos e moveram o curso de minhas inquietações. Surgiu da pisada dos meus pés no chão de tantos quintais, do contato com os múltiplos frios concretos das salas de aula, dos incontáveis giros dados sobre a terra batida dos mais diversos terreiros. O título “A Escolarização do Corpus Negro: Processos de Docilização e Resistência nas Teorias e Práticas Pedagógicas no Contexto de Ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma Escola Pública do Distrito Federal” marca o lugar de onde falo.

Trata-se de um trabalho que brotou de meu corpo negro inserido nas relações de poder e por isso elenquei como objetivo abordar o processo de docilização do *corpus* negro na escola, tendo como ponto de partida a concepção de corpos dóceis de Michel Foucault (2011). Parto do pressuposto de que esses mecanismos atingem de formas diferentes os corpos dos sujeitos. Ao descrever sobre a tecnologia disciplinar de produção de corpos docilizados, a teoria foucaultiana não faz nenhum recorte, como se negros, gays, lésbicas, transexuais, mulheres, índios e outros diversos indivíduos reagissem da mesma maneira a esse processo.

Ao compreender os procedimentos escolarizados como forma de disciplinamento dos corpos e também dos *corpora*, a presente investigação localiza o *corpus* negro no currículo de Arte do ensino fundamental da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal e analisa os discursos que permeiam as práticas escolares. Para tanto, a orientação teórico-metodológica direcionou meu olhar para autores que abordam a disciplina, a escolarização, as identidades pós-coloniais e os estudos etnocenológicos para pensar a relevância do papel discursivo da estética das manifestações expressivas afro-brasileiras.

Inúmeros são os relatos sobre o racismo na escola. Dentre os casos vivenciados nas instituições de ensino e relatados em diversos noticiários, podemos encontrar a narrativa escrita por Fabiana Santos e publicada no site *Geledés*¹. Segundo a matéria, a mãe da estudante Lorena, de doze anos, recebeu a ligação da escola em que a filha estuda informando que a menina seria transferida da sala onde estava, pois a turma não se adaptou a ela. Isso

¹ *Geledés Instituto da Mulher Negra – Combate ao racismo, preconceito, discriminação e violência contra a mulher. Em defesa dos direitos humanos.* Leia a matéria completa em: A turma que não "se adaptou" a ter uma aluna negra: uma denúncia de racismo. Disponível em <<http://www.geledes.org.br/a-turma-que-nao-se-adaptou-a-ter-uma-aluna-negra-uma-denuncia-de-racismo/#axzz3X2nMTugC>>. Acessado em 10/04/2015.

mesmo! A escola retirou a jovem do grupo e preferiu não lidar com o racismo, com a discriminação, com o desrespeito dos estudantes. O caso aconteceu em São Bernardo do Campo – São Paulo – no dia trinta e um de março de dois mil e quinze e a mãe registrou o desabafo na internet via Facebook em uma carta aberta². O texto publicado nessa data não informa se ela foi à escola para resolver o problema de outra forma. O fato é que situações iguais a essa não são coisas dos séculos passados. Acontecem hoje, agora. Conforme tais reportagens e as narrativas colhidas na escola apresentadas nesta dissertação, o leitor verá que não é difícil encontrar casos de racismo na instituição escolar nos dias atuais.

Minhas inquietações iniciais buscavam entender as diferentes reações de enfrentamento às segregações. Lorena reagiu gravando no aparelho de celular os xingamentos que vinha sofrendo e mostrou a sua mãe. Porém, a atitude materna foi de atribuir à filha a responsabilidade de saber enfrentar a violência e se justifica dizendo que tantas outras pessoas, por diversas gerações, sofreram e sofrem com o *bullying*. Entendo tal justificativa como uma maneira de se distanciar para não lidar com o problema. A mãe só demonstrou maior preocupação quando a escola ligou e, mesmo assim, sua carta aberta me parece um distanciamento relegando ao plano virtual o desabafo que expressa uma incapacidade de contribuir na educação dos estudantes envolvidos. Assim como Lorena, muitos jovens ficam abandonados e não recebem auxílio para lidar com esse tipo de situação. Há um alto índice de crianças e jovens negros que reprovam mais de uma vez uma série escolar e que logo desistem de frequentar os estabelecimentos de ensino.

A naturalização das brincadeiras e das piadas racistas reforça a ideia de inferiorização. A impotência diante do problema associada com a ausência de mediações educativas da família ou da instituição escolar contribui com a destruição da autoestima, desarticula resistências e dificulta aprendizagens. Por isso, acredito que o racismo disciplina o *corpus* negro, transformando-o em um objeto dócil ao (de)compor suas forças e direcioná-las rumo a uma docilidade nas relações de poder – o lugar da submissão e da obediência. Nesse contexto, a ideologia do embranquecimento dispara sinais de valorização das representações ligadas aos padrões estéticos europeus pressionando os sujeitos negros para negarem sua própria identidade.

² Disponível em: <<https://www.facebook.com/cristianojeis/posts/946272832070349>> Acessado em 11/04/2015.

Movido pela tentativa de entender o que me levou a negar minha própria identidade negra e perceber que este fenômeno acontece também com outros sujeitos afro-brasileiros, foi que me empenhei em cursar o mestrado. Para tanto, frequentei as disciplinas do curso e levantei a bibliografia sobre o assunto para depois realizar a investigação no campo de pesquisa.

Portanto, a problematização que questiona como acontecem os processos de docilização do *corpus* negro na instituição escolar procura dissecar os discursos e as práticas pedagógicas para propor princípios estratégicos de enfrentamento ao racismo. Ao delimitar o objeto de estudo, direciono meu olhar para analisar as representações estéticas, usadas nos processos de ensino-aprendizagem das artes cênicas, relacionadas aos sujeitos afro-brasileiros e, conseqüentemente, à sua produção cultural. Para tanto, utilizo a perspectiva da Etnocologia com seu conjunto de noções relativizadas pela valorização da diversidade de visões acerca dos comportamentos espetacularizados.

Jean-Marie Pradier juntamente com o sociólogo Jean Duvignaud e outros intelectuais do grupo da *Université Paris VIII* lançaram o manifesto da Etnocologia em 1995 com a pretensão de agrupar estudos para constituir uma pesquisa inter, multi e trans disciplinar. Segundo Adailton Santos (1998), a Etnocologia encontra-se em seu estado pré-paradigmático. Armino Bião traz os estudos etnológicos para o Brasil e torna-se referencial na corrente brasileira. Para ele, o pesquisador etnólogo é responsável “pela generosa construção de um discurso sobre o trajeto que liga objetos a sujeitos, numa busca poética, comprometida e libertária” (BIÃO, 2009, p. 59).

Sob o ponto de vista que valoriza a trajetividade como método de pesquisa, a escolha e descrição de um objeto de estudo surge de reflexões em que as apetências e competências aparecem como condição essencial para a realização da investigação (BIÃO, 2009, p. 40). Fundamentado na etnometodologia que defende a concepção de “competência única sendo uma condição que o pesquisador tem de pertencer ao seu objeto de tal maneira que ele tenha a competência necessária, associada a sua apetência, para estudar aquilo” (Ibidem, p. 135), Bião aponta suas principais inspirações teóricas que conseqüentemente influenciam a vertente brasileira da Etnocologia:

A perspectiva é a da antropologia clássica, de estudo sistemático e multidisciplinar do homem. Não na forma positiva da “modernidade” colonial-racionalista do progresso. Mas numa forma relativista. A completa objetividade científica é falsa. A subjetividade também. Minha base metodológica é a “trajetividade” (noção de A. Berque): o curto-circuito subjetividade/objetividade; pois estou implicado como

sujeito no objeto de estudo (um grupo de jovens 1968/78). Estudo algo que vivi: o “outro” está em mim. Radicalizo o que os etnólogos exigem: que o pesquisador seja, o mais possível, um integrante do grupo social estudado. Assumo a ideia de “competência única” da etnometodologia, e a noção de “implexidade” (implicação + complexidade) de Le Grand. A teoria anarquista de Feyerbend, que postula as conquistas científicas como transgressões aos sistemas culturais dominantes, exige rigor teórico. A sociologia como arte, de Maffesoli, exige pesquisa poética e rigor acadêmico. Pretendo satisfazer essas exigências (BIÃO, 2009, p. 165).

Sob o ângulo etnocenológico, a metodologia adotada neste trabalho concentra-se na preocupação em utilizar a trajetividade em que a narrativa pessoal está articulada com outras visões respaldadas em aspectos práticos e teóricos. Como a Etnocenologia propõe o diálogo com várias áreas de conhecimento, a possibilidade de usarmos outros métodos está coerente com seus pressupostos. Por isso, a condução da pesquisa de campo está embasada na observação participante e em entrevistas. O levantamento dos dados e a interpretação qualitativa dos mesmos têm como base a etnografia, a etnometodologia, o interacionismo simbólico conforme orientações de autores como Marli Eliza Dalmazo Afonso de André em sua obra “Etnografia da Prática Escolar” (1995, p. 18).

Interpreto esses procedimentos metodológicos como uma busca pela reunificação de uma visão do humano categorizado em entidades separadas como mente e corpo. Esse momento em que estamos vivendo coloca em cheque a ciência eurocêntrica que separou por séculos a racionalidade e a emoção, desconsiderou completamente os processos intuitivos, subjetivos, misteriosos, mágicos e entre outros que fogem da lógica cartesiana racional. Dar-se o entendimento de que esse movimento na mudança de paradigmas transpassa por um reencantamento do mundo. Chamo de reencantamento, pois como diz Bião, “*reencantar e reencantamento* referem-se a uma nova forma de se ver o mundo na cultura ocidental, fortemente marcada pelo desencantamento da modernidade” (2009, p. 17).

Nessa mesma linha de raciocínio, Suzi Gablik explica que a consciência científica moderna operou com a ruptura entre mente e matéria e ao mesmo tempo com a distinção rígida entre observador e observado. Esse processo constitui-se do nosso enraizamento no cosmo, concretizando nossa unidade corporal no mundo (2005, p. 617). Gablik aborda o encantamento quando defende a ideia de que o pós-modernismo está respaldado por dois grupos que ela nomeia de desconstrutivista e reconstrutivista. Segundo a autora, os reconstrutivistas defendem a ideia de que para reencantar o mundo, devemos nos afastar da ideia de que apenas um modelo de universo – o moderno – explica a realidade. Ela diz que necessitamos transcender o ambiente de consumo e retornarmos à consciência mítica.

Outra dimensão abrangente do conhecimento intuitivo, não racional, é adicionado ao nosso sentido de mundo pela mente sonhadora, que demonstra não ser a consciência mecanicista o absoluto, como se faz apresentar. Pareceria, então, que aqueles artistas que percebem a necessidade de consciência pós-moderna retornar ao mito – aqueles que estão tentando, em seus trabalhos, ganhar acesso a esses níveis mais profundos, a fim de reativar o sentido do mítico e do sagrado como grande campo de força e proporcionar a manifestação das imagens oníricas de uma mitologia – já começaram a tarefa de transcender os nossos modelos mecanicistas e alienados (GABLIK, 2005, p. 616).

Neste processo investigativo, o leitor poderá perceber o quanto minha trajetória está repleta de reencantamento pelo fato de estar ligada às artes e pelas vivências nas rodas das religiosidades afro-brasileiras: lugares que considero completamente mágicos. Entendo que são, sobretudo, possibilidades de produção de conhecimento, dentre várias, ligadas às minhas identificações e que constituem parte de minha identidade. No decorrer dos anos de docência, o sentido mítico foi se evidenciando em minha prática pedagógica e ganhou maiores proporções no contato com as artes cênicas, uma vez que forças arquetípicas transitam entre tantos personagens presentes em quaisquer culturas.

Para ilustrar o que digo, relato a experiência com os processos de ensino-aprendizagem em que meu trabalho em sala de aula alcançou um resultado que considerarei mais próximo à noção de reencantamento. Em 2010, lecionei em turmas de ensino médio. Em 2011 e 2012, dei aulas para o 6º ano do ensino fundamental. No ensino médio, sugeri aos estudantes, como avaliação do 3º bimestre, a encenação de pequenas cenas inspiradas em mitologias africanas – iorubana ou egípcia – assim como fiz nos bimestres anteriores com mitos indígenas e greco-romanos. Indiquei como alternativa a criação de cenas com músicas afros e/ou danças afro-brasileiras. Repeti esse procedimento com as turmas de 6º ano somente com o diferencial de que conduzi a direção de coreografias inspiradas em danças brasileiras. Os movimentos corporais eram inspirados em músicas e vídeos do programa “Danças Brasileiras” exibido no Canal Futura³.

Como diz Paulo Freire, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado” (2014, p. 95), aprendi muito com esse processo. Os estudantes do ensino médio realizaram a pesquisa de forma mais independente. Dei maior atenção para os grupos que optaram em encenar os mitos. Os que preferiram a dança ficaram mais livres para criar as coreografias. Para minha surpresa, uma adolescente indicou o programa “Danças Brasileiras”, apresentado pelo Antônio Nóbrega e Rosane Almeida, que eu não conhecia e compartilhei

³ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=w1YgesjyCgw&list=PL4ADDF4C816E80CF5>>. Acessado em novembro de 2015.

com todas as outras turmas. Esses vídeos foram muito úteis inclusive nos anos posteriores. Trata-se de episódios que retratam movimentos corporais das danças do interior do Brasil com seus instrumentos, ritmos e contexto histórico-geográfico. Procurei deixar explícito para os discentes que estávamos fazendo uma representação dessas danças e que as mesmas, produzidas em seus contextos originais, carregam uma série de significações culturais diferentes dos nossos referenciais vindos da convivência nas grandes cidades.

No início, tiveram muitos que se recusaram a dançar por questões religiosas. Prevendo que isso iria acontecer, coloquei como alternativa a encenação dos mitos egípcios. Algumas turmas montaram cenas para narrar as mitologias de Hórus, Osíris ou Ísis. Aproveitei a oportunidade e falei sobre racismo, pois, no primeiro bimestre, ninguém se recusou a encenar a mitologia grega. Foram dias de discussão em que vários refletiram sobre o assunto, porém muitos ainda persistiam em não realizar o trabalho proposto.

Essa recusa nasce da intolerância religiosa e do racismo que se manifestam nos discursos violentos contra os adeptos de religiões de matriz africana. Vemos ataques sistemáticos nos veículos de comunicação às religiosidades afro-brasileiras. O crescimento do fundamentalismo religioso nos últimos anos pode ser percebido pelo aumento do número de representantes políticos em um parlamento onde a laicidade do Estado não tem sido respeitada, ameaçando o avanço das conquistas pelos direitos humanos. Em 2015, foram registrados treze casos de agressões aos templos de candomblé e umbanda nas regiões do entorno de Brasília e no Distrito Federal. Terreiros sofreram atos de vandalismo e foram incendiados. Na semana em que se comemora o Dia da Consciência Negra no mês de novembro, o *Ilê Axé Oyá Bagan*, dirigido por Mãe Baiana, foi totalmente tomado pelo fogo em um incêndio criminoso⁴.

Os argumentos usados pelos professores e estudantes que se negam a conhecer a história e cultura africana e afro-brasileira estão embasados, geralmente, no fundamentalismo religioso. Em 2010, uma aluna parou de frequentar as aulas de Artes Cênicas e reapareceu depois que acabou o bimestre. Ela apresentou à direção da escola uma carta do pastor de sua igreja onde exigia a dispensa da avaliação da disciplina de Arte no 3º bimestre, alegando o

⁴ Ver a notícia “Terreiro de Candomblé é incendiado no Lago Norte” no site do jornal Correio Braziliense. Disponível em <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/11/27/interna_cidadesdf.508302/terreiro-de-candomble-e-incendiado-na-regiao-do-lago-norte.shtml>. Acesso em dezembro de 2015. Ver também sobre outros ataques aos templos afro-brasileiros. Disponível em <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/09/12/interna_cidadesdf.498369/doi-terreiros-de-religoes-afros-sao-incendiados-no-entorno-no-df.shtml>. Acesso em dezembro de 2015.

direito de liberdade religiosa. Essa estudante nunca me procurou para conversar como fez uma de suas colegas que, segundo ela, não podia dançar nem encenar peças por restrições da religião que professava. Perguntei a essa outra discente, o que ela gostaria de fazer, já que um dos itens da avaliação era apresentar uma cena. Ela me disse que gostava de cantar na igreja. Então, propus que ela cantasse a música “O Canto das Três Raças”, cuja letra é de Paulo César Pinheiro e Mauro Duarte. A estudante criou uma cena estendendo roupas em um varal enquanto cantava, obtendo um resultado estético que agradou os espectadores.

Sem entrar em muitos detalhes do contexto cultural dos comportamentos espetacularizados, os adolescentes apresentaram coreografias livres inspiradas em movimentos corporais das danças brasileiras. Uns não alcançaram o objetivo proposto, criaram coreografias que não tinham nenhuma relação com a expressividade original, mas podíamos perceber, em alguns casos, a formação em círculo e as umbigadas. Em outras apresentações, prevaleceu a formação em filas como vemos nas coreografias dos clipes dos cantores estadunidenses.

Diante da discussão em que alguns discentes se recusavam a representar a cultura negra, uma turma decidiu apresentar um trabalho sobre os orixás. Pediram-me uma sugestão e então fiz a proposta de realizarem uma procissão para Oxalá. Todos vestidos de branco, com um estudante à frente imitando os movimentos corporais de Oxalufã – uma das representações de Oxalá –, cujos movimentos corporais simbolizam a expressividade do ancião. Ele anda lentamente com a coluna vertebral curvada. Os alunos confeccionaram o opaxorô, espécie de cajado em que Oxalá se apoia. Quatro pessoas seguravam uma tenda feita com tecido branco para Oxalufã caminhar debaixo. Os demais acompanhavam o cortejo jogando pétalas brancas para o alto ao som da voz de Rita Ribeiro, que gravou uma reza para o orixá do branco e deu o nome de “Canto para Oxalá”⁵.

Um grupo de alunos teve dificuldades para se reunir e ensaiar um mito egípcio e me procurou solicitando que eu interviesse junto à turma. Como a maioria não estava demonstrando interesse, sugeri para esse grupo mudar o trabalho criando algo sobre o *Rap*. Levaram a proposta à turma e alguns poucos conseguiram realizar uma coreografia a partir da música do grupo Rappa de nome “Lado B Lado A”. Teve outra turma que era bastante unida e logo chegaram a um consenso para coreografar o samba “O Mar Serenou”, letra do sambista Cadeia, cantada por Clara Nunes. Com uma coreografia rica em descolamentos circulares em

⁵ Ver imagem na página 29.

que as saias rodadas influenciavam os comportamentos espetacularizados, esse grupo foi um dos que mais ensaiaram e conseguiram atingir um resultado bastante satisfatório.

Um dos momentos mais emocionantes para mim aconteceu nos ensaios de uma turma que era considerada apática nos conselhos de classe da escola. Uma das adolescentes levou a mãe para a sala de aula para ensaiar o Tambor de Crioula com os colegas. A mãe, emocionada, deu um depoimento e agradeceu a oportunidade. Disse que sentia muita saudade de sua terra natal. Na apresentação, a aluna se destacou das demais e demonstrou seu orgulho da apresentação ter sido dirigida por sua mãe. O grupo pode não ter executado fielmente os movimentos da dança, porém, com o depoimento materno, acredito que o que ficou marcado em muitos foi o orgulho da identidade cultural.

Estas descrições só foram alguns dos exemplos de trabalhos realizados pelos estudantes de ensino médio quando lhes apresentei os desafios. O processo demonstrou o quanto desconhecia nossa cultura afro-brasileira. Tal atividade foi o que aguçou ainda mais minha vontade de formação acadêmica para entender os mecanismos que nos levam a nos distanciar de nossas ricas raízes culturais e identitárias. Para tanto, esta dissertação – relato da investigação que nasceu dessas necessidades –, contempla os eixos abordados transversalmente: a contextualização histórico-social dos sujeitos no mundo pós-colonial, a escolarização do *corpus* vista sob a ótica das relações sociorraciais e a dimensão artística olhada sob o viés dos pressupostos da etnocenologia.

Após a qualificação do projeto de investigação, fui para o campo de pesquisa – uma escola pública do Gama, Distrito Federal, e realizei o trabalho em um estabelecimento de ensino de anos finais do ensino fundamental. A escolha da escola se deu pelo fato de já ter atuado como professor de Arte nessa unidade escolar. Imaginei que a vivência em um período nessa comunidade facilitaria a interpretação dos dados levantados. Realmente este fator contribuiu bastante, pois no momento de selecionar as pessoas para serem ouvidas, estipulei critérios que me levaram para maior objetividade nas escolhas.

Neste processo, foram realizadas trinta e uma entrevistas: dezessete alunos – quinze do 9º ano e duas do 7º ano –, o diretor, a assistente pedagógica, uma coordenadora pedagógica, um coordenador disciplinar, a bibliotecária, a orientadora educacional, duas professoras de História – uma do 9º e outra do 6º ano –, três professores de Arte – um do 6º e outros dois do 9º ano, sendo que um deles trabalha também com a Parte Diversificada do currículo –, uma servidora e duas mães de estudantes. Passei dias observando a escola com objetivo de

identificar semelhanças e diferenças comparando com a época em que trabalhei na instituição – em 2011 e 2012. Procurei contemplar a representatividade da comunidade escolar no trabalho com citação das falas de alguns entrevistados trazendo os discursos mais relevantes para a análise dos dados. Tal procedimento procurou atender à sugestão dada pela banca de qualificação do projeto de pesquisa.

Foram convidados vinte e três estudantes para serem entrevistados. Desses, dezessete apresentaram a autorização dos pais e/ou responsáveis para a concessão da entrevista. Os outros seis alunos alegavam terem esquecido o documento e uma aluna convidada me disse que seu pai não a autorizou a participar da pesquisa. O grupo de alunos entrevistados possuía, em média, quatorze anos de idade, com exceção de duas alunas do 7º ano que tinham doze. Era formado por sete pessoas do sexo feminino e dez do sexo masculino. Dos dezessete discentes pesquisados, treze traziam características físicas marcantes da herança afro, mas somente sete se reconheciam como negros. A maioria demonstrou ter vergonha em afirmar sua identidade racial. Apenas quatro deles apresentaram ter orgulho de seu pertencimento identitário ao falar de seus cabelos ou de suas relações com outras pessoas.

A partir da articulação dos discursos dos entrevistados com minha trajetória e com as reflexões teóricas, este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro contextualiza a pesquisa temporal e espacialmente por meio do relato de minhas experiências na escola. Diferencio as noções de educação e de escolarização dialogando com diversos autores que relacionam processos escolarizados com a colonização. Apresento o conceito de educação partindo das discussões que a colocam como *práxis* antropológica, ligada à emancipação e a prática da liberdade. Não pretendo criar dicotomias entre escolarizar e educar. Não considero essas práticas como conceitos opostos. Sob essa perspectiva, escolarização pode se constituir como parte integrante de processos educativos, mas nem sempre, considerando que em muitos momentos, ela aproxima-se mais do adestramento.

Procuró fugir da lógica dicotômica no decorrer do trabalho. Por isso, registro que, apesar de apontar críticas ao caráter excludente da utilização do conhecimento científico, reconheço a extrema importância dos avanços da ciência que os seres humanos alcançaram na busca de conhecer a si mesmo e o universo. Proponho uma reflexão sobre o uso que se faz da tecnologia e dos saberes que estabelecem as relações de poder. Tenho consciência que são inúmeras as contribuições científicas para a humanidade. No entanto, a escola não reconhece

outras estruturas de pensamentos fora dos padrões da ciência, pois estão implícitas questões ideológicas na estruturação dos currículos escolares.

No segundo capítulo, apresento um léxico que nasceu de minhas vivências nas rodas da religiosidade afro. Proponho uma discussão de uma epistemologia muito particular baseada em transformações ocorridas em meu ser. Portanto, exponho minha visão sobre noções de circularidade, ancestralidade, oralidade, identidade, identificações, alteridade, coletividade e corporeidade fundamentadas em subcapítulos para trançar uma rede de pensamentos que compõem o tecido das minhas aprendizagens no contexto afro-brasileiro.

Percebo que as noções apresentadas estão intimamente relacionadas e o processo de escrita demonstrou a dificuldade em separá-las em categorias conforme os padrões racionalistas eurocêntricos. Para discutir uma noção, foi preciso sempre recorrer às outras. Estão organizadas em seções para facilitar a clareza e organização didática pautadas no enquadramento da estrutura linear que impera nos processos de escrita acadêmica. A estrutura de minhas argumentações preza pelo diálogo com as diversas culturas. O movimento argumentativo transita entre as cosmovisões africanas, suas influências nas manifestações expressivas afro-brasileiras e como reverberam nos discursos escolarizados. Utilizo diversos autores africanos e da diáspora afro para fundamentar o estudo proposto.

O capítulo três traz uma contextualização histórica da influência dos movimentos negros no pensamento educacional brasileiro. A descrição feita busca mostrar como o povo afro-brasileiro enfrentou aos discursos excludentes que operam os sistemas escolarizados controlados pelo colonizador. Abordo a herança das teorias científicas ainda presente em muitas práticas pedagógicas. Além disso, pontuo como a população afrodescendente driblou as situações adversas para garantir às novas gerações o acesso à escola e como os sujeitos negros reagiram à eugenia que marcou as políticas educacionais no início do século XX.

Nesse capítulo, descrevo o processo de sistematização do currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF –, mais especificamente o que foi nomeado Currículo em Movimento, com o olhar focado nos anos finais do ensino fundamental. Levanto pontos de tensão criados por ideologias que se enfrentam na seleção dos conteúdos que constam no documento final. Interpreto dados levantados diante da recusa de alguns professores da rede pública do DF que solicitaram a retirada dos poucos conteúdos presentes no currículo experimental referentes à cultura africana e afro-brasileira.

Para abordar a problemática levantada em torno das políticas educacionais, analiso a significação da palavra diversidade, usada de forma assimilacionista conforme vemos nos estudos sobre multiculturalismo. Para aprofundar a questão, lanço mão da abordagem das teorias pós-coloniais que fundamentam as concepções de diferença e diversidade.

Finalizo o capítulo com uma leitura estética pautada na etnocenologia para destacar como processos de ensino-aprendizagem em artes cênicas podem contribuir com a formação identitária do negro brasileiro. Para tanto, lanço mão da noção estética na cultura iorubana e de conceitos de teatralidade e espetacularidade segundo estudos etnocenológicos. A partir da concepção de beleza negra preconizada por Steve Biko, levanto reflexões sobre as representações sociais sobre a estética afro e me utilizo do denso trabalho de Abdias Nascimento para reforçar os princípios de resistência presentes nas relações de poder.

1 EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO

1.1 Práticas Educativas e Processos Escolarizados

A concepção de educação que apresento emerge da minha experiência como estudante, como professor da escola pública durante dezoito anos em instituições de ensino localizadas no Distrito Federal e como sujeito negro⁶ que bebe nas fontes dos saberes da diáspora africana. Neste capítulo, tenho como objetivo discutir as práticas que considero educativas e diferenciá-las dos processos de escolarização. Apresento minhas vivências e os discursos produzidos na escola ao mesmo tempo em que insiro as considerações teóricas com a preocupação em estabelecer relações entre ação e reflexão.

Para diferenciar educação de escolarização, recorro à imagem metafórica da circularidade. Exponho uma concepção de educação fundamentada na interação com a alteridade; na igualdade entre as inteligências, entre os saberes e entre as experiências; na valorização da singularidade do saber; na individualidade que se articula na coletividade, gerando sentimentos de pertencimento ao grupo e à natureza. Não considero relevante adotar quaisquer modelos hierarquizantes para as diferentes lógicas, mesmo reconhecendo que os processos de produção de saberes são distintos.



Figura 1: Alunos do 6º ano experimentando a circularidade das danças afro-brasileiras em uma coreografia livre inspirada no Coco de Roda, em 2012, na escola pesquisada. Fotografia de Alberto Roberto Costa

⁶ Adoto neste estudo o termo *negro* para me referir aos afrodescendentes conforme a definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Não pretendo colocar a ideia de educação em oposição à de escolarização. Procuo superar modelos dicotômicos da racionalidade cartesiana a partir do olhar etnocenológico que estabelece diálogos com vários saberes. Lanço mão da perspectiva da Etnocenologia no intuito de abandonar noções etnocêntricas que fundamentam as práticas pautadas na supremacia cultural de um povo sobre outros (SANTOS, 1998, p. 10). Essa nova área de conhecimento valoriza a diversidade das culturas de forma a relativizar as concepções estéticas conforme o contexto em que foram produzidas.

A escola, herança da colonização europeia, busca exercer o monopólio sobre o ensino e a aprendizagem quando define o conhecimento científico como o único verdadeiro. É bastante comum ouvir na sociedade escolarizada as seguintes afirmações: “você tem que estudar para ser gente” ou “você tem que estudar para ser alguém na vida”. Tais afirmativas são muito comuns na sala de aula e aparecem nas entrevistas que realizei na pesquisa de campo. Essas concepções demonstram o desprezo pelos conhecimentos que não são cientificamente comprovados. Em várias situações, conhecimentos são historicamente omitidos, silenciados e apropriados pelo eurocentrismo. Refletem ideologias que justificam determinados comportamentos sociais e embasam o controle executado por pessoas e instituições consideradas qualificadas para instruir e administrar.

Ao longo desses anos, quando perguntava aos estudantes quais os motivos que os levam à escola, ouvi como resposta a obrigatoriedade imposta pela família e pela sociedade que exigem uma formação escolar para conquistar melhores lugares no mercado de trabalho – o “ser alguém na vida”. Não os ouvi dizer que querem ser seres humanos mais sábios. Estão no colégio para satisfazer a família, para ser aprovados no vestibular ou no concurso público e ser bem empregados. Logo, querem mesmo é garantir lugar privilegiado no paraíso do consumo do mundo capitalista.

Nesse contexto, educação aparece como preparação do sujeito para o futuro profissional. A prática cotidiana revela o sentido etimológico quando aproxima educar com o ato de colocar o passarinho para fora do ninho. Segundo Elazier Barbosa no “Dicionário: a origem das palavras”, educar vem da expressão latina *educare*, por sua vez ligada a *educere*, verbo composto do prefixo *ex*, que quer dizer fora, e *ducere*, que significa conduzir, levar. Logo, educar é literalmente *conduzir para fora*, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo (2010, p.250).

A noção etimológica se manifesta nos discursos de muitos professores. Presencio constantemente a ideia de educação como preparação para o vestibular ou para os concursos públicos. Crianças e adolescentes são submetidos às maratonas de provas para adestrá-los a um sistema de segregação. Em minha vida profissional, poucas vezes ouvi questionamentos sobre este tipo de seleção que beneficia uma minoria. Fico me perguntando se tais procedimentos não estão mais próximos do adestramento.

A sociedade escolarizada induz à confusão epistemológica na qual educação aparece como sinônimo de escolarização. Não considero verdadeira a afirmação de que somente quem é escolarizado é educado. Escolarização está ligada ao letramento como apropriação dos códigos alfabéticos e pressupõe o controle sobre as formas de ensinar e aprender. Entendo que educação não se limita aos muros da escola e se produz na interação entre os humanos e nas suas relações com o mundo. Educação se concretiza na experiência onde quer que aconteça.

Autores como Paulo Freire e Gilmar Rocha definem educação como processo crítico de criação da cultura.

Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem (FREIRE, 1980, p. 38).

Ao definir cultura e apresentar educação como aquisição crítica e criadora da experiência humana, Freire diferencia a transmissão cultural da mera justaposição de informações. Sob esse viés, a escola valoriza procedimentos que prezam pela memorização quantificada nos instrumentos avaliativos ao final de cada período escolar, enquanto que os processos educativos valorizam a incorporação do conhecimento a partir da experiência dos sujeitos. Paulo Freire usou o termo *educação bancária* para se referir ao “ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador, depositante” (2014, p. 80), ligado aos procedimentos escolares em que o estudante repete, memoriza mecanicamente, deixa-se encher docilmente pelo depósito dos conteúdos feito pelo professor.

Os grupos humanos encontraram formas diversas de transmitir cultura às novas gerações. Para Rocha, os mecanismos de transmissão não são genéticos e educação pode ser interpretada como endoculturação, ou seja, “as aprendizagens são adquiridas e não inatas” (2009, p. 122). A aprendizagem é permanente, dura toda vida por meio das interações com o outro. Ao distinguir educação de escolarização, pretendo identificar os elementos dos

procedimentos escolarizados que se assemelham aos mecanismos de produção de corpos dóceis.

1.2 Corpos e *Corpus*

Quando olho para a educação como prática antropológica em que os conhecimentos são respostas às diferentes realidades, não pretendo reforçar as hierarquias entre os saberes. Entendo que as epistemologias são enquadradas em padrões culturais conforme tensões geradas por ideologias que disputam lugares de poder e estipulam juízos valorativos às culturas.

A narrativa de minhas vivências pode ajudar o leitor a entender o lugar de onde falo para contextualizar as ideias defendidas. No texto “Um Léxico para a Etnocnologia: Proposta Preliminar”, Armindo Bião expõe um conjunto de termos para construção de um paradigma etnocnológico (2009, p. 33). A palavra *trajeto* aparece como “as técnicas e princípios que buscam permitir o conhecimento do objeto por parte do sujeito, bem como a história que reúne o sujeito e sua opção pelo objeto” (Ibidem, p. 39). Com a intenção de demonstrar como se deu minha aproximação com o objeto de estudo, as escolhas metodológicas e os saberes adquiridos é que relato minha experiência, minha trajetória.

Interpretar o mundo a partir do padrão de um sistema ou estrutura social, conforme discute Gilmar Rocha em sua obra “Antropologia & Educação”, exige ações em que “o olhar, o ouvir e o escrever guardam uma estreita relação com o *éthos* científico na medida em que são informados e orientados pelos paradigmas, pelas teorias e pelos métodos da disciplina antropológica” (2009, p. 74). Com o uso da etnografia como forma de apreender o universo pesquisado, passei a ouvir as pessoas com mais atenção e observar os detalhes de sua expressividade com olhos e ouvidos atentos aos discursos que emergem das práticas escolarizadas.

No início desta pesquisa, minha atenção voltava-se à observação dos sujeitos envolvidos nas relações raciais na escola para analisar os discursos usados na produção de corpos dóceis conforme a definição de Foucault: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado” (2011, p. 132). O sentido da materialidade do corpo enquanto objeto produtor de força útil e produtiva para o sistema está explícito na definição foucaultiana.

Porém, ao longo da investigação, percebi que o processo de docilização não se limita em enquadrar o corpo em estruturas de tempo e espaço. Os mecanismos docilizadores atingem os discursos, os objetos de conhecimento, os *corpora*. Sob a perspectiva da formação discursiva descrita por Foucault em “Arqueologia do Saber” (1987), uso neste trabalho a concepção de discurso como práticas codificadas e normativas de enunciação que formam objetos de conhecimento. O discurso é “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (Ibidem, p. 59).

Nesse sentido, lanço mão da noção de *corpus* como conjuntos discursivos articulados e estruturados de acordo com regras que permitem formar objetos constituídos a partir das condições de aparecimento histórico. Sendo assim, *corpus* adjetivado pela palavra *negro* refere-se aos sistemas de enunciação sobre os objetos de conhecimento da cultura afro-brasileira. Mais do que identificar a unidade dos enunciados sobre as diásporas negras, senti necessidade de entender a formação discursiva a partir de dinâmicas de dispersão (FOUCAULT, 1987, p. 43). Para tanto, articulo as narrativas de minhas vivências, as reflexões teóricas e as entrevistas realizadas com educandos, mães de alunos, bibliotecária, servidora, professores e direção de uma escola pública do Distrito Federal.

Quando entrevistei a servidora⁷ que trabalha há vinte e um anos na escola pesquisada, perguntei quais as memórias que ela tinha sobre a temática racial na instituição de ensino. As perguntas foram direcionadas de forma que ela falasse de sua infância e de seu trabalho no colégio. Minha intenção era identificar em suas respostas as possíveis mudanças no *corpus* negro escolarizado no decorrer das décadas.

Ao lembrar-se da infância, a servidora disse: “a gente estudava dança, raças, sobre os escravos, os costumes, sobre os indígenas. Tudo isso era na Educação Moral e Cívica” (Servidora entrevistada em junho de 2015). Perguntei quais as atividades sobre a temática racial que ela presenciou desde quando começou a trabalhar. Sua resposta revela o quanto o imaginário sobre a população negra está impregnado de representações de inferioridade que são naturalizadas, reproduzidas e perpetuadas pela escola geração após geração e, muitas vezes, por meio das artes cênicas.

Eu já assisti muitas peças. E aí, o que eu tenho mais recordação é da dança dos escravos e do folclore. Era muito usado aqui. Muito mesmo. É que teve uma peça

⁷ Servidor (a) – termo usado nas escolas públicas do DF referentes aos trabalhadores (as) encarregados (as) pelos serviços gerais da instituição, desde a limpeza até a preparação da merenda escolar.

tão linda sobre a mãe solteira e as meninas todas dançaram. Elas se vestiram de escravas e cada uma com um bebê no colo que era um boneco, um boneco pelado. Menino, mas foi demais! Essa peça foi demais! Ela foi aqui nesse pátio. Aí elas, vestidas com aquela... um tecido assim, quase que pano de saco. Mas assim, bege, um tecido grosso. E elas se vestiram de escravas mesmo. E aquelas, como é que chama esses utensílios assim de escravos? Colares e pulseiras, descalças, com aquele turbante. Foi muito lindo! E com o neném. A dança veio acompanhada de pandeiros. Os meninos só de abadá, alguns dançando sem camisa, pintados, tocando tambor, tamborim, essas coisas. Ficou muito lindo, muito lindo! Eu nunca esqueci daquela peça (Servidora entrevistada em junho de 2015).⁸

Nesse trecho da entrevista, a servidora descreve os elementos cênicos usados em uma apresentação teatral que ela assistiu na escola por volta de 2006. No conjunto das palavras utilizadas, podemos destacar: escravos, folclore, mãe solteira, pano de saco, pulseiras, colares, turbantes, descalços, abadá, sem camisa, tambor, tamborim. A noção de escravidão associada ao povo afro-brasileiro é o elemento mais presente nas respostas dos entrevistados.

Ainda frequente em muitas práticas pedagógicas, o termo folclore enquadra a cultura negra nas noções de exotismo e inferioridade. Os saberes são moldurados na ideia de primitividade, congelados no tempo e desprovidos de dinâmicas próprias das historicidades. A presença da mãe solteira na peça revela a desestruturação familiar e as dificuldades de relacionamento permeadas por questões racistas enfrentadas por mulheres negras. Mesmo que apareçam os acessórios como pulseiras, colares e turbantes que remetem à riqueza, logo essa noção é descaracterizada pelos pés descalços que, nesse contexto, sugerem a ideia de pobreza.

Semelhante à resposta da servidora, as falas dos entrevistados expõem como os discursos escolarizados estão repletos de simbolismos em que o povo negro está associado à submissão, à servidão e à inferioridade. Trata-se da epidermização da inferiorização que Frantz Fanon se refere (2008, p. 28). São elementos que reproduzem a docilização do *corpus* negro nos processos de escolarização. Os mecanismos presentes na escola evidenciam dinâmicas discursivas que vinculam negritude à escravidão, pobreza e primitividade.

1.3 Experiências Escolarizadas

Brincar, correr, pular, jogar, cair, machucar, agachar, driblar, girar, esconder, rolar, escorregar: essas palavras remetem às brincadeiras infantis que exigem movimento do corpo e experimentação de seus limites. As lembranças mais remotas da minha infância na escola me trazem imagens das filas no pátio antes de entrar na sala de aula, momento em que era

⁸ Na transcrição das entrevistas, optei por manter ao máximo as características das falas de cada entrevistado, mesmo que estas não se enquadrassem às normas cultas da língua portuguesa.

cantado o Hino Nacional e rezado o Pai Nosso. Depois de devidamente disciplinados, todos os alunos seguiam em filas para suas salas. A saída de cada turma por vez só era feita após a autorização da diretora. As ações lúdicas apontadas demandam movimentos e eram controladas, muitas vezes, proibidas, pedagogizadas e vigiadas no espaço institucional.

Ao chegar à sala de aula, meu corpo infantil devia se adaptar à mesa e cadeira padronizadas feitas de madeira para uso individual. A disposição dos móveis em fileiras dificultava as conversas entre os estudantes, permitidas somente na hora do intervalo. O sinal era um som alto e estridente que lembrava a sirene policial e, geralmente, era acompanhado pelo grito de liberdade dos colegas ansiosos por movimento.

Dos seis aos dez anos de idade estudei em Minas Gerais na cidade de João Pinheiro. Em 1987, minha família mudou-se para Ceilândia, região administrativa do Distrito Federal. As ruas sem asfalto demonstravam que o processo de urbanização ainda estava em curso. A partir dos dez anos, frequentei colégios com uma estética diferente da escola de João Pinheiro: pouca iluminação, grades por todos os lados, arame farpado no alto da cerca em cima dos muros, paredes feitas de placas de concreto que davam choque elétrico quando chovia. Entretanto, apesar das diferenças físicas, a organização disciplinar era bem semelhante.

Quando comecei a estudar ali, o recreio era proibido pela direção. Meses antes da minha chegada, o olho de um aluno foi atingido por uma pedra na hora do intervalo. A direção do estabelecimento de ensino preferiu castigar todas as crianças da escola a ter que retirar as britas de um espaço interno onde o acidente aconteceu. Assim, todos os estudantes foram proibidos de brincar durante o restante do ano letivo nos míseros quinze minutos oferecidos como intervalo pelas instituições de ensino do DF.

Minhas experiências escolares como estudante e professor completaram trinta e dois anos em 2015. Logo após ter concluído o curso de magistério no ensino médio em 1994 e aprovado no mesmo ano em concurso público da Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF –, fui convocado para trabalhar em uma escola pública de séries iniciais em Ceilândia, em 1997. Vejo ainda hoje que os procedimentos escolares que vivenciei na infância como educando ainda são executados sem muita variação na estrutura organizacional: filas, hinos, rezas, disciplinamento.

Os anos iniciais do ensino fundamental da escolarização básica brasileira compreendem do 1º ao 5º ano. A criança entra na escola com seis anos e a previsão é que

concluirá essa fase aproximadamente com dez. Conforme os critérios para escolha de turmas em prática ainda hoje no Distrito Federal, os profissionais com mais tempo de serviço na rede pública escolhem primeiro a turma com a quais querem trabalhar durante o ano. Quando eu estava recém-contratado, o que me sobrava era o trabalho com um grupo de estudantes que nenhum docente queria assumir: uma das turmas de reintegração.

A chamada reintegração era formada por alunos que repetiram determinada série escolar mais de uma vez. Estudantes mais velhos, considerados fora da faixa etária. Não podiam frequentar as turmas regulares por destoarem do quesito série/idade. Geralmente, apresentavam um comportamento considerado inadequado pela escola. A indisciplina era vista pela instituição como um grande problema a ser controlado. A maneira encontrada foi separar o foco indisciplinado e dar-lhe tratamento diferenciado. Porém, na maioria das vezes, as turmas de reintegração eram consideradas o problema do professor e, em vários momentos, esses alunos não eram nem convidados pela direção da escola a participar de atividades como passeios e gincanas.

O trabalho com as turmas de reintegração foi um grande aprendizado em minha experiência profissional. Os três primeiros anos de ensino na rede pública me colocaram em contato direto com seres humanos marginalizados na escola e na sociedade. A maioria absoluta desses alunos era negra. Eu interpretava seus comportamentos considerados indisciplinados como gritos por socorro. Era um brado de alerta dado todos os dias em sala. As emergências desses sujeitos envolviam os conflitos familiares, a sexualidade, a violência das ruas, os preconceitos de gênero, racial e classe social, e, principalmente, a necessidade de reconstrução da autoestima.

Após concluir a graduação em artes cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes em Brasília no ano de 2003, fui convocado para assumir o ensino de Arte em 2004. Dessa vez fui trabalhar no Gama, outra região administrativa do Distrito Federal. Na escola de ensino médio onde dei aulas de Arte, existia um projeto estatal em que os estudantes escolhiam artes visuais ou cênicas. Assim, a turma era dividida e assumi juntamente com outra professora a mesma carga horária⁹ durante todo o ano.

⁹A carga horária dos professores de Arte com quarenta horas semanais na SEEDF corresponde a trinta horas-aula em regência. Na semana, cada turma tem duas horas-aula de Arte, o que corresponde um trabalho com quinze turmas. Cada turma tem uma média de quarenta e cinco alunos e o total aproximado chega a seiscentos estudantes.

O projeto oportunizava aos educandos a experimentação em artes cênicas, uma vez que a maioria dos professores da rede direciona o ensino para artes visuais, mesmo tendo formação em cênicas. Pude constatar esse fato em várias conversas informais com colegas da área. Os profissionais alegam a existência de grandes dificuldades estruturais para trabalhar a expressão corporal. Esse dado aparece na escola pesquisada conforme demonstra a resposta dada em uma entrevista: “Na verdade, eu sempre trabalhei com os alunos duas das linguagens: as cênicas e as visuais, de forma que, por conta do espaço, naturalmente eu dei mais atenção às visuais” (Professor de Arte das turmas de 9º ano).

As escolas de ensino médio onde trabalhei não possuíam auditório ou salas mais adequadas para explorar o teatro e a dança. Contudo, mesmo diante das barreiras físicas, realizei o trabalho com os educandos em espaços alternativos. As atividades mudavam a rotina da escola. Percebi um desconforto por parte do corpo docente quando essas eram propostas e realizadas. A experiência de dar aulas em turmas divididas entre artes plásticas e cênicas durou somente dois anos, pois logo o governo do DF suspendeu o projeto. Logo, tive que sair da escola, pois a outra professora tinha mais tempo de trabalho na escola. Depois, atuei dois anos em uma escola parque. Em seguida, lecionei em um Centro de Ensino Médio – CEM –, no qual comecei aprofundar mais a estética afro-brasileira com os alunos.



Figura 2: Apresentação cênica realizada pelos alunos do Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia no pátio da escola em 2010 – “Procissão para Oxalá”. Fotografia de Alberto Roberto Costa

1.4 A Escolarização e a Formação da Minha Identidade Negra

Meu avô paterno mudou-se com a família de Juazeiro do Norte, Ceará, para Brasília no início da construção da cidade. Atraído pelas histórias de prosperidade e enriquecimento fácil, chegou à capital com seus filhos que se estabeleceram trabalhando como ourives em diversos pontos do Distrito Federal.

Minha mãe mudou-se para Brasília na juventude para trabalhar como doméstica. Ela cursava o magistério e abandonou o curso no segundo ano do antigo segundo grau – hoje ensino médio – para casar-se. Encontrou dificuldades de relacionamento na família de meu pai por ser negra. Meus tios criticavam meu genitor dizendo: “como você pôde arrumar uma namorada preta?” Quando ficou sabendo, ela ficou muito magoada e até hoje narra a história com muita tristeza. Foi pela narrativa dela que tive meu primeiro contato com as diferenças raciais, apesar de não saber o que era racismo à época.

Meu nascimento veio logo depois do casamento de meus pais em 1977. Em cinco anos nasceram minha irmã Beth e meu irmão Netinho. Meu pai decidiu mudar-se com a família para João Pinheiro, cidade mineira onde vive parte dos familiares maternos e que não tinha nenhum ourives. Em Minas Gerais nasceu minha irmã caçula Juliana. Meu pai tornou-se alcóolatra e não conseguia mais trabalhar. Minha avó materna socorreu a filha e os netos, trazendo-nos para morar com ela na Ceilândia.

Voltamos para o Distrito Federal depois de morar cinco anos em Minas Gerais. Minha mãe começou a trabalhar para sustentar os quatro filhos. Ela trabalhou como copeira em uma empresa que prestava serviços aos hospitais públicos. Meu pai, com seu machismo, não aceitava que ela trabalhasse e as brigas eram recorrentes em seu último ano de vida. Ele faleceu em 1988, ano em que completei onze anos de idade. Eu e Beth começamos a vender bolo e pão de queijo que minha mãe fazia para complementar a renda familiar.

Apesar de ouvir os relatos de minha mãe sobre o racismo dos meus tios, não havia feito nenhuma associação com minha própria cor. Foi na experiência com a venda do pão de queijo que comecei a tomar consciência de minha identidade racial. Beth tem os olhos claros e a pele branca. Vendíamos o lanche às professoras de uma escola próxima de nossa casa. Um dia, quando pedi para minha irmã buscar alguma coisa em casa, uma das professoras ouviu minha solicitação e perguntou se éramos irmãos. Diante de minha afirmativa, a docente duvidou por sermos tão diferentes e comentou: “mas ela é tão branca para ser sua irmã”.

Como já relatei, meus primeiros anos de escolarização foram em instituições de ensino de Minas Gerais. Depois, concluí o ensino fundamental e médio em Ceilândia. Dividia as horas de estudos com atividades domésticas. Minha mãe saía para trabalhar e eu ficava responsável pelos meus irmãos. Aprendi cozinhar, trocar fraldas da Juliana que tinha um ano de idade, lavar roupas, além de vender pão de queijo e bolo.

Percebi algumas semelhanças com minha história nas respostas dos professores e mães de estudantes entrevistados. Alguns nasceram no Distrito Federal, porém seus pais vieram de lugares diferentes para trabalhar na construção de Brasília, atraídos pelas histórias de prosperidade. Percebo nas respostas que o racismo está presente em todas as entrevistas realizadas.

Aí eu lembro que teve a dança portuguesa, que era uma música do “Leandro” Leal¹⁰: “Oh, bate o pé, bate o pé”, o vira-vira! Pois eu lembro da minha mãe comprando o tecido para fazer a minha roupinha de portuguesa. Eu fui índia, eu fui portuguesa, eu fui africana, eu lembro muito de uma peça, de uma dança africana na escola [...] Eu sou da época que tinha aula cívica. Naquele momento, eu não tinha essa visão crítica do que era a cívica. A gente cantava o hino, hasteava a bandeira, e a gente sabe que aquilo tudo era um legado da época da ditadura.[...] Mas nessa época, no dia da aula cívica, tinham muitas apresentações culturais e eu gostava daquela questão do palco. Eu gostava de tudo. Lembro que eu participei de uma dança africana na escola. E assim, era africana porque todo mundo estava vestido de escravo. Eu não sei se era maculelê. Era alguma coisa desse tipo. Lembro que neste mesmo ano eu fui portuguesa, eu fui índia e eu fui africana, porque a professora gostava das apresentações. Ela gostava dessa coisa lúdica. Eu lembro disso muito bem e era na quarta série (Professora de História do 6º ano entrevistada em junho de 2015).

As atividades que envolvem a expressão corporal estão mais presentes nas memórias dos entrevistados. Quando pergunto sobre as lembranças mais marcantes que remetem à cultura africana e afro-brasileira, relatam as aprendizagens em que o corpo todo estava envolvido. Não são citadas atividades que exigem somente o aspecto cognitivo. Podemos perceber essa ocorrência nas respostas da servidora e da professora de História do 6º ano. Quando a professora diz que em sua infância foi vestida de portuguesa para dançar uma música do Roberto Leal, de índia para comemorar o dia do índio e de escrava para representar os africanos, percebemos mais uma vez a associação da escravidão com os negros. Essa representação dos africanos provoca o distanciamento identitário como afirma a entrevistada:

Agora eu estou nessa fase que eu não quero trabalhar só assim: “Ah, o negro que veio num navio negreiro, o negro da chibatada, o negro que carregava pote, o negro que sofria no sol”. Porque senão, fica o tempo todo aquele... sofrido demais! E aí, os meninos não gostam nem de ser inseridos neste contexto do sofrimento. Eu acho que tem que ser visto o outro lado. Eu já cheguei à conclusão que ninguém gosta de ser incluído num grupo que só sofre (Professora de História do 6º ano entrevistada em junho de 2015).

¹⁰ A professora se refere ao artista português Roberto Leal.

Lembro-me das aulas em que os africanos eram associados à escravidão e às fugas para os quilombos. Libertar-se do escravagismo através da fuga era apresentado como ato de preguiça ou vadiagem, como se fugir não fosse uma forma de resistência contra o sistema colonial. O quilombo foi mostrado como lugar de negros fujões e não como local pluricultural, autossustentável e estratégico no enfrentamento à escravatura.

Os discursos dos entrevistados e dos professores que me deram aula, as imagens simbólicas evocadas e outras colocações apresentadas ao longo desse trabalho revelam o *corpus* negro docilizado. Como afirma Eliane Cavalleiro em sua obra “Veredas da Noite sem Fim”:

É a violência racista que introjeta no negro, o desejo do embranquecimento a fim de superar sua dita “inferioridade” e se aproximar dos atributos considerados padrão. Assim, diante da negação e do ódio ao próprio corpo, segundo Nogueira, o sujeito tende a controlar, observar e vigiar seu corpo (2013, pág. 79).

Ao mesmo tempo em que representações simbólicas são imputadas ao povo negro, outras lhe são negadas. Em 2012, quando estava dando uma aula sobre os reis, as rainhas, os príncipes e as princesas do continente africano em uma turma do 6º ano, uma aluna fez a pergunta acompanhada com uma expressão de surpresa: “Ué professor! Mas existe?” Ela cresceu ouvindo histórias de tantas brancas de neve e ao ser informada sobre a existência de monarcas negros, considerou a narrativa tão destoante ao ponto de lhe causar estranhamento.

Quando eu estudava, tinha uma amiga que era da turma da minha irmã, a Érika. Ela era muito bonita. Ela era loira e tinha o olho azul. E todo mundo queria ser a santa, quando tinha a coroação na igreja e tal. Mas ela sempre era escolhida para ser a santa. Aí eu ficava indignada (risos). Mas naquela época, não tinha essa questão de achar que eu não era santa porque eu era negra (Professora de História do 6º ano entrevistada em junho de 2015).

Em minha infância e adolescência, eu não queria me vincular às histórias de dor e sofrimento que me foram apresentadas na escola. Acredito que por esse motivo, durante muitos anos, mantinha distanciamento da minha identidade negra e me definia como moreno. A rejeição da própria negritude aparece nos discursos da comunidade escolar conforme afirma a orientadora psicopedagógica da instituição pesquisada.

Uma coisa que é evidente, pelo menos no meu olhar, é a questão dos alunos não se... dos alunos e dos professores, não se reconhecerem enquanto pessoas negras. Isso para mim é muito evidente. Algumas vezes, que houve a oportunidade de abordar essa temática em sala de aula, os alunos se surpreendem quando eu faço esse questionamento. Eles não conseguem, assim, se ver como pessoas negras. A impressão que eu tenho é que existem, que na cabeça deles existem as pessoas brancas, as pessoas negras e as pessoas morenas (Orientadora pedagógica entrevistada em junho de 2015).

Meu contato na juventude com a religiosidade de matriz africana foi o que me levou a repensar minha identidade. Quando comecei a ir a um terreiro de umbanda com um amigo que cursou a faculdade comigo, refleti sobre muitos posicionamentos da minha formação cristã. Minha *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 1996, p. 31) sobre a cultura afro-brasileira foi crescendo cada vez mais e passei a querer aprender tudo o que a escola não me ensinou. Logo, comecei a ter maior interesse pelo candomblé, pois sua maior aproximação com a África me estimulou a querer saber cada vez mais sobre esse continente tão mágico e misterioso para mim.

Descubro nessa encruzilhada uma série de discursos que deturpam as culturas negras na escola. Percebi que os enunciados estão impregnados de simbolismos negativos sobre as culturas africanas e são recorrentes na instituição escolar. Existe a exaltação da estética greco-romana associada às noções de bem, beleza, harmonia, ordem, limpeza, pureza, enquanto que as culturas que não fazem parte desse círculo recebem atribuições pejorativas como primitiva, demoníaca, caótica, suja, pobre. Somente com a busca por uma educação mais humanizada é que percebo o quanto a escola me formatou para não pensar nas questões contra-hegemônicas. Sobre essa herança colonial, Frantz Fanon afirma que:

Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do “problema negro”. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (2008, p. 160).

O maior contato com as manifestações culturais afro-brasileiras deslocaram minha identidade e as experiências vividas nas rodas das religiosidades afros ressignificaram minha noção de educação. Entendia o processo educativo centralizado na mediação feita pelo professor entre o sujeito e o conhecimento. Concebia conhecimento somente aquele registrado pela palavra escrita e validado pela ciência, organizado em currículos que o educando deve aprender. Atualmente, vejo a multiplicidade de caminhos que oportunizam formas diferentes de conhecer o universo. Quando me refiro às múltiplas trajetórias da aprendizagem, não estou me reportando à linearidade das sequências escolarizadas, mas a uma circularidade que revela a dinâmica constante do saber.

1.5 Educar, Escolarizar, Civilizar

Da mesma forma como a cultura afro-brasileira deslocou minha percepção identitária e meu conceito de educação, a obra “Sociedade sem Escolas” de Ivan Illich (1985) me causou estranhamento ao conceber a possibilidade de uma sociedade sem a instituição escolar. Penso que tal estranhamento veio da ideologia que naturalizou a escola em nossa sociedade como se ela sempre tivesse existido. Sendo assim, julgo necessário salientar que a educação vista como criação da cultura existe independente da escolarização. A escola é um fenômeno histórico que justifica sua existência a partir do processo de colonizar com o disfarce de civilizar.

Proponho uma reflexão guiada pelos depoimentos presentes no filme “Escolarizando o Mundo: o Último Fardo do Homem Branco”¹¹ (SCHOOLING, 2010), um documentário coproduzido pela Índia e Estados Unidos. A proposta reflexiva busca dialogar com autores que entendem a escolarização como forma de controle e homogeneização cultural.

O documentário começa em Ladakh, região sudoeste da Ásia, palco de disputas entre Índia, Paquistão e China. Mostra as dificuldades que os budistas enfrentam para manter viva a tradição nesse território em que as disputas de dominação cultural se revelam através da escola. A obra não fica restrita à região de Ladakh e expõe projetos de escolarização em diversas partes do mundo colocando em foco questionamentos sobre as noções de uma dita superioridade dos padrões culturais europeus.

Nas primeiras cenas do filme, aparece a descrição de uma pintura de 1872 cujo título é “Progresso Americano” (Figura 3). Nela, a imagem de uma mulher branca com uma estrela na testa flutua carregando em sua mão direita um livro. Colonos brancos a seguem. Índios e animais selvagens fogem. Essa imagem sintetiza o pensamento de Destino Manifesto – crença em que o povo dos Estados Unidos foi eleito por Deus para civilizar a América. Doutrina embasada na realização da vontade divina que justificativa o expansionismo colonialista.

¹¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs> Acesso em 11/04/2015.



Figura 3: “Progresso Americano”. Pintura assinada por John Gast em 1872.¹²

Norbert Elias, em sua obra “O Processo Civilizador”, compara os conceitos de civilização e cultura nas nações europeias – França, Inglaterra e Alemanha – e analisa a utilização dessas ideias no controle dos conflitos sociais internos efetuado pelas classes aristocráticas. Uma vez consolidados os comportamentos nomeados de civilizados em cada região, a ideia de superioridade europeia corporificou-se na ciência, na tecnologia e na arte produzidas na Europa. Colonizadores justificam seu domínio a partir da ideia de civilizar e instruir os povos incivilizados (ELIAS, 1994, pp. 64 e 113).

Enquanto o conceito de civilização inclui a função de dar expressão a uma tendência continuamente expansionista de grupos colonizadores, o conceito de *kultur* reflete a consciência de si mesma de uma nação que teve de buscar constituir incessante e novamente suas fronteiras [...] (ELIAS, 1994, p. 25).

Essas ideias discutidas por Elias permeiam a obra cinematográfica “Escolarizando o mundo”. O documentário informa que no processo de expansão territorial para o oeste dos Estados Unidos, na passagem dos séculos XVIII para o XIX, milhares de crianças indígenas foram retiradas à força de suas famílias e enviadas para internatos administrados pelo governo. As imagens remetem à forte apreensão da cultura imposta. Várias crianças uniformizadas são mostradas (Figura 4).

¹² Imagem de domínio público conforme o site *Wikipédia*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Doutrina_do_destino_manifesto#/media/File:American_progress.JPG.> Acessado em 19/11/2015.



Figura 4: Escola Indígena de Carlisle.¹³

Conforme a citação atribuída ao General Richard Pratt, fundador da Escola Indígena de Carlisle, o motivo é evidente – destruir o modo de vida indígena: “Para civilizar os índios, insira-os em nossa civilização e quando nós o tivermos nela, segure-os lá até que estejam completamente imersos.” No discurso de inauguração da instituição, Pratt declara: “Deixe tudo que for indígena dentro de você morrer” (SCHOOLIN, 2010).

As afirmações de Pratt revelam a estratégia adotada pelo colonizador em várias regiões, independente se nessas colônias prevalece a exploração ou o povoamento. Mesmo diante dos diferentes processos de colonização ocorridos no Brasil e nos Estados Unidos, podemos perceber que a inferiorização das culturas locais se manifesta nos procedimentos coloniais, pois eram vistas como ameaças por oferecer mecanismos de resistências à dominação. Em nosso país, a utilização do teatro para catequizar os índios resultou em uma dramaturgia escrita por padres jesuítas no século XVI. Nela, encontramos o embate típico da dicotomia medieval entre bem e mal, onde anjos e santos cristãos associados ao bem combatem “forças demoníacas, corte variada de diabos ostentando nomes indígenas” (MAGALDI, 1997, p. 18).

¹³ Imagem de domínio público conforme o site *Wikipédia*. Disponível em: https://es.wikipedia.org/wiki/Carlisle_Indian_Industrial_School#/media/File:Carlisle_pupils.jpg> Acessado em 19/11/2015.

A vinculação de símbolos da cultura local com o mal, com o diabólico, com a representação negativa é usada estrategicamente para afastar os sujeitos de seu pertencimento identitário. Tal mecanismo também foi adotado nas relações com os povos africanos. Representa mais um dos elementos da docilização do *corpus* negro. Considero a figura de Exu – divindade do panteão iorubá – o caso mais ilustrativo dessa prática colonial. A interpretação equivocada influenciada pelo cristianismo atribuiu a esse orixá características que não lhe são próprias, conforme mostra o estudo de Síríkù Sàlámì e Ronilda Yyakemi Ribeiro publicado na obra “Exu e a Ordem do Universo”, resultado de vinte anos de pesquisa que recorreu ao *corpus* literário da tradição oral iorubá para evitar a visão colonialista.

Poderíamos pensar, como muitos pensam, que Exu foi sincretizado com o demônio ou interpretado como tal ao chegar a alguns países da diáspora africana. No entanto, ainda na África, antes de ser seu culto transportado aos países da diáspora, Exu já fora atribuído de identidades alheias à sua natureza por europeus que lá estiveram. Quando Exu foi trazido para o Brasil, seus traços sofreram metamorfoses (SÀLÁMÌ & RIBEIRO, 2011, p. 20).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, o filme “Escolarizando o Mundo” traz o depoimento de Manish Jain, integrante do *Shikshantar* – Instituto dos Povos para Repensar a Educação e o Desenvolvimento – e de Helena Norberg-Hodge, da Sociedade Internacional pela Ecologia e pela Cultura. Manish diz que: “Se você voltar aos anos 60 e analisar a literatura sobre a modernização, fica bem claro que o idioma local, a tradição local e os costumes locais são uma barreira para a modernização.” Já Helena Norberg-Hodge afirma que existe uma “introdução, pela escolarização ocidental, de uma monocultura no mundo com a implantação de um currículo homogeneizador” (SCHOOLING, 2010).

Nesse sentido de desconstrução da cultura local, o ensino da língua do colonizador aparece como forma de impor a cultura dominante para subjugar mais facilmente. Em uma das cenas do filme, aparece o relato de estudantes que dizem receber um castigo caso eles usem a língua materna na escola. Tal procedimento também é narrado por Hampêté Bâ na obra “Amkoulleul, o Menino Fula”:

Não saberia descrever por que processo os novos alunos logo aprendiam a falar o francês, porque o mestre não traduzia para a língua local absolutamente nada das lições que ministravam. A não ser em algum caso especial, estávamos proibidos de falar as línguas maternas na escola, e quem fosse pego em flagrante delito via-se paramentado com um cartaz infamante que chamávamos “símbolo” (2013, p. 231).

A institucionalização de ensino como forma de controle hegemônico cultural aparece nos livros “A Escola está Morta” escrito por Everett Reimer (1983), “Sociedade sem Escolas” (1985) e “El Viñedo del Texto” (2002) de Ivan Illich. Reimer relata a existência de sistemas

escolares nas colônias gregas. A preocupação era manter viva a tradição helênica considerada superior em relação ao mundo chamado de bárbaro (REIMER, 1983, p.75). Ilich analisa a passagem dos hábitos da leitura monástica para a escolástica e diz que a figura do monge serviu de modelo edificante na sociedade europeia. “A *vita clericorum* se converteu na *forma laicorum* ideal, o modelo que os leigos teriam que aspirar, e para o qual eram degradados inevitavelmente à ‘incultura’, para ser instruídos e controlados pelos melhores” (ILLICH, 2002, p. 115, tradução nossa¹⁴).

Gradualmente, na transição da Idade Medieval para a Moderna, a leitura passa a ser uma obrigação e competência tecnológica. A ideia de uma cultura universal necessária para civilizar todas as outras culturas se materializa na catequização dos povos. A colonização europeia se consolida através da catequese e da escola. Mesmo que a colonização europeia não tenha acontecido de forma uniforme, não é difícil identificar nas instituições de ensino os modelos que todos devem se enquadrar.

Do desenvolvimento dos estados nacionais resultou o florescimento de sistemas escolares. Desses, o padrão desenvolvido pela Prússia foi amplamente adotado por outras nações. A elaboração do método prussiano segue a filosofia de escolarização moderna como prática pedagógica cuidadosamente planejada refletida na “organização da escola, na logística, no currículo, no recrutamento de professores, nos métodos de ensino e no ritual escolar, que objetivava produzir cidadãos talhados de acordo com as especificações dos arquitetos do estado nacional” (REIMER, 1983, p. 78).

As referências eurocêntricas são vistas como formas consideradas civilizatórias. Para a autora do artigo “A Escolarização como projeto de civilização”, Cynthia Greive Veiga (2002), ao evocar o pensamento de Elias na obra “O processo Civilizador” (1994), o conceito de cortesia se originou nas relações entre os cortesãos e os senhores feudais na Idade Média. Veiga defende que o comportamento determinava uma diferenciação às pessoas consideradas rudes. Logo, civilidade aparece como sinônimo de cortesia e era atribuída aos considerados nobres enquanto rudeza era ligada à plebe.

As mudanças das configurações sociais com novos reagrupamentos na passagem do período medieval para o Renascimento são formadas por monarquias rodeadas pela

¹⁴ “La *vita clericorum* se convirtió em la *forma laicorum ideal*, el modelo al que los laicos tenían que aspirar, y por el cual eran degradados inevitablemente a la “incultura”, para ser instruidos y controlados por los mejores” (ILLICH, 2002, p. 115).

aristocracia e com a burguesia em ascensão. A constante elaboração de elementos de distinção de classes se reconfigura em conceitos de civilidade como comportamento social aceitável traduzido em um verdadeiro domínio das emoções nas relações de poder e controle disciplinar sobre os indivíduos.

É com base nessa dinâmica que encontraremos uma pedagogização das relações sociais em três sentidos: na perspectiva de uma falsa “pedagogização”, porque limitada às regras e às normas de obediência e controle que vêm do exterior, mas também na perspectiva de sua restrição a um grupo social, e ainda no fato das formas escolares estarem autonomizadas de outras relações sociais. A grande revolução do século XIX foi exatamente a substituição da pedagogização das relações sociais pela escolarização; mais que tornar gestos e ações previsíveis, foi preciso indicar o caminho da produção da previsibilidade, não mais para um grupo restrito, cuja aprendizagem parecia estar concluída, mas para toda a sociedade (VEIGA, 2002, p. 99).

A universalização da instrução institucionalizada e a valorização dos comportamentos considerados civilizados compõem o controle das normas de conduta, disciplinados a partir do modelo aceitável dentro da ideia de sociabilidade e distinção social (VEIGA, 2002, p. 99). A escolarização controlada pelo Estado introduz nas sociedades dos séculos XIX e XX as técnicas de civilidade sem se desfazer das práticas de diferenciações que marcam as sociedades de classes e criam ilusão de ascensão social. No documentário “Escolarizando o Mundo”, Helena Norberg-Hodge declara:

Noventa e nove por cento de todas as atividades que acontecem sob o rótulo de educação vem de um plano bem específico que se estendeu além da expansão colonial europeia ao redor do mundo. E agora, em diferentes países do chamado terceiro mundo, o plano fundamental básico é o mesmo, que é puxar as pessoas para a dependência de uma economia moderna e centralizada (SCHOOLING, 2010).

Nessa obra fílmica, vemos pessoas que temem o desaparecimento de sua cultura e que questionam a ida das novas gerações à escola ocasionando o abandono das práticas culturais tradicionais, principalmente as relacionadas à produção de alimentos. O filme nos conduz à conclusão de que, desaparecendo as tradições, os sujeitos ficam submissos aos mecanismos de controle das forças mercadológicas uma vez que não sabem cultivar sua própria alimentação e dependerão do mercado de trabalho para se alimentarem.

Perante o que foi exposto, aponto um dado relevante surgido na pesquisa de campo. Trata-se da compreensão das relações de poder presentes nos discursos de dois entrevistados – mãe e filho – que me chamaram atenção. São vozes destoantes do grupo pesquisado. A maioria dos entrevistados é cristã de orientação protestante e não menciona as heranças colonialistas. Esses dois são candomblecistas e foram os únicos que fizeram referências ao colonialismo.

Quando questionei quanto as suas lembranças sobre a temática racial na escola, a mãe do aluno relatou que uma vez, quando cursava o ensino médio, ao surgir uma discussão na turma, uma pessoa atribuiu a pobreza e a fome no continente africano à falta do deus cristão e que o mesmo castigava os africanos por cultuarem deuses que eles escolheram.

Aí eu falei: “deus não interfere”. Eu entrei na situação e uma pessoa, assim até mesmo... o professor, para uma pessoa assim que tem tanto conhecimento fez um “vixi”, porque eu falei assim: “Não, isso não tinha nada a ver, porque na verdade, se as pessoas estão ali sofrendo foram por causa de nada mais nada menos de interesses próprios de ladrões e eu vou dizer que foram ladrões, nações ladras que chegaram naquelas terras, nas riquezas daquele povo e chegou destruindo tudo e devastando tudo, fazendo eles de escravos, uns tendo, para se livrar da escravidão, tendo que escravizar outros e que de uma certa forma foi uma lei de sobrevivência para aqueles que estavam lá. O sofrimento para aqueles que foram levados, aqueles que tiveram seus campos devastados como até mesmo, na própria história do candomblé, né? Você vê que cidades e lugares da África onde de originou os orixás, foram destruídas e são destruídas até hoje. E se tinha alguém para excomungar, fazer castigo e dar castigo, teria que ser eles. Mas eles não fariam isso porque eles são misericórdias de deus e misericórdias são misérias...” e sei que acabou chegando a uma certa discussão que o professor quis silenciar e eu não aceitei (Mãe de aluno entrevistada em junho de 2015).

O discurso do filho segue o raciocínio da mãe. Ao ser questionado sobre qual o conceito que ele tinha de África, a resposta veio rápida e precisa: “África é o berço do mundo”. Ele e outro estudante, em um grupo de dezessete adolescentes entrevistados, foram os únicos que não atribuíram ideias de fome e pobreza ao continente africano. Sobre as noções de civilização e colonização, ele diz:

A Europa, para mim, ela não é esse continente cabuloso¹⁵ assim... porque se você for ver a história do zero até hoje, meu deus, a Europa só conseguiu chegar ao que ela é hoje tirando das pessoas. Tiraram todo pau-brasil, tiraram todos os recursos naturais de um monte de países, então para mim eles só sabem tirar dos outros e não conseguem crescer por conta própria (Estudante do 9º ano entrevistado em junho de 2015).

A postura do professor diante da discussão relatada pela mãe revela o despreparo que muitos profissionais apresentam para lidar com as questões raciais em sala de aula. Estudos como o de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro apontam que inúmeros docentes preferem não tocar no assunto contribuindo com a manutenção de ideias racistas: “observa-se que o silêncio, o não-falar sobre o tema é que é um mecanismo de difusão do racismo (2006, p. 323). O “vixi” emitido por esse professor denota uma tentativa de desqualificar os argumentos da mãe que não aceita o silenciamento imposto pelo mesmo.

O relato da mãe entrevistada evidencia o uso da religiosidade na dominação cultural. A colega dela atribuiu a falta de deus como causa das calamidades sociais. Assim, essa pessoa

¹⁵ Cabuloso, como gíria empregada pelo aluno, tem sentido de poderoso.

imputa aos africanos a culpa pelas consequências das explorações coloniais por esses não aceitarem a religião do opressor. Segundo essa lógica, trata-se do culto a um deus verdadeiro, único e civilizado contra o paganismo, o diabólico e o politeísmo próprios de grupos humanos considerados bárbaros.

Desse modo, a fome, a miséria, as epidemias e outras catástrofes sociais são resultados do castigo de um deus que simboliza a perfeição e o bem absoluto. Essa ideia representa o que Paulo Freire chamou de consciência fanática (1974, p.105). Tal explicação mítica afasta os sujeitos do campo de atuação política que poderiam modificar situações calamitosas localizadas em quaisquer regiões do mundo. Pensam que se tudo depende da decisão divina, não podem fazer nada para mudar a realidade a não ser se converterem à religião do colonizador.

Os dois entrevistados que vivenciam trajetórias nas religiões de matriz africana formaram nos círculos afros os discursos de resistências às ideologias civilizatórias. Durante esses anos de sala de aula, ouvi considerações de cunho político de estudantes que frequentavam a capoeira questionando imagens do povo negro na mídia e no cinema. Não posso deixar de mencionar o outro entrevistado que disse que África é sinônimo de diversidade cultural. Ele me falou em uma conversa não dirigida que participa de um projeto cultural na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Então desconfio que os discursos contra-hegemônicos aparecem com mais frequência em grupos culturais fora da instituição que nasceu para civilizar.

1.6 A Escolarização e a Reprodução das Desigualdades Sociais

Trabalho desde 1997 na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. São dezoito anos lecionando em instituições de ensino de Brasília, Ceilândia, Taguatinga e Gama. Ao comparar as escolas dessas regiões administrativas, posso afirmar que os estudantes do Plano Piloto estão em uma situação privilegiada no que se refere ao ensino de Arte, pois têm maior acesso à produção artística desde o início de sua escolarização. Tal fato demonstra que as escolas públicas das cidades onde habitam pessoas menos favorecidas economicamente não recebem o mesmo tratamento que os estabelecimentos escolares das classes sociais com maior poder econômico. Fato que reproduz a manutenção de privilégios.

Em 2006 e 2007, atuei em uma escola parque cuja proposta pedagógica contempla o ensino de Arte – visuais, música, cênicas – e a Educação Física. As escolas parque foram concebidas por Anísio Teixeira. Anísio Spínola Teixeira destaca-se na história da educação no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. Difundiu o movimento da Escola Nova e defendeu o ensino público, gratuito, laico e obrigatório. Teixeira propôs a escolarização em tempo integral com a inclusão da Arte e da Educação Física e uma abordagem metodológica que integrou o Plano de Construção Escolar baseado no modelo do projeto pedagógico do Centro Carneiro Ribeiro, criado por ele, em 1950, em Salvador, Bahia. Na década de 1960, o presidente da república Juscelino Kubitschek convidou Anísio Teixeira para implementar uma política de escolarização que combinasse com a modernidade da arquitetura de Brasília (CAMPELO; KOKAY; LEMOS, 2013).

A escola parque em que trabalhei atendia estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Enquanto as crianças dos anos iniciais – dos seis aos dez anos – a frequentavam uma vez por semana, os jovens dos anos finais – do 6º ao 9º ano, com idade entre onze e quatorze – iam duas vezes. Cada turno da escola parque é dividido em seis horas-aula: duas aulas de Educação Física e quatro de Arte.

São cinco escolas parque no Plano Piloto com estrutura que não encontramos em outras escolas regulares das regiões fora de Brasília: quadras de esportes, auditório, teatros, algumas salas com pouca mobília para aulas de expressão corporal, outras com piano para aulas de música, salas com mesas grandes para artes visuais, materiais pedagógicos como bolas, tintas, pinceis, diferentes tipos de papéis, dentre outros. Em 2014, as cinco escolas parque limitaram o atendimento para quarenta e cinco escolas de anos iniciais do ensino fundamental de Brasília e do Cruzeiro.

Existe um movimento social que reivindica a construção de escolas parque em outras regiões do DF. Só em 2014 é que Ceilândia conquista a primeira fora do território administrativo da capital federal. No entanto, a existência da única escola parque na cidade não atende a maior parte da população. Ceilândia possui cinquenta e nove estabelecimentos de ensino que oferecem anos iniciais e vinte e seis direcionadas para os anos finais. A Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia delimitou seu atendimento aos estudantes dos 8º e 9º anos e a vinculação é feita por livre adesão.

O Plano Piloto concentra uma classe de pessoas com maior poder aquisitivo e possui escolas parque que trabalham com ensino de Arte – cênicas, visuais e música – além da

Educação Física desde o 1º ano das séries iniciais. Nos lugares onde moram pessoas mais pobres economicamente, as escolas têm somente duas aulas de cinquenta minutos semanais de Arte – cênicas ou visuais – e a mesma carga horária para Educação Física. Tais conteúdos são trabalhados somente a partir do 6º ano. Essa diferença na oferta do ensino de Arte demonstra o tratamento desigual dado aos procedimentos distintos para escolarizar conforme as diferentes classes sociais.

1.7 Educação como Emancipação e Prática da Liberdade

Apresento uma comparação entre respostas dadas nas entrevistas concedidas por uma professora de História e por um professor de Arte, ambos regentes nas turmas de 9º ano na escola pesquisada. Proponho reflexões sobre a noção de educação como emancipação e como prática da liberdade conduzidas sob a perspectiva de Jacques Rancière e Paulo Freire. Vale lembrar que o ato de educar acontece na intimidade das interações entre os seres humanos e desses com o mundo.

O professor de Arte justificou sua opção em não abordar a cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, mesmo sabendo que há a obrigação imposta por uma lei federal – 10.639/2003.¹⁶ Eu quis saber os motivos que o levam ao lugar de não-ação. Ele diz reconhecer a importância de discutir tais questões, mas diz que a falta de formação e de material o impede de tocar no assunto nas turmas:

[...] eu não sei se na Secretaria da Educação existe um curso permanente assim nesse sentido, todo semestre ou anual. Acho que o primeiro ponto é esse, que na verdade, ainda mais dentro das cênicas, a questão da cultura afro é latente, no corpo. É muito comum, por exemplo, numa aula de cênicas em que eu trabalho uma música “x” que tenha um atabaque ou um berimbau, eu observo de maneira muito nítida a corporeidade dos rituais religiosos, por exemplo. Isso, de maneira muito nítida e não pejorativa. Porque é muito comum, a gente vê isso no aluno brincando com isso e tal. Mas raras são as vezes que na aula de cênicas eu observo isso: um aluno fazendo isso de chacota, quando eu coloco uma música que tem essa referência (Professor de Arte do 9º ano em entrevista realizada em junho de 2015).

Perante essa resposta, aproveitei para saber a opinião do profissional sobre o silenciamento imposto na escola aos adeptos das religiões de matriz africana. Ele disse que todas as religiões diferentes – leia-se não-cristãs – sofrem discriminação. Então, solicitei uma

¹⁶ A lei 10.639 altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394 – obrigando o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica.

explicação sobre os apelidos pejorativos associando a religiosidade afro ao diabólico e ao maligno. Logo, ele me respondeu:

[...] eu compreendo que no caso dessas manifestações afros, o apelido normalmente é pejorativo. Mas isso não justifica, ou melhor, isso não impede ou não facilita que o outro fale. Talvez esse apelido, isso na minha percepção, talvez esse apelido do “candomblê”, que é o macumbeiro, acabe silenciando os outros. [...] Acredito que falta informação, embora eu conheça, por exemplo, diversos segmentos religiosos. Mas esse conhecimento, a ponto de levantar para discutir com o outro e discutir um tema que não sei por que é tão delicado, eu não me sinto muitas vezes apropriado de certos conceitos para discutir (Professor de Arte do 9º ano entrevistado em junho de 2015).

Quando falei que tive alunos que frequentavam o espiritismo, argumentei que o termo “espírita” é usado em nossa cultura para se referir às religiões afro-brasileiras de forma equivocada. Muitos dos meus ex-estudantes não se envergonhavam e nem tinham receio de se colocarem como espíritas na sala. Os apelidos não os silenciavam mesmo diante do risco de serem taxados em estereótipos. Então, diante do exposto, o professor preferiu se justificar dizendo que não se sentia seguro para discutir a temática.

Tal postura é completamente diferente da docente de História. Ao longo de sua entrevista, ela citou diversos autores e demonstrou estar informada sobre o assunto. Assim que tomou posse na SEEDF em 2005, ela conta que foi trabalhar em uma escola em Santa Maria, região administrativa do DF próxima ao Gama. A instituição escolar propôs um projeto que nomearam de “Cultura Brasileira” e estava inserido no currículo da rede pública como Parte Interdisciplinar – P.I. A professora relata sua experiência da seguinte maneira:

O projeto, quando eu peguei, não estava escrito. Eu não sei se você já se deparou, mas acontece muito isso. O tema é esse e trabalhe. E aí, o que eu fiz? Eu não sabia como trabalhar. Então, naquele meu primeiro bimestre, eu fiquei perdida, quase. Eu falei: “meu Deus, o que eu vou trabalhar? Com um projeto... Cultura Brasileira o quê? Eu vou trabalhar só personalidades negras? O que trabalhar?” Eu comecei com História, precisamente, pontuei como os primeiros povos chegaram no Brasil. O processo de colonização, aquele período de História, mais a chegada dos negros ao Brasil até a abolição. Isso no primeiro bimestre. Eu achei que ficou muito misturado com a minha área mesmo, literalmente. Não agregou, né? Já no segundo bimestre, comecei a fazer um trabalho mais diferenciado. Comecei a pegar textos, pegar algumas revistas. [...] Aí, eu comecei primeiro a trabalhar ícones da literatura e da música, da MPB, com os meninos. No bimestre seguinte, eu comecei a produzir com os meninos. Os meninos tinham que produzir um CD de cultura afro. Então, a gente fazia assim: os meninos escolhiam as músicas. Todo mundo escolhia as músicas, o grupo. Eles tinham que fazer a interpretação da música e encontrar na letra da música palavras de origem africana, palavras que remetesse à cultura africana. E depois disso, eles fizeram uma capa de um CD. E a capa foi também personalizada, toda bonitinha, com as cores, bem coloridas. Tudo que remetia à cultura africana. Feito isso, eles fizeram a apresentação. E aí, na época, eu acho que fiquei com cem CDs que os meninos produziram. Só de músicas de origem brasileira, MPB, mas assim, de influência africana mesmo, presente na nossa música. A gente fez uma

exposição no final do ano. Então acho assim, salvou o trabalho do terceiro para o quatro bimestre, né? Mas assim, falta de experiência, eu nunca tinha trabalhado, eu não sabia o que trabalhar (Professora de História do 9º ano entrevistada em junho de 2015).

Podemos perceber no discurso da professora que ela pouco conhecia o tema proposto. Mesmo assim, não se acomodou e criou estratégias propondo experiências aos seus alunos. A docente não deixou apagar em si o que Paulo Freire chama de *curiosidade epistemológica* (1996, p. 31). Para mim, essa noção é ponto primordial na produção do conhecimento. O ser humano que tem sua *curiosidade domesticada*, segundo o termo freireano, absolve mecanicamente memorizando aspectos de um objeto, mas os conhecimentos sobre o mesmo não serão aprofundados. Freire afirma que: “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino” (FREIRE, 1996, p. 85).

Em sua obra “Educação como Prática da Liberdade”, Freire defende a existência de vários tipos de consciência: a crítica, a ingênua, a mágica ou fanática. A crítica representa as coisas e os fatos percebidos na existência empírica, nas relações casuais e circunstanciais. Já a consciência ingênua se julga superior aos fatos dominando-os de fora e os interpreta da maneira que mais lhes agrada. A consciência mágica atribui a um poder superior a condução dos fatos e se embasa no fatalismo e na irracionalidade. Nesse contexto, educação aparece como superação da consciência de captação mágica ou ingênua da realidade por uma predominantemente crítica (FREIRE, 1974, p. 105).

No livro “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire adjetiva o termo curiosidade com as noções de ingenuidade e criticidade: “a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 31). O autor aponta que uma das principais tarefas das práticas educativas é o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.

Paulo Freire diz que educar é *formar* e, para isso, a matriz do pensar – a curiosidade – estabelece relações dialógicas com os sujeitos envolvidos no ato da produção do conhecimento. Educar é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 1996, p. 94). Freire concebe o processo educativo como forma de intervenção no mundo, pois toda compreensão corresponde a uma ação, mesmo que tardia (1974, p. 106). Com esse entendimento, o autor destaca o papel da educação – mediadora da ação humana –

como transformadora da realidade. “A realidade objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 2014, p. 51). A partir dessas reflexões, ele propôs a formação dos *Círculos de Cultura* substituindo a escola, onde o professor assume um papel de coordenador de debate. No lugar das aulas discursivas é proposto o diálogo e o aluno é entendido como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1974, p. 103).

Paulo Freire percebe a escola como aparelho ideológico do poder hegemônico. Propôs um caminho de desescolarização da educação por meio dos *Círculos de Cultura*. Tal proposta surgiu nos encontros e conversas com Ivan Illich no CIDOC – *Centro Intercultural de Documentación*. A libertação da sociedade, para Illich, corresponde à libertação da prática consumista estimulada pelo sistema capitalista. Para Illich, a desescolarização não deve acontecer somente na educação, mas em toda sociedade (MESQUIDA, 2007, p. 561).

Em seu livro “Ensinando a Transgredir”, Gloria Watkins, por meio de sua voz de escritora nomeada de bell hooks¹⁷, faz uma leitura da obra freireana. A autora demonstra sua paixão pela produção epistemológica de Paulo Freire e dedica um capítulo a ele, escrito em uma estrutura de diálogo onde Watkins conversa com hooks abordando os principais pontos das obras desse educador pernambucano. Destaco nesse contexto, a ponderação que hooks faz sobre o elo entre descolonização e a conscientização:

Pelo fato de forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista de supremacia branca, parece que os negros sempre têm de renovar um compromisso com o processo político descolonizador que deve ser fundamental para nossa vida, mas não é. E assim a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (HOOKS, 2013, p. 67).

A conscientização destacada por Freire e por hooks apresenta-se como um dos elementos que considero fundantes no processo educativo. A tomada de consciência desencadeia a assunção das identificações que compõem a identidade cultural, desperta a criticidade sobre nossa presença no mundo e define nosso papel perante as dinâmicas das relações de poder. Enquanto sujeitos, a compreensão de si transmuta-se em ação e converte seres passivos em agentes da transformação. Não é por acaso que o conceito de *Consciência*

¹⁷ O nome bell hooks foi escolhido pela escritora estadunidense Gloria Jean Wartkins para ser seu pseudônimo. Trata-se de uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó e é grafado com letras minúsculas.

Negra surgido no âmbito de reflexões da Organização de Estudantes da África do Sul – SASO – tornou-se força que agrega negros e negras no mundo inteiro, tendo como Steve Biko o principal protagonista de difusão da ideia, conforme nos informa o professor Nelson Inocêncio em sua obra “Consciência Negra em Cartaz” (SILVA, 2001, p. 35).

Enquanto ativista feminista e intelectual negra nos Estados Unidos, Gloria Watkins – bell hooks – articula suas experiências como estudante, professora, mulher negra, filha, entre outras identificações, com as reflexões propostas por Freire. Ela relata seu encontro com o autor de “Pedagogia do Oprimido” e o momento em que ela critica alguns pontos da sua obra que apresenta sexismo na linguagem. Realmente, ao lermos os primeiros livros de Freire, nos deparamos com o uso de “um paradigma falocêntrico da libertação – onde a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal estão ligadas como se fossem a mesma coisa” (HOOKS, 2013, p. 39).

Ao passo que vemos a nítida diferença no uso da linguagem sexista nos primeiros livros publicados comparados com os últimos, também podemos perceber um cuidado que Freire adota ao abordar as relações raciais. No livro “Educação como Prática da Liberdade”, o autor demonstra a crença no mito da democracia racial e cita Gilberto Freyre e Fernando de Azevedo ao longo de sua escrita para fazer referências ao declínio do patriarcado rural e ao impulso civilizador brasileiro estimulado pela imigração europeia (FREIRE, 1974, pp. 77 e 82). Maria Lúcia Müller aponta Fernando de Azevedo como o responsável pela elaboração de políticas de restrição de acesso das pessoas negras ao magistério no início do século XX no Rio de Janeiro (MÜLLER, 2008, p. 114).

Não nos importa discutir se outra poderia ter sido a política dos colonizadores – aberta, permeável, democrática. O que nos importa afirmar é que, com essa política de colonização, com seus moldes exageradamente tutelares, não poderíamos ter tido experiências democráticas. Em que pesem alguns aspectos positivos, entre eles o da miscigenação, que predisporia o brasileiro para um tipo de “democracia étnica” (FREIRE, 1974, p. 75).

Em “Pedagogia da Autonomia”, publicado mais recentemente, Freire demonstra mais rigor ao tratar dos preconceitos.

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o que, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os

empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (1996, p. 60).

Para Freire, a relação entre opressores e oprimidos se estabelece a partir da imposição de uma consciência a outra. A “consciência hospedeira” foi definida por ele como aquela que recebe a instrução e tem um comportamento prescrito e pautado nos comandos dos opressores (FREIRE, 2014, p. 46). Identifico nesse ponto, a intersecção do pensamento freireano com o de Jacques Rancière, autor do livro “O Mestre Ignorante”. Rancière defende que duas faculdades estão presentes no ato de aprender – a inteligência e a vontade – e que o embrutecimento do sujeito acontece quando sua inteligência é subordinada a outra (2013, p. 31). Há uma aproximação conceitual entre emancipação, autonomia e liberdade.

Segundo Rancière, a instrução gera duas significações no processo de ensino-aprendizagem – o embrutecimento ou a emancipação:

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2013, p. 11).

Conforme o autor, no ato de *explicar* reside o mito da pedagogia. A *explicação* esconde e reforça a divisão do mundo entre espíritos ignorantes que devem ser instruídos pelos sábios, entre os capazes e incapazes, inteligentes e bobos, maduros e imaturos (RANCIÈRE, 2013, p. 23). Para Rancière, a hierarquia intelectual dá origem à estrutura social hierarquizada. Para compreender algo é preciso que alguém explique. A pessoa relega ao outro a sua capacidade de pensar, de criar sentidos. Ele afirma que o professor explicador retira a oportunidade do indivíduo de aprender sozinho. É a submissão de uma vontade a outra vontade, de uma inteligência a outra: a do mestre e a do aluno. De acordo com essa lógica, a casta intelectual deve guiar a multidão ignorante por estar mais preparada, teoricamente, a administrar e instruir (Ibidem, p. 181).

A ideia que valoriza o escolarizado como portador do conhecimento científico em detrimento de um povo que acredita na inferioridade de sua inteligência dá origem à estrutura social hierarquizada. Esse tipo de hierarquização opressiva está impregnada em nossa sociedade e foi constatada por Paulo Freire. Ao colocar o diálogo na relação horizontal entre os sujeitos envolvidos na *práxis* da educação, Freire fomenta o reconhecimento da paridade entre os saberes e as pessoas. Quando relata sua experiência de forma a apresentar os passos

de seu método educativo tendo como ponto inicial a discussão sobre o conceito antropológico de cultura, o autor descreve a fala de alguns sujeitos envolvidos:

“Amanhã”, disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura, “vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima”. É que descobrira o valor de sua pessoa. Afirmava-se. “Sei agora que sou culto”, afirmou enfaticamente um idoso camponês. E ao se lhe perguntar por que sabia, agora, culto, respondeu com a mesma ênfase: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo” (FREIRE, 1974, p. 110).

A prática de Paulo Freire revela o caráter emancipador dos processos educativos em que aprender está relacionado à *formação* e não ao *treino* do educando para desenvolvimento de destrezas. Sua concepção de ensinar está intimamente relacionada com o aprender em uma relação em que um não existe sem o outro. Freire chega a utilizar o termo *do-discência* de forma que o educador e o educando ocupam mesmo patamar de importância desfazendo hierarquias, apesar de não abrir mão da autoridade do professor. Dessa forma, podemos reconhecer a noção de educação como emancipação, como desenvolvimento da autonomia do ser e, conseqüentemente, prática da liberdade. Para ele, um educador “deve saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Sob o ponto de vista das concepções apresentadas, entendo que as posturas dos professores de Arte e História do 9º ano entrevistados revelam os aspectos do embrutecimento e da emancipação. Ao mesmo tempo, trazem dados relevantes sobre aspectos das relações étnico-raciais na escola. Se o professor não se sensibiliza com a dor provocada pelo racismo, se entende a importância da formação identitária por meio da abordagem da temática da lei 10.639 e mesmo assim prefere o lugar da não-ação, o ciclo gnoscitivo que envolve os saberes afro-brasileiros permanece estático na escola.

Considerando a significação da palavra educação pautada em sua etimologia, temos o ato de educar como conduzir para fora, preparar para o mundo, que representa a mudança de um estado ao outro. O aspecto do movimento, da transformação, da interferência no mundo se apresenta nas concepções freireanas no que diz respeito à passagem da conscientização ingênua ou mágica para a crítica, da transmutação da curiosidade ingênua para a epistemológica. A utilização de uma linguagem sexista transmutada para a prática de uma escrita menos machista revela que Freire se reconheceu como ser inacabado. Pessoa que identificou suas limitações, sua exposição aos condicionamentos e a partir da realidade posta

se reconstituiu em novo ser. Educação consiste na emancipação, na autonomia e na prática da liberdade em que o sujeito age para modificar a si próprio e, conseqüentemente, o mundo.

1.8 A Educação como Ato de Resistência

Educação entendida como prática da liberdade coloca o ser como sujeito de sua própria destinação histórica. Para isso, deve desenvolver posicionamento crítico que leva ao ato de resistência perante as opressões presentes na sociedade, pois “as resistências – a orgânica e/ou cultural – são *manhas* necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos” (FREIRE, 1996, p. 78). Enquanto lutam para reconstituir sua humanidade, os oprimidos praticam uma pedagogia que é feita *com* eles e não *para* eles, conforme elucida Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” (2014, p. 43).

Como relatei anteriormente, os estudantes reprovados na série escolar mais de uma vez eram matriculados nas turmas de reintegração. Hoje, essas turmas ainda existem no Distrito Federal, mas com outro nome: turma de aceleração ou projeto CDIS – Correção da Distorção Idade/Série. A maioria dos estudantes matriculados no CDIS encontra-se na marginalidade da sociedade e em constante confronto com as instituições sociais como família, escola, igreja, polícia.

Entre tantas histórias de educandos que enfrentam as mais diversas dificuldades para sobreviver em uma sociedade que extermina os jovens negros, destaco a narrativa de um ex-aluno com o qual convivi na escola em 2011 e parte de 2012. Trata-se de um dos entrevistados que resume o início de sua escolarização da seguinte forma:

Quando eu comecei a estudar, foi na Escola Classe 03¹⁸ do Gama, ali perto do 23. Eu fui crescendo e fui para a EC. 21. Tive que mudar porque meu pai mudou daqui. Aí, ficou eu, minha irmã e minha mãe. Minha mãe guerreira, “batalhadeira”, criando dois filhos. A gente se mudou para a SHIS¹⁹ e de lá a gente ficou na EC. 21 até a 4ª série. Aí eu reprovei e tive que fazer aceleração. Fui para o 15. [...] Consegui me adaptar. Se eu quisesse ter entrado no crime ali, eu já tinha começado. Foi ali que comecei a conhecer o lado ruim da vida. Comecei a conhecer as pessoas ruins, o que era o mal. As pessoas começaram a me oferecer drogas. Quando você começa a fazer aceleração, as pessoas já têm dezesseis, dezessete anos (Aluno do 9º ano entrevistado em junho de 2015).

¹⁸ No Distrito Federal, os estudantes de ensino fundamental de anos iniciais – 1º ao 5º ano – frequentam a Escola Classe, cuja abreviação é EC. Os estudantes de anos finais – 6º ao 9º ano – são matriculados no Centro de Ensino Fundamental ou CEF.

¹⁹ Referência ao setor do Gama formado por casas adquiridas pelo antigo Subsistema de Habitação de Interesse Social – SHIS.

Em 2011, ouvi muitos relatos de professores reclamando do comportamento desse aluno. Em minhas aulas, não sei se pelo fato de realizar atividades envolvendo movimentos corporais, ele era muito participativo e estava sempre disposto a contribuir. Logo, eu achava muito estranho a reclamação dos colegas de profissão. Entendo que ele tinha dificuldades para se concentrar na realização de determinadas atividades, mas isso não o impedia de aprender. Ele mesmo reconhece sua dificuldade:

Aprender! Eu tenho até hoje... eu tenho dificuldades em aprender. Eu fico assim... eu sou muito fácil em me distrair. A pessoa me chama e eu já me distraí, já desliguei todo conteúdo que eu tinha. Eu queria aprender, mas se a pessoa me chamasse, eu perdia todo conteúdo (Aluno do 9º ano entrevistado em junho de 2015).

Nas reuniões do Conselho de Classe, eu ficava horrorizado com o tribunal constituído para julgar os alunos, muitas vezes de forma muito severa, sem legítima defesa. Eu me incomodava com as palavras pejorativas de alguns profissionais para se referirem aos discentes. Em uma dessas reuniões, ao tratarem da indisciplina de um aluno, minimizaram o peso da avaliação justificando que a criança era filha de um pastor evangélico conhecido na comunidade. Quando avaliaram outro educando que tinha comportamento parecido, logo atribuíram a indisciplina do adolescente ao fato dele morar em uma casa de candomblé. Ao saber da informação, uma professora fez uma expressão de horror, outra se benzeu fazendo o sinal da cruz e um terceiro profissional soltou a expressão de espanto dizendo: “vixi, está explicado!”

Menciono o Conselho de Classe por me lembrar da tentativa, no final de 2011, em aprovar o aluno entrevistado. Infelizmente, fui voto vencido. No ano seguinte, por conta das dificuldades econômicas na família, sua mãe procurou melhorar a vida e mudou-se com ele e sua irmã para São Paulo. Quase no final de 2012, eles voltam ao Gama e os dois irmãos retornam à escola.

Quando perguntei ao entrevistado sobre suas memórias referentes às relações raciais, ele me respondeu:

Quando estudei na EC. 21, não via muito sobre as questões raciais, mas depois fui para a aceleração e vi mais sobre isso. Por que assim, negro não é uma questão de xingamento. Que as pessoas pensam que é assim, se elas vão xingar, elas já pensam na minha cor, na questão racial. Chamam de neguinho do pastoreio, preto-piche... entendeu? Eles já pensam nessa parte... eu descobri nessa parte da aceleração o que era uma ofensa para mim (Aluno do 9º ano entrevistado em junho de 2015).

Ao final do ano de 2014, fui convidado para participar do corpo de jurados do festival de curtas que essa instituição onde trabalhei promove com os alunos do 9ª ano. A grande

revelação da noite não foi nenhum filme produzido pelos estudantes, mas a apresentação do entrevistado como mestre de cerimônias. O assunto que imperava nos círculos de conversas dos docentes era o desempenho do estudante. Sobre sua atuação, ele comenta: “Foi tão importante para mim, porque eu fui o único aluno mestre de cerimônias ali e eu era o único negro, lembrando que na equipe só tinha eu como negro. Eu achei importante participar daquela equipe” (Educando do 9º ano entrevistado em junho de 2015).

Para minha surpresa, em 2015, quando comecei a convidar os estudantes para serem entrevistados nesta pesquisa, eu o encontrei na escola sentado na primeira mesa próxima ao professor com um olhar de tristeza e cabeça baixa. Ele foi reprovado mais uma vez. Logo, ouvi-lo em entrevista era extremamente necessário para mim, pois tratava-se de um adolescente negro com uma vasta experiência de vida completamente desprezada pela escola. Fiquei pensando o quanto a instituição de ensino desvaloriza algumas habilidades que envolvem noções de teatralidade e espetacularidade aliadas com uma expressividade corporal para focar somente na dimensão cognitiva.

Minha experiência com as turmas de reintegração e o contato com o entrevistado me fizeram ver o quanto que os corpos dos discentes negros, lançados aos porões das turmas de aceleração, são expostos aos julgamentos expressos nos comentários nada educativos de toda escola. A existência das turmas de aceleração persiste na escolarização no DF como forma de expor os corpos que não se adaptam aos procedimentos escolarizados e acabam classificados como incapazes de aprender. Procedimentos que revelam a “pedagogia feita *para* eles”.

Corpos que não se enquadram, não se adaptam, se recusam a aprender, pois outras urgências se materializam no abuso sexual sofrido, no familiar preso, na sexualidade não respeitada, na violência vivida cotidianamente, nas dificuldades econômicas familiares, entre tantas outras. Pessoas que sentem em seus corpos as opressões, mas que resistem consciente ou inconscientemente.

Acredito que os estudantes das turmas de aceleração estão evidenciados na instituição escolar para servirem de exemplo a todos que ousam a não seguir o modelo imposto pelo sistema escolarizado. São corpos supliciados pela palavra discriminatória, esquetejados pelas violências simbólicas que permeiam a sociedade. Entendo como um foco de resistência o que a escola classifica como comportamento indisciplinado. São corpos que anseiam por movimento, que pedem por extrapolar os limites da racionalidade. A narrativa do entrevistado constata a discriminação sofrida:

Aí eu reprovei. Tive que fazer Aceleração. Fui pro 15.²⁰ Minha irmã continuou no 21.²¹ Lá tinha muitas pessoas maiores do que eu. A primeira vez que eu fui, fui com minha mãe. No segundo dia, a professora começou a me insultar e eu comecei a chorar. [...] Eu lembro até hoje o nome da professora, até hoje. Ela dizia tipo assim: “você não sabe nada”, “você veio pra cá porque eles não te querem mais naquela escola”. Eu era criança ainda (Estudante do 9º ano entrevistado em junho de 2015).

As memórias do discente estão marcadas pela sensação de incapacidade intelectual, de não-pertencimento, de rejeição. Além desses enquadramentos discriminatórios sofridos por estudantes negros, ainda há os apontados por Michel Foucault em seu livro “Vigiar e Punir”. O autor diz que disciplina é “a arte de dispor em filas” (2011, p. 141) e anuncia que um dos aspectos da docilização dos corpos enquadra os indivíduos em estruturas de tempo e espaço. Foucault afirma que a espetacularização do corpo castigado é o lugar de desarticulação das resistências.

Da mesma forma, a escola cria uma metodologia para expor corpos indisciplinados, desobedientes, que não se adaptam aos comandos da sociedade de controle. Se por um lado é escassa a oferta de atividades com práticas que envolvem todo o corpo como exercícios teatrais, aulas de danças, jogos, entre outras, por outro temos uma sobrecarga de sistematizações teóricas que excluem os movimentos corporais reduzindo-os à utilização mínima necessária.

Conforme esclarece Foucault, o castigo corporal era dado como espetáculo onde o suplício servia de exemplo para os que atentassem contra o poder soberano do rei (2011, p. 13). No decorrer dos anos e com as trocas de sistemas políticos, o suplício é substituído pela mitigação das penas nas prisões. Nesse processo, a tecnologia política corporal age de forma a conduzir a composição de forças corporais para uma utilidade, para a submissão, para a desarticulação do político. Foucault nomeia esse processo de docilização dos corpos. A disciplina se apresenta como método que permite o controle sobre o corpo dos indivíduos: o objeto e alvo do poder (2011, p. 100).

A sociedade atual apresenta em sua estrutura o poder descentralizado. Não há uma personificação clara do poder como acontece na monarquia. Apesar de existir a figura de um presidente nas chamadas repúblicas democráticas, o regime está estruturado em um sistema dominado pelo conjunto de pessoas que emitem comandos aos sujeitos constantemente. O poder está diluído nas relações sociais que controlam as atividades de cada um por meio da

²⁰ Escola Classe 15.

²¹ Escola Classe 21.

introjeção da disciplina. Palavras de ordem são bombardeadas ininterruptamente gerando reações previsíveis e controladas (FOUCAULT, 2015, p. 234).

Acredito que os corpos dos jovens das turmas de aceleração reafirmam o que diz Foucault: “onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 2015, p. 18). Conforme o pensamento foucaultiano, a resistência não é exterior às relações de poder. Existe uma relação de dependência entre ambas. Não estão em oposição, pois as correlações de forças existem em função de pontos de tensões. “Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente” (Ibidem, 2015, p. 360).

No caso em análise, não há palmatórias para materializar as penalidades. Muito menos cabeças expostas na ponta de longas estacas no centro da escola para servir de exemplo aos demais rebeldes. No entanto, corpos são expostos cotidianamente à vergonha da reprovação, aos comentários que desqualificam os sujeitos reforçando sua suposta incapacidade e aos castigos por não se adaptarem à disciplina exigida.

O que está posto é a presença de um jovem negro com dificuldades na vida e na aprendizagem e que apresenta um comportamento considerado indisciplinado. Sua pena por resistir à docilização imposta pelo estabelecimento de ensino é reprovar mais de três vezes no sistema escolar e ter que ouvir dos colegas apelidos degradantes por causa da cor de sua pele. Sua resistência vai além das dificuldades impostas pela escola.

Assim que terminamos a entrevista, após desligar o gravador e em um clima de cumplicidade, ele me falou sobre sua mais nova paixão: Dulcina de Moraes. Tomei um grande susto, pois não esperava tal comentário. Eu perguntei quem lhe havia apresentado à grande dama do teatro brasileiro. Ele me disse que estava participando de um projeto no Teatro Dulcina aos sábados. Fiquei muito feliz e lhe dei os parabéns por buscar enriquecer sua formação em outros espaços. Nesse momento, ele me deu um abraço e se despediu.

Uma das perguntas das entrevistas realizadas com os estudantes era qual a concepção que eles tinham de África. Meu intuito era captar a representação simbólica do continente africano no imaginário do grupo. Meu objetivo era identificar dentre tantas áfricas, qual a referência simbólica que era mais marcante. Para mim, as respostas revelaram uma síntese do branqueamento quando eram levados em consideração somente os discursos representativos da branquitude. Esse aluno e outro que é candomblecista, já mencionado nesse trabalho,

foram os únicos que associaram o continente africano com a diversidade cultural. Os outros a representaram com ideias ligadas à miséria e à pobreza. Então, compreendo que a produção dos discursos de resistências à hegemonia cultural branca é realizada, na maioria das vezes, fora da instituição escolar.

A escolarização não se preocupa em articular a resistência. Escolarizar consiste em um processo que visa homogeneizar. A escola desfaz os focos resistentes e reforça a estigmatização quando não consegue enquadrá-los em suas categorias disciplinares. Outros espaços sociais revelam um caráter mais educativo que a instituição escolar por articularem com mais eficiência os atos de resistir ao sistema. A educação minimizada como sinônimo de escolarização não contempla a dimensão da resistência.

Olhando pela ótica da articulação da resistência, processos educativos acontecem em espaços onde as manifestações culturais afro-brasileiras se desenvolvem e se contrapõem aos discursos hegemônicos porque reconstróem identidades. Temos exemplos, entre tantos outros, nas rodas de capoeira e de samba, nas práticas dos terreiros de umbandas e candomblés, nos espaços do hip hop, onde saberes são articulados com a corporeidade e com as identificações do ser.

Mesmo que a hierarquia esteja constituída nas rodas, ela não surge da necessidade de oprimir, mas do desejo educativo que atualiza configurações sociais e identitárias. Allan da Rosa expressa tal princípio em seu livro “Pedagogia, Autonomia e Mocambagem”: “O jogo das diferenças (muito através do mestre, do educador) se expressa também em uma hierarquia que, ao contrário de estipular correias, ordenando as relações do seu conjunto complexo e heterogêneo, pode garantir o seu conjunto” (2013, p. 64).

O enfoque no objetivo comum fundado no processo de ensino-aprendizagem dos saberes presentes nas práticas afro-brasileiras faz com que a relação entre *práxis* corpórea e conhecimentos se estabeleça de forma produtiva e prazerosa em que os mais velhos e as novas gerações interagem no movimento do ciclo gnoscitivo. Sobre esse assunto, Allan da Rosa considera que:

Ao se respeitar a ancestralidade, aprende-se também a respeitar os mais velhos, os iniciados e os que carregam as palavras e movimentos que abrem tramas. Os grupos que admitem hierarquias, guiados por pessoas que tecem há mais tempo as forças de resistência e reelaboração da comunidade, podem também manter relações apuradas, afinadas, conflituosas e dinâmicas. Garantindo expressões pessoais e a elaboração de uma identidade que não seja estática, munificada, que mofa em estereótipos ou nas leituras tacanhas estereotipantes. (ROSA, 2013, p. 64).

Inúmeras vezes, presenciei na escola o desrespeito dos mais jovens aos professores em fim de exercício na profissão e a depredação dos ambientes que são paulatinamente destruídos pelos estudantes. Nos espaços das manifestações culturais de matriz africana, é exigido o respeito aos mais velhos e aos ancestrais. A noção de território sagrado nos espaços do terreiro exige uma postura de respeito às forças da natureza. Tal exigência está embasada nos sentimentos de proteção e de pertencimento grupal que geram a necessidade de preservação do ambiente de convivência coletiva.

O adolescente entrevistado analisa criticamente as relações de poder que permeiam as práticas escolares pautado em sua experiência de sujeito negro. Para ele, fica evidente que o lugar do mestre de cerimônias de um festival de curtas, mesmo em uma escola, não foi reservado ao negro e se orgulha por ter conquistado este espaço: “Foi tão importante para mim, porque eu fui o único aluno mestre de cerimônias ali e eu era o único negro.” Talvez, se ainda estivesse na aceleração, não teria a oportunidade, pois há um maior policiamento repleto de desconfiança da capacidade dos educandos.

Os estudantes que destoam da dita normalidade apresentam em seus corpos uma rebeldia não organizada estrategicamente para romper com as tensões geradas no sistema escolar e acabam compondo as estatísticas que revelam o genocídio silencioso da população negra em curso nos últimos anos. No estudo intitulado “Homicídios e Juventude no Brasil: Mapa da Violência”, Julio Jacobo Waiselfisz constata que o perfil das vítimas dos assassinatos é composto por jovens com idade entre quinze e vinte e nove anos do sexo masculino e negros (2013, p. 87). Se a escola não os controla, outras instituições sociais o fazem de forma mais abrupta para expô-los nos meios de comunicação no espetáculo do suplício.

Ao analisar os números oficiais de homicídios cometidos no Brasil sob o viés da raça/cor, Waiselfisz apresentou dados alarmantes sobre a quantidade de jovens assassinados nas últimas décadas. Ele afirma que existe uma acentuada tendência de queda do número absoluto de homicídios na população branca e aumento expressivo nos números de mortes ocasionadas por homicídios na população negra. Essa tendência segue padrões no conjunto geral da população brasileira e com forte acento na juventude negra, ou seja, Waiselfisz constata que a mortalidade juvenil apresenta forte tendência que aponta o jovem negro como principal vítima da violência (WASELFISZ, 2013, p. 87).

Ao comparar os anos de 2002 e 2011, Waiselfisz diz que o número de vítimas brancas caiu de 18.867, em 2002, para 13.895, em 2011, o que representou um significativo decréscimo: 26,4%. Já o número de vítimas negras cresceu de 26.952 para 35.297 no mesmo período e corresponde a um aumento de 30,6%. Ainda comparando os dados, o autor conclui que, proporcionalmente, morrem 42,9% mais vítimas negras que brancas em 2002 e que esse número cresce constantemente a cada ano chegando a um total de 153,4% em 2011 (WAISILFISZ, 2013, p. 88).

As turmas de aceleração revelam a face da resistência não articulada suficientemente para desfazer os padrões colocados como modelo. Esses educandos representam a diversidade que se coloca na instituição escolar. Alunos que são a diferença, não se adaptam aos procedimentos de controle dos corpos e que acabam sendo rotulados, estigmatizados, discriminados e excluídos. Representam a resistência não organizada estrategicamente por não ter percepção de sua própria força, presos à autoestima destruída pelos rótulos estereotipados dos discursos.

A educação como resistência fomenta experiências que desenvolvem a superação da homogeneização cultural. Trata-se de uma pedagogia produzida *com* os oprimidos. Há uma infinidade de formas de educar que promovem a pluralidade. Educação não se limitada ao conceito de transmissora de conhecimento, de informações, de palavras de ordens. Educação, conscientização, resistências são práticas intimamente relacionadas em que as fronteiras conceituais se agregam constantemente.

1.9 Educação como Criação do Saber da Experiência

Pensar a educação sob o ângulo do saber da experiência requer o distanciamento da noção que coloca o ato educativo como transmissor de informações para assumir a concepção de educar como processo de atribuição de sentidos ou de sem-sentidos a partir das experiências dos indivíduos. O sujeito não é mero receptor de saberes, mas sim aquele que permite em si a experiência, seja ela individual e/ou coletiva. Sendo o sujeito o criador do saber da experiência, então a educação é ato de criação.

É muito comum ouvir na sala dos professores comentários como “esses alunos não sabem nada” ou ainda “a cada ano, esses alunos chegam sabendo menos”. Tais afirmações revelam um entendimento de que o estudante é página em branco que precisa ser preenchida

com o conhecimento escolar. O educando entendido como verdadeiro depósito de conhecimento demonstra a prática de uma *educação bancária* conforme nomeou Paulo Freire (2014, p. 82).

Alguns chegam a dizer que os alunos não sabem pensar. O autor espanhol Jorge Larrosa diz que “pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (2002, p. 21). Logo, partindo dessa lógica, entendemos que muitos professores estão presos em paradigmas que menosprezam a humanidade dos educandos em nome de uma racionalização mecânica.

Ao subestimar o discente como ser humano que possui raízes simbólicas no tempo e no espaço e que estabelece relações entre experiências diversas, o profissional da escolarização desvaloriza a vocação ontológica do aluno em ser sujeito e ignora o contexto em que ele vive. A educação se presentifica nas experiências humanas independentemente da idade dos sujeitos.

O sentido de experiência proposto por Jorge Larrosa traz a noção do termo como aquilo que nos atravessa, que nos toca, que nos passa, momento em que o sujeito torna-se o território em que a experiência acontece. Ele defende em seu artigo intitulado “Experiência e Alteridade em Educação” que a experiência só é possível se não for anulada pelo bombardeamento de informações, pelo excesso de trabalho, pela falta de tempo e pelo apego à opinião (2011, pp. 21-23).

Nesse contexto, acredito que certos procedimentos escolares não educam, apenas adestram. A semântica do verbo adestrar nos conduz às ações: instruir, ensinar, endireitar, disciplinar, fazer obedecer. Adestramento é o treino de animais para que, por meio da disciplina, possam ser capazes de exercer certas habilidades. Para mim, adestrar se aproxima do significado de docilização. Vamos analisar alguns relatos para identificarmos tais conclusões.

Quando estava no processo de elaboração dos critérios para a seleção das pessoas que iria ouvir na pesquisa de campo, pensei inicialmente em procurar os ex-alunos para os quais lecionei aulas de Arte nos anos de 2011 e 2012 no 6º e 7º anos do ensino fundamental. Pensava que o conhecimento prévio sobre a história de vida de alguns alunos me ajudaria na análise dos dados e, de fato, isso contribuiu muito. Com exceção das duas alunas do 7º ano

indicadas pela orientadora pedagógica e mais dois alunos brancos que me abordavam no corredor pedindo para serem entrevistados, os outros treze entrevistados estudaram Arte comigo. Ao chegar à escola para começar o trabalho investigativo, minha intenção era ouvir um adolescente negro e um branco de cada turma do 9º ano. Porém, ao realizar as duas primeiras entrevistas, reconheci a necessidade de ouvir preferencialmente os alunos negros, pois são principalmente esses sujeitos que vivem a experiência da discriminação racial.

A primeira entrevista realizada foi com um jovem que classifiquei como branco. Resumidamente, abordou os seguintes pontos no decorrer de nossa conversa. Ele não se lembrou de ter participado de qualquer aula ou atividade sobre relações étnico-raciais na infância. Disse que só veio a ter contato com o tema nas aulas de Arte do 6º ano. Relatou algumas atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino para discutir a temática e que o motivo que o leva à escola é a vontade de ser jornalista.

O segundo diálogo se estabeleceu com um estudante negro. Quando perguntei se ele já passou por alguma situação constrangedora por causa de preconceito racial, logo relatou a exclusão nas brincadeiras infantis quando estudava na escola dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tipo... que eu era preto, eu era excluído. Brincava só quando tinha meninos da minha rua que estudava na mesma sala. Quando era pique-pegar, eu ia pegar, eles tinham nojo de mim. Nem todos os meninos não, era mais as meninas. Elas não aceitavam que eu pegasse nelas (Estudante do 9º ano entrevistado em junho de 2015).

O discente nega ter acontecido na escola atual qualquer fato semelhante. Ao falar sobre os apelidos, disse que as pessoas o chamam de neguinho de uma forma carinhosa. No entanto, depois de falar sobre sua concepção de África, deixa evidente a que tipo de discurso está exposto.

Vixi! Aí pegou! Vixi! África pra mim? (pausa, pensando) Mas o povo tem mais preconceito porque o povo só é negro lá... todo povo lá é negro e pobre. O povo só fala só isso só. [...] Lá não tem muitos recursos como tem aqui. Lá é diferente. Lá o povo mata sem dó nem piedade. [...] Povo tem que pegar água lá é nos poços. [...] As pessoas só veem o negativo. Acham que todo preto é parecido. Eles falam que todo preto é parecido. Quando veem um preto, logo falam “Ah, você veio da África.” (Estudante do 9º ano entrevistado em junho de 2015).

Em seguida, o estudante revela que um colega de sala de aula costuma apelidar os outros da turma: “Ouvi isso essa semana, um menino da minha sala falou. Falou que eu era africano. [...] Ele quer ficar ‘maiando’²² de todo mundo, aí fica me chamando de africano”

²² Gíria que remete ao verbo “malhar”, que na gíria é o equivalente a debochar.

(Estudante do 9^a ano entrevistado em junho de 2015). Ficou nítido seu descontentamento com o apelido associando-o à África. Chega a admitir apelidos como *neguinho* ou *negão* como é chamado na escola e no futebol, mas *africano* significa para ele algo muito depreciativo.

Esse depoimento me causou um impacto que me fez repensar os critérios usados para a seleção de pessoas que seriam entrevistadas. O sentimento de rejeição que o adolescente apresentou quando disse que os colegas tinham nojo quando ele os tocava, fez-me perceber que o foco da pesquisa deveria englobar não só a formação discursiva na oralidade, mas também os enunciados emitidos nas ações corporais, a partir da experiência e do sentido que se atribui a ela. Chamo de *docilizadores* os conjuntos de ações e discursos que provocam experiências de submissão, obediência e controle opressivo que agem nos processos de docilização dos corpos e, conseqüentemente, do *corpus*.

Um elemento evidente nos relatos dos entrevistados é o fato de que as atividades mais vivas nas lembranças são as que envolvem o corpo todo para sua realização, ou seja, poucos sujeitos investigados nesse trabalho apontam aprendizagens que aconteceram na inércia corporal, sentados em uma cadeira atrás de uma mesa. Para eles, as memórias foram marcadas pelas danças, pela rejeição sofrida em uma brincadeira, pelo desfile de beleza afro, pela confecção de máscaras, pela experiência em peças teatrais.

Quando o educando negro revela que uma de suas experiências com a alteridade deu-se a partir do sentimento de rejeição que a colega gerou ao impedir que ele a tocasse, vemos que o processo de produção de sua identidade foi marcado pelo gesto de recusa. A negatividade predominante na sua concepção de África trata-se da reprodução de tantos discursos que ouviu durante seus quatorze anos de vida, exilando-se de seu lugar de origem mítico-identitário, reproduzindo a rejeição de sua própria identificação.

Ainda sobre a experiência da rejeição, encontrei na escola o relato de uma mãe de uma aluna do 7^o ano que foi renegada pela filha por causa da cor de sua pele. Tal situação provoca dor e faz com que a mãe negue sua própria negritude.

Em relação a minha filha é assim: ela é uma menina boa, mas quando ela era pequena, tipo assim, o pai dela é claro e eu sou morena. Ela tinha vergonha de andar comigo no colégio. Quando tinha uns quatro até seis anos de idade, não queria andar comigo. Não queria andar de mãos dadas. Não sei se era porque eu sou morena e ela clara, sabe? Aí foi crescendo os seis, sete, oito anos. Até os nove anos. Aí eu perguntei pra ela: “por que isso?” e ela dizia: “Ah mãe! Porque sou branquinha e a senhora é moreninha, meus amigos ficam mangando²³ de mim, sabe? Dizem que

²³ Na gíria, mangar significa debochar.

“você é minha babá que cuida de mim”. Assim, sabe? Com o tempo eu fui conversando com ela até o que, uns três anos e pouco que ela parou disso. [...] Não tenho mais dificuldades de andar com ela, de... eu sou assim, que ela é clara e eu sou morena. Mas tem que entender que a avó dela falecida por parte de pai era morena do cabelo ruim, ruim também. Minha mãe era morena de Paracatu. O povo de lá, você sabe, são morenos mesmo, né? Pois é, a única neta que é clarinha é ela. O resto da família, dos meus irmãos, tudo é essa coisinha assim, entendeu? (Mãe da educanda do 7º ano entrevistada em junho de 2015).

Ao conversar com a aluna, ela negou ter vergonha da mãe por causa da cor da pele. Depois conta uma história envolvendo a porteira da escola. Ao ser questionada sobre a ocorrência, a aluna demonstrou certo constrangimento e não admitiu que o motivo que a fazia distanciar-se de sua mãe era a diferença étnico-racial.

Quando eu era pequenininha, teve uma vez que uma mulher, ela era a porteira, ela era negra, ela ia me levar lá na minha casa porque eu estava passando mal. Mas eu não queria ir com ela e foi por conta disso. Aí ela chegou lá em casa e falou para minha avó. Quando minha mãe chegou em casa, ela conversou comigo sobre isso (Educanda do 7º ano entrevistada em junho de 2015).

Quando fala sobre o fato de sua mãe levá-la ao colégio, ela começa as frases e não termina, deixando um silêncio no ar. Tenta três vezes dizer algo, mas não conclui. Logo afirma que não gosta quando sua mãe a acompanha na escola atual. A mãe é quem relata com mais detalhes o que vivenciou com a filha:

Pra falar a verdade, ela nunca falava. Eu percebo, né? Porque assim, quando eu trazia ela pro colégio, as outras mães davam beijinho no rosto, selinho e ela nunca deixou eu pegar na mão dela, sabe? Beijos na cabeça dela, nada... eu achei isso muito esquisito. Pensei comigo: “isso tá errado!” Aí, quando foi passando o tempo eu perguntei pra ela: “filha, por que você não deixa eu levar você até a porta do colégio? Dar beijo na sua cabeça como as mães normais faz. Ela disse: “Mãe, sabe o que foi? É o menino da minha sala que falou como eu posso ser branquinha e a senhora morena? [...] Ah! É sua empregada? É sua babá?” Isso ficou na cabeça dela. Ela se sentia envergonhada em relação a isso (Mãe de educanda do 7º ano entrevistada em junho de 2015).

Percebemos no depoimento dado pela genitora o distanciamento de sua identificação como mulher negra. O uso do termo “moreno” é muito recorrente em seu discurso e percebi na tonalidade de sua voz que havia certo cuidado ao pronunciar tal palavra. Parecia que estava dizendo algo proibido. A senhora descreveu negativamente o cabelo crespo. Tais ideias revelam a vergonha que ela sente por ser preta.

O comportamento materno reflete nas atitudes da filha que recusa sua própria origem étnico-racial. Mesmo que a menina tenha sido protegida da violência paterna ainda no útero, ela não considerou a proteção na atribuição de sentidos à sua experiência. Ao ser questionada sobre as diferenças físicas entre ela e sua mãe, a criança, induzida pela pergunta do colega, associou negritude às profissões que remetem à servidão e produziu sentidos que

relacionavam cor da pele, submissão e sofrimento à figura materna. A aluna reagiu de forma a querer afastar de si a identificação com a dor.

Eu não tenho irmãos! Quando eu nasci, antes disso, eu ia ter um irmãozinho. Minha mãe ainda morava com meu pai. Meu pai batia muito na minha mãe. Quando minha mãe estava grávida de meu irmão, ele foi e deu um chute na barriga dela. Ela foi pro hospital e depois de sete dias ele nasceu todo roxo. Depois ele morreu. Mas depois minha mãe estava grávida de mim. Para não sofrer a mesma coisa que meu irmãozinho, ela disse que se trancou no banheiro e toda vez que ele chegava bêbado em casa e queria descontar na minha mãe, ela se trancava no banheiro (Estudante do 7º ano entrevistada em junho de 2015).

Ao desconsiderar a proteção para apropriar-se da rejeição, a educanda produziu em sua subjetividade um sentido para sua identidade. Para Larrosa, o sujeito é o território da experiência. Desta maneira, a experiência é subjetiva já que acontece no sujeito da experiência. Ele esclarece que experiência não é experimento ao modo das ciências que exigem objetividade. Se no experimento há uma preocupação em buscar uma homogeneidade no significado que pode ser aplicado à todas as situações semelhantes, a experiência é sempre singular. Na grande maioria das vezes, a escola não considera esse princípio.

Larrosa diz que o excesso de informação e de opinião ocupa o espaço do acontecimento e o sujeito torna-se o suporte informado da opinião. Outros elementos que impedem a experiência são o excesso de trabalho e a falta de tempo (2002, p. 22). Nesse sentido, quando me deparo diante do currículo do ensino fundamental, penso que a grande quantidade de informações que deve ser transmitida pelo professor para o discente em um tempo determinado pela instituição retira a oportunidade da experiência. Isso mecaniza os procedimentos escolares de tal modo que as vivências dos estudantes não são ouvidas e muito menos consideradas. A preocupação em vencer o conteúdo torna-se ponto inegociável para o profissional da escolarização que muitas vezes não discute a realidade do aluno. Entendo que os elementos descritos compõem o adestramento docilizador na produção de sistemas de dominação e obediência.

O bombardeamento de informações e a emissão constante de comandos feitos por diversos profissionais durante o ano letivo sobrecarregam o trabalho, impõem falta de tempo e geram um excesso de zelo pela opinião. Para ser aprovado, o jovem precisa da aquiescência dos profissionais que constituem o Conselho de Classe. O saber da experiência não é formulado, pois não há espaço para pensar. Como vimos, pensar não é somente raciocinar, calcular, argumentar. Pensar está ligado ao dar sentido à experiência, ou seja, criar o saber da experiência.

1.10 Docilização dos Corpos e Educação do Sensível

Juiz não! Magistério não! Empregada, babá, porteira. As palavras determinam.

Para Michel Foucault, o poder é rede que atravessa todo corpo social onde existem “procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e ‘individualizada’ em todo corpo social” (2015, p. 45). No livro “Microfísica do Poder”, o autor analisa os elementos técnicos presentes no controle minucioso do corpo: gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos (Ibidem, p. 14). Para ele, o corpo constitui força produtiva formatada pelo sistema político de dominação por meio do processo disciplinar. A maquinaria social dissemina por toda parte o poder distribuído na multiplicidade de relações de forças.

Educação Moral e Cívica, costumes, pano de saco, sem camisa, abadá, folclore, navio negreiro, chibata, o negro que carrega o pote. As palavras formatam.

No capítulo em que conceitua a expressão *Corpos Dóceis* no livro “Vigiar e Punir”, Foucault discute o trabalho de La Mettrie intitulado de “O Homem-máquina”, de onde retira sua noção de docilidade: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado” (FOUCAULT, 2011, p. 132). Trata-se da descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Corpo formatado para ser útil. A formatação adota métodos “que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (Ibidem, p. 133).

Segundo Foucault, a anatomia política com base na disciplina não se trata de uma descoberta súbita. O nascimento da técnica disciplinar como fórmula geral de dominação acontece durante os séculos XVII e XVIII. Os múltiplos disciplinamentos em instituições como escolas, conventos, prisões, hospitais e exércitos esboçam o método geral nas convergências da aplicação disciplinar. Mecanismos tornam o corpo mais obediente, mais útil e estruturam um poder infinitesimal sobre os gestos, movimentos, comportamentos e atitudes que desembocam na política de coerções.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2011, p. 133).

Branças de neve, olho azul, coroação, santa, negra, feiticeira, mãe solteira, demoníaca. As palavras se entrecruzam e tecem as relações de poder.

Um dos desdobramentos dos estudos foucaultianos encontra-se na pesquisa de Cláudia Rennó. Sua dissertação de mestrado intitulada “Produção de Corpos Dóceis: Uma Análise das Práticas de Disciplinamento e Vigilância” (2009) traz informações fundamentais no entendimento sobre o disciplinamento dos corpos. Para Rennó, a alteração significativa do ritmo do trabalho exigida pela industrialização dos meios de produção na modernidade gerou a emergência da disciplinarização dos corpos. Se antes o processo produtivo das civilizações mais tradicionais estava caracterizado por uma produção manufatureira e artesanal, por um ritmo marcado pelo ritmo da natureza, pelas características ambientais e pelo próprio corpo humano, na modernidade, as jornadas de trabalho e suas metas de produção industrial determinam o ritmo corporal. O corpo passa a ser um dos elementos produtivos que precisa ser ajustado (RENNÓ, 2009, pág. 25). Nesse sentido, Duarte Júnior argumenta que:

[...] ao se empregar numa daquelas nascentes indústrias, ao se tornar funcionário de uma organização, sua atividade diária passou a ser regida por uma lógica que lhe era exterior, qual seja, a da nova produção industrial. Ocorrência que o obrigou a dormir, a acordar, a comer e a trabalhar em conformidade com os horários estabelecidos por uma racionalidade produtiva a ele externa e totalmente alheia às suas demandas corporais. Por isso, não é demais afirmar-se que, primordialmente e em termos dos indivíduos, a Revolução Industrial significou um radical processo de reeducação do corpo humano (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 51).

Da necessidade de ajustamento do corpo ao ritmo marcado pela produção industrial é que se origina a emergência do disciplinamento. Foucault analisa os elementos que estruturam os mecanismos disciplinares e sintetiza o conceito de disciplina como a arte de dispor em fila, uma arte de compor forças. Segundo ele, a disciplina “individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 2011, p. 141). A organização do tempo e do espaço configura-se fator determinante do controle da atividade, na determinação temporal da linearidade das séries, na delimitação do espaço físico do enclausuramento, na composição das forças.

Bombardear, enquadrar, desmerecer, naturalizar, desqualificar, domesticar, nojo de mim, tão branca para ser sua irmã, tão preta para ser sua mãe. As palavras docilizam.

Partindo de principais pontos da teoria foucaultiana, sugiro olharmos para a escolarização. A autora do livro “Corpos Dóceis, Mentis Vazias, Corações Frios”, Irecê Rego Beltrão (2000) diz que a Pedagogia é o discurso científico que enuncia sobre a educação e a Didática constitui a disciplina científica do saber. A descrição de Beltrão revela elementos

organizativos temporais e espaciais que distribuem os indivíduos em enquadramentos onde o corpo posiciona-se em um quadro e em um programa. O esquadramento espacial determina o modo de combater o fugidio, de evitar o improdutivo, de evitar a formação do coletivo pelo isolamento celular, de vigiar as condutas e de promover as avaliações hierarquizantes. A organização em filas não se restringe somente ao enfileiramento espacial. O controle temporal das atividades adota mecanismos em que a aprendizagem está em função do tempo e não o tempo em função da aprendizagem. Os programas, os currículos, os planos de ensino prescrevem a duração, a amplitude e a direção dos atos coletivos.

A máquina-escola, no jogo das hierarquizações em constantes procedimentos de vigilância e prêmio-castigo, concretiza a comparação que estabelece padrões ideais de comportamento, a diferenciação entre as pessoas e das pessoas perante o modelo, a hierarquia dos saberes e dos indivíduos, a homogeneização com a formatação de todos dentro de um padrão ideal e a exclusão quando define quem está dentro da normalidade/anormalidade.

A tecnologia de poder disciplinar vai “escavando” nos indivíduos “interioridades” que eles não possuem, vai fabricando neles diferenças que os fazem reconhecíveis, para agrupá-los ou separá-los para manejá-los. É exatamente a identidade individual a maior fabricação das disciplinas: um nome, uma classe, um sexo, uma idade, uma peculiaridade, um talento, uma profissão, um lugar de morar, um pertencimento afetivo – são esses os materiais de que o poder se serve para sujeitar, isto é, para fazer de cada, um sujeito (BELTRÃO, 2000, p. 44)

Filas, grades, arames farpados, sirenes, Hino Nacional, Pai Nosso, ordem, móveis desconfortáveis, cercas, muros, pedra no olho, proibição, correr não, pular não, gritar não, autorização, diretora, pedagogizar, disciplinar, reintegração, vigilância, dever, séries, controle, periferia, comportamento, supremacia intelectual, grades curriculares, planejamento, sequência, programa, carga horária, vencer o conteúdo, ser gente, ser alguém na vida. Todas essas palavras foram marcadas em meu corpo pela escola.

O aspecto da formação das identidades ganha uma complexidade ao analisarmos os processos de sua formação fora da lógica binária no par dominante/dominado. É inegável a contribuição de Foucault ao dissecar as vísceras do poder expondo a estrutura de sua microfísica (2015). Porém, como analisa Norberto Dallabrida em seu artigo chamado “Limites Sociológicos da Leitura Foucaultiana Sobre a Escolarização”, a obra “Vigiar e Punir” não contempla os marcadores sociais como classe social, gênero e religião (2014, p. 201).

O artigo “Nossas Escolas Não São as Vossas” de Guiomar de Oliveira Passos e Marcelo Batista Gomes (2012) propõe uma discussão sobre o ensino institucional visto sob a ótica das classes sociais. Esse estudo nos oferece uma dimensão de como a aplicação do disciplinamento atinge de maneiras diferentes os diversos grupos da sociedade. Quando mencionei a existência das escolas parque na região do Plano Piloto, aponte o tratamento diferenciado dado à escolarização das regiões consideradas nobres e das que são mais pobres economicamente. Apesar de existir um crescimento na produção acadêmica em pesquisar grupos historicamente marginalizados inseridos nas escolas, ainda existem poucas pesquisas feitas para entender as dinâmicas provocadas pelas emergências que movem esses sujeitos. A docilização dos corpos na escola não atinge da mesma forma um corpo branco e um corpo negro, pois o racismo contra o negro é um elemento a mais do disciplinamento.

Preto-piche, bárbaros, línguas maternas proibidas, flagrante delito, homicídio, extermínio, mortalidade, embranquecimento. As palavras formam e deformam.

Ao considerar o que já foi levantado neste estudo, compreendo que a escola valoriza a racionalidade e apresenta uma estrutura física para que o estudante possa ficar sentado ouvindo o professor no enquadramento temporal e espacial que lhe é destinado. A escola está centrada no racionalismo e na cientificidade. Outros saberes não têm espaço e são ignorados, quando muito, tratados como algo exótico e folclórico.

Michel Maffesoli em sua obra “Elogio da Razão Sensível” diz que “o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida” (1998, p. 27). Os procedimentos escolares oferecem pouco espaço ao desenvolvimento de capacidades intelectuais que englobam a sensibilidade como dimensão estruturante do ser. Para Maffesoli, a objetivação e a desmitologização do mundo ocasionaram na separação entre ciência e arte na modernidade. O saber científico é separado da própria vida ao se distanciar do senso comum. O ser humano, ao constituir esses polos conceituais, fragmenta o todo e provoca uma amputação de si mesmo. Para o autor, a dimensão estética foi confinada à esfera das “belas-artes”, lugar destinado ao lazer reforçando o aspecto de não-seriedade da existência, “por oposição ao senso de utilidade, de poder, em suma, de uma concepção econômica do mundo” (Ibidem, p. 41).

Silenciar.

Sobre o ensino de arte, Duarte Júnior aponta a necessidade de educação do sensível que consiste em educar nossos sentidos perante estímulos mais corriqueiros (2000, p. 28). Ele diz que uma “educação do sensível não pode prescindir da arte, ainda que não consista no único instrumento de atuação sobre a sensibilidade humana” (Ibidem, p. 145). Depois de apresentar um panorama do pós-guerra e permeado por noções modernas e industriais que separam racionalidade e sensibilidade, o autor contextualiza o ser humano no mundo que propicia a perda das capacidades estéticas.

Face a esse processo educacional de signo negativo, desenvolvido pelo conjunto de mídia, indústria cultural e *designs* neutros e padronizados, o que estamos assistindo, conforme já assinalado, parece ser mesmo uma considerável regressão da sensibilidade humana, a qual, no plano social maior, tem se traduzido pela perda dos valores éticos e o incremento da violência e da barbárie. Entretanto, o que interessa no momento é observar que tal regressão vem se verificando claramente na produção artística contemporânea (Ibidem, p. 152).

Os argumentos de Duarte Júnior me soam como uma mistura de atribuição de valores morais e estéticos. Quase apocalíptico! A educação sensível por meio da arte é apresentada como salvadora de almas que perderam a sensibilidade perante os processos de desumanização provocados pela padronização social. Não estou desconsiderando a importância da arte como experiência estética e um dos possíveis caminhos de estranhamento e encantamento do mundo, mas não posso desconsiderar que é possível ter experiências estéticas e sensíveis em outras áreas do conhecimento. Não é privilégio de artistas ou estudantes das artes desenvolver habilidades sensíveis. Essas podem ser desenvolvidas de outras formas.

Ainda segundo Duarte Júnior, há uma regressão na produção artística contemporânea que ele trata como infantilização ou apresentação de meros estímulos simploriamente sensoriais. Ao argumentar sobre esse ponto, o autor de “O Sentido dos Sentidos: Educação (do) Sensível” (2000) concebe a experiência estética como vivência maior e mais complexa que a simples experiência sensorial, por ser portadora de um sentido, de uma significação que extrapola para além dos estímulos sensoriais. Ele diz que a experiência estética nos fala de alegria e tristeza, vida e morte, sorte e fatalidade, sonhos e desencantos em um diálogo com nossa corporeidade.

Ao artista e ao público parece bastar essa experiência rasteira e infantil junto a estimulações simploriamente sensoriais, talvez até mesmo por terem carecido delas nos enfeados centros urbanos nos quais cresceram, anestesiados. Há uma inegável regressão a níveis infantis em boa parte da produção artística da atualidade, regressão que sustenta a ideia de que o labor artístico consiste em algo como um jogo aleatório de juntar sensações, sem qualquer aspiração de sentidos maiores (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 153).

Ao contextualizar os seres humanos em um meio que não propicia o desenvolvimento de suas capacidades sensoriais, creio que Duarte Júnior incorre em um equívoco para ampliar a força de seus argumentos e apontar sua teoria de educação do sensível como única solução possível para o desenvolvimento das capacidades sensíveis. Não considero a produção artística da atualidade infantil ou menos importante que de outras épocas. Há obras de arte atuais que são interessantes, mexem com o público e dão o testemunho de sua época assim como em qualquer período histórico da humanidade. Não acredito que os humanos da atualidade são menos sensíveis que os que viveram há séculos por estarem imersos em um mundo industrializado.

Evito estabelecer qualquer hierarquia ou mesmo separação do que o autor chama de educação sensível e do que chamo de simplesmente de educação. Entendo que os processos educativos não necessitam de um segundo termo para qualificar o desenvolvimento das capacidades sensíveis do ser, dimensão contemplada em uma educação voltada para a transcendência do sujeito, pois contempla sua unidade.

Nasceu roxo, lado ruim da vida, suplício, morena. As palavras sensibilizam.

Perceber o universo e produzir sentidos: assim o ser humano utiliza a sensibilidade e inteligência corporal atribuir significações ao mundo. Trata-se da utilização do corpo que nos incorpora ao mundo, que nos torna corpo social. As noções vistas sob o pensamento europeizado dicotômico revelam aspectos considerados opostos que na verdade coexistem formando a unidade. É no corpo que se encontra o material e o espiritual, o sensível e o inteligível.

Sob esse viés, conciliar os domínios da abstração, da racionalidade com o sensível reencanta o mundo. Se na modernidade há uma necessidade de domínio da razão sobre a natureza, hoje há uma necessidade epistemológica de superação desse paradigma. Como afirma Maffesoli, o racionalismo esclerosou-se e tornou-se obstáculo à compreensão da vida em seu desenvolvimento (1998, p. 27). O confinamento da arte nos museus, ateliês, teatros, conservatórios durante a modernidade parece diluir-se em sua difusão no mundo atual em que a teatralidade cotidiana, a publicidade, a propagação de imagens, os comportamentos espetaculares dão à criação artística uma vida social permeada por múltiplas abordagens. Ao ganhar vida no corpo social, a arte deixa de ser uma manifestação expressiva somente de eleitos ou iluminados que produzem obras inacessíveis à maioria da população.

Seguindo a lógica que separa razão e sensibilidade, a escola se localiza no contexto em que a intelectualidade é muito mais valorizada. Processos intuitivos, criativos e sensíveis são descartados pela instituição escolar. Essa fragmentação da unidade do ser torna-se prejudicial principalmente aos que estão expostos aos mecanismos racistas. Munanga (1999) diz que apesar da lógica racional ser importante nos processos educativos, ela por si só não modifica o racismo por ser um sistema de violência que opera no imaginário e nas representações coletivas.

Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (MUNANGA, 1999, p. 11).

Ao olhar a escola sob essa lógica apresentada por Munanga, vejo nesse ponto a principal dificuldade da instituição em lidar com o racismo. Ao valorizar as operações cognitivas, os procedimentos que disciplinam e enquadram todos em uma ordem de docilização dos corpos operam em conjunto com a naturalização das violências que acontecem contra os estudantes negros. Além de serem enquadrados em estruturas de tempo e espaço conforme preconiza Foucault, os corpos negros são categorizados em representações coletivas pautadas na inferiorização. O sujeito negro tem sua autoestima bombardeada e suas identificações e identidades negras desarticuladas.

Acredito que é possível reconhecer a interação entre o inteligível e o sensível nas rodas de samba, nas capoeiras, nos candomblés, nos batuques mais diversos que existem em nosso país. Por trás das rodas há saberes produzidos nas experiências e sistematizados na oralidade. São conhecimentos que estruturam as relações entre os participantes, estabelecem princípios éticos e morais, provocam estéticas que não separam a sensibilidade e a razão. Para abordar melhor esse assunto, recorro à Allan da Rosa que pronuncia de forma poética essa dimensão da cultura afro.

Ninguém forma a roda sozinho, e nela, com o coração e a face voltados para o centro, encontros se dão. Presencia-se e acontece carnal e espiritualmente o círculo, que é imagem primordial da humanidade e integra o esquema da volta, na estrutura dramática do imaginário. Do xirê ao jogo de pernada, do coco de zambê sergipano à reunião partideira, do jongo madrugueiro à ciranda, a roda é elementar no jogo e na reversibilidade em muito pelo que traz de aparência. Como todas as imagens circulares, ela reflete a psique humana relacionada a geometria da totalidade à estruturação espiritual do ser, à percepção da harmonia e completude cósmicas. Circundando e limitando, é entrelugar (ROSA, 2013, p. 94).

Ainda sob este aspecto, Allan da Rosa reforça a ideia de movimento presente em todas as coisas existentes, inclusive nas relações estéticas vivas.

A força do movimento é cultuada e louvada, agraciada, porque nada no mundo pode ser estático. Até um objeto inerte é animado por um movimento cósmico que exerce segundo o ritmo que o artista, o ser humano criativo, busca exprimir. A beleza suscitada, enamorada do ritmo e do estilo é algo intrinsecamente ligado à Força, à Verdade, à Vida. Positivo e criativo, auspicioso, o belo traz em si uma tradição de ancestralidade que o dinamiza (ROSA, 2013, p. 42).

Ao olhar por esse ângulo, a concepção de artista que surge nesse contexto está impregnada de aspectos que o definem como criador de imagens simbólicas presentes no imaginário coletivo e, ao mesmo tempo, ser pensante que articula os sentidos das experiências grupais.

(...) artista como aquele que é dotado de capacidade de projetar símbolos de seu inconsciente e que são de validade geral, principalmente em sua comunidade, onde se enraíza e surge como representante pensante, emissor de significados e de valores políticos e pedagógicos (ROSA, 2013, p. 46).

A produção artística, no seio da vivência social, encontrou formas de resistência aos preceitos modernos e produz saberes que estão em constantes atualizações reconfigurando identidades, identificações e as relações com a alteridade. Nesse jogo, nessas rodas, nessas práticas educativas, as trocas entre os sujeitos são constantes, a educação acontece sem a necessidade de categorizá-la de sensível ou de racional, de formal ou de não-formal. A educação acontece em todas as suas dimensões em um movimento constante que não para de girar a roda.



Figura 5: Aluno do 6º ano da escola pesquisada sendo preparado para entrar em cena em apresentação realizada em 2012. Fotografia de João Batista Gonçalves.

2 MINHAS NOÇÕES EDUCATIVAS AFRO-BRASILEIRAS

As noções apresentadas neste capítulo nasceram das reflexões sobre o comportamento expressivo e sacralizado do corpo do neófito a partir da análise das práticas ritualísticas, da aprendizagem por meio da oralidade e da experiência e dos saberes afro-brasileiros que circulam nos terreiros. Meu interesse tem se direcionado para a concepção de conhecimento arcano – a *gnosis* – que modela o neófito. A tradição oral é tratada por Hampâté Bâ como modeladora da alma africana (2010, p. 169). Victor Turner, em seu trabalho intitulado “Beetwixt and Between: o período liminar nos ‘ritos de passagem’”, diz que os saberes obtidos na liminaridade – momento de transição nos rituais de iniciação – alteram a natureza íntima do iniciado, cunhando características de seu novo estado. Logo, “não se trata de mera aquisição de conhecimento, mas de mudança no ser” (2005, pág. 147).

Tais concepções estão coerentes com as colocações de Paulo Freire que destaca a dimensão dialógica e transformadora da educação. Por isso, apresento as ideias de circularidade, ancestralidade, identidade, identificações, alteridade, corporeidade que, acredito, formam a gnosiologia produzida na atribuição de sentidos às minhas experiências. Trata-se de uma leitura muito pessoal e subjetiva do que aprendi nas rodas da cultura negra e por isso não tenho pretensões generalistas afirmando que todas as pessoas chegarão às mesmas conclusões.

2.1 Circularidade

O termo circularidade agrupa uma série de símbolos que marca as estruturas arquetípicas do imaginário humano. Remete ao simbolismo do centro e à organização espaço-temporal de diversas manifestações culturais que revelam a lógica de um *continuum* da vida. Pensamento que contempla ideias de unidade, de globalidade, de multiplicidades conectadas no universo. Na cosmovisão afro-brasileira, a circularidade agrega significados associados à organização das rodas onde comportamentos humanos espetacularizados manifestam, aos diálogos entre as diferentes culturas, aos círculos de convivência humana, à trajetória do ser representada pelo círculo da vida.

Segundo Mircea Eliade em “Imagens e Símbolos”, o corpo humano é um antropocosmos graças à necessidade de estarmos situados no tempo e no espaço (1991, p. 32). Relação que coloca o corpo no centro onde símbolos são logicamente encadeados entre si. A tendência humana de buscar seu próprio âmago aproxima o ser da sacralidade, da realidade integral estabelecendo relações com o *Outro* (ELIADE, 1991, p. 50). Sob esse viés simbólico, a produção arquetípica do círculo se constituiu em movimentos corporais de contração e expansão a partir do eixo central, levando gradativamente o sujeito à exploração do seu espaço e tempo com a materialização de outros centros, outros microcosmos, outras regiões e relações consideradas sagradas.

Como reverberações do sagrado, inúmeros comportamentos espetaculares organizados em diversas culturas apresentam estrutura circular. Estudiosos como Sabino e Lody (2011, p. 19) apontam o fogo – elemento arcaico mágico, portador do poder divino e social – como um dos responsáveis pela configuração das danças circulares. O fascínio que esse elemento da natureza exerce sobre nós reúne a humanidade em torno da fogueira. O fogo representa o círculo solar. Sua força aquece, revitaliza, purifica e protege.

No contexto da cultura negra brasileira, cada participante se posiciona no espaço como se um comando interno solicitasse a formação circular. O corpo torna-se o centro. Os movimentos corporais são impulsionados pelos ritmos percussivos. A dança, o canto e a percussão se espalham pelo ambiente como fogo que se alastra em diversas direções. Para entender a circularidade das manifestações de origem africana, considero necessária a compreensão da noção de *continuum* e para isso sugiro que voltemos nosso olhar na comparação das simbologias presentes no diálogo entre as festas juninas e a religiosidade de origem iorubana.

As metáforas do centro e a do elo fogo-humanidade se apresentam como componentes a serem considerados nessa circularidade cultural. As festas juninas no Brasil acontecem para homenagear três santos cristãos. Fogueiras são acesas principalmente na noite de São João. A tradição católica faz uma associação mítica do fogo com as histórias do nascimento de João Batista. Nessa dinâmica, o contato dos iorubanos com as narrativas cristãs combinado com a proibição da realização dos cultos afros resultaram no sincretismo religioso. Isso impulsionou a associação de santos cristãos às divindades africanas em um diálogo que velava a real motivação da participação dos negros nas comemorações cristãs.

A circularidade dos elementos sagrados comuns ao cristianismo e às religiões de matriz africana compõe estratégias e negociações para burlar a interdição às cerimônias oriundas da África. São João está relacionado no imaginário das pessoas de várias partes do Brasil com Xangô, rei mítico da cidade de Oyó, na Nigéria, e orixá do fogo. Atualmente, a estratégia do sincretismo não é mais necessária e movimentos de reafricanização e dessincretização dos candomblés acontecem como forma de valorizar as matrizes africanas (MELO, 2008). Porém, existem religiosidades afros que enraizaram o sincretismo profundamente. Na primeira vez que fui a um terreiro de umbanda, a existência de imagens de santos católicos, de pretos-velhos, caboclos e orixás no altar do templo foi o que mais me chamou a atenção.

A mitologia iorubana aponta Xangô como rei, o quarto *Aláàfin Òyó*²⁴, que foi divinizado após sua morte tornando-se orixá do fogo, do trovão e da justiça. As narrativas míticas estão repletas de elementos que remetem ao seu caráter masculino e viril. Nas rodas dos candomblés, Xangô é saudado com o canto acompanhado com o toque dos três atabaques de tamanhos diferentes em um ritmo conhecido como *Alujá*, uma cadência rítmica que aumenta gradativamente até chegar a uma execução rápida que expressa força e dá uma sensação de “esquentar” a dança. O atabaque maior – o *Rum* – é repicado vigorosamente em uma alusão aos trovões do orixá.

Assim, os participantes de uma roda de Xangô cantam e executam movimentos corporais que expressam o aspecto guerreiro e “quente” da divindade. Se nas festas juninas temos uma rememoração mítica presentificada nas fogueiras acesas para lembrar o nascimento de João Batista – centro sagrado da festa – no culto aos orixás vemos a sacralidade centralizada no corpo do devoto e a expressividade busca representar aspectos dos elementos da natureza. Vários ritos que antecedem às festas são realizados para preparar o corpo como templo onde o divino se manifesta.

Nesse breve relato, fica evidente a combinação do canto, da dança e da percussão usada para estabelecer os vínculos simbólicos no círculo social entre vivos e mortos. O trio *batucar-dançar-cantar* é mostrado por Zeca Ligiéro como característica primordial das

²⁴ Faço a opção neste estudo pelo uso de palavras em iorubá. Para uma melhor compreensão e boa leitura, recomendo as seguintes observações: o sistema linguístico iorubá é marcado por acentos em cima das vogais que servem para dar um tom alto quando é usado o acento agudo, um tom baixo com queda na voz quando é usado um acento grave e um tom médio com voz normal quando não é usado nenhum acento. O sinal usado embaixo das vogais O e E (o - e) indicam um som aberto e o sinal embaixo da letra S (s) indica o som do X. Não são usadas as letras C, Q, X, Z, V.

performances afro-brasileiras. O autor faz uso da palavra *performance* conforme definição de Victor Turner que segue uma abordagem antropológica e ritualística do termo (2011, p. 68). Acredito, porém, que a maior contribuição de Ligiéro nessa discussão se refere ao conceito de *continuum* retirado dos estudos de Fu-Kiau. Ligiéro indica o *continuum batucar-dançar-cantar* como aspecto primordial da *performance* africana (2011, p. 135; 2011a, p. 113) e defende que a dança é somente um de seus componentes. Portanto, analisar separadamente um dos elementos é investigar uma parte do fenômeno prejudicando a compreensão da totalidade.

A ideia de *continuum* está intimamente relacionada com a questão da circularidade. Para entender essa relação, gostaria de mencionar a noção de terapia na cultura *bakongo* segundo Fu-Kiau. Ao comparar a utilização do termo *terapia* em línguas europeias e na língua *bantu*, mais especificamente na *kikongo* – falada pela etnia *bakongo* – Fu-Kiau mostra aspectos relevantes sobre os processos de cura exercidos por comunidades africanas e revela a cosmovisão que reflete a lógica da totalidade do mundo natural na cosmovisão *bantu*. Ele afirma que o terapeuta africano não utiliza a palavra *privado* no que se refere à saúde. “Para curar um indivíduo, tem que curar toda roda” (FU-KIAU, 1991, p. 47). A terapia envolve uma lista de atividades que são realizadas em grupos: debates, conversas, rituais, jogos, festas, danças, viagens, banhos ou cerimônias de lavagem, massagens, cantos, batuques, narrativas de histórias, entre outras.

Conforme Fu-Kiau, para os *bantu*, o mundo natural é a totalidade de totalidades amarradas, como em um pacote, por *Kalunga* – a divindade que sustenta o universo – dentro e fora de todas as coisas. Assim, tudo está conectado e mantido em seu lugar para a manutenção da vida. Nessa concepção de mundo, a floresta ocupa lugar primordial que garante o equilíbrio, considerada como biblioteca viva e templo aberto para todos. Nesse espaço, os jovens encontram seu grande processo de aprendizagem. Entrar na floresta requer preparação ritualística. É adentrar nos conhecimentos ancestrais. Andar dentro delas requer respeito por ser um lugar sagrado, onde as pessoas ficam de pé como diante de monumentos (FU-KIAU, 1991).

Fu-Kiau diz que a expressão *Mu bulwa mèsò* – manter-se de olhos abertos – revela o processo de aprender a vincular-se com a natureza, a busca pela unidade, pelo conhecimento das plantas e dos seres que compartilham o ecossistema conosco. É o descobrimento do ambiente, do que pode ser retirado para se tornar comestível e medicinal. O *ngânga* – curador

da comunidade – passa a maior parte do tempo nesses laboratórios coletando e preparando os remédios. Ele usa uma cantiga para cada preparo medicinal. A arte de *cantar os remédios* é vista como atividade sagrada do *ngânga*. Os cantos são acompanhados pela comunidade no momento da aplicação do medicamento.

Segundo Fu-Kiau, sendo a maior parte dos alimentos encontrados na mata, a educação dos falantes da língua *kikongo* é voltada para o conhecimento do trabalho na terra, especialmente na floresta em uma relação de autossustentabilidade. Os processos de ensino-aprendizagem colocam que o conhecimento não está em nós. Está fora de nós. Todo conhecimento é repassado por meio de numerosas escolas que cada mestre – *ngânga* – organiza em torno dele próprio. Fu-Kiau afirma que as grandes iniciações ou a alta aprendizagem eram dadas por três motivos principais: 1. Processo biológico e social no qual a posição de homem/mulher adultos era alcançada pela aprendizagem; 2. Processo intelectual em que ter os olhos abertos – *bulwa mèsò* – é um dos princípios fundamentais da vida e sinônimo de viver no ecossistema de acordo com as leis naturais; 3. Processo espiritual de descoberta do círculo da vida – *dikenga dia môyo*.

Conforme Thompson (1995, p. 57; 1981, p. 43), Fu-Kiau (2001, p. 22; 2000, p. 9) e Fenell (2007, p. 10), a representação da natureza cíclica da vida segundo a tradição do povo *bakongo* é sintetizada no cosmograma chamado *Dikenga* (Figura 6) que simboliza a viagem da alma no ciclo cósmico representada pelo movimento do sol. Trata-se de um círculo que marca quatro pontos principais da rota solar. Tais pontos ligados entre si formam duas linhas retas que se cruzam. Em cada ponta dos eixos cruzados marca um conjunto de símbolos ligados à posição da estrela do nosso sistema planetário.

As extremidades do lado direito e a do lado esquerdo da linha horizontal se referem respectivamente ao nascer e ao pôr-do-sol, ao início e ao fim da vida humana, ao constante renascer e morrer. A extremidade do alto faz alusão ao sol ao meio-dia no mundo dos vivos, o auge da vida. A de baixo ao “sol da meia-noite”, uma alusão ao brilho do astro no mundo dos mortos, na terra espiritual onde tudo é branco, terra de *mpemba*, do caulim (Thompson, 1981, p. 43). A linha vertical marca a conexão entre o divino e os seres, enquanto a horizontal corresponde à linha de *kalunga*, divindade relacionada com o elemento água, a energia que sustenta o mundo, o traço divisório entre céu e terra, entre os domínios da vida e da morte. O cruzamento das linhas vertical e horizontal forma o centro, a encruzilhada.

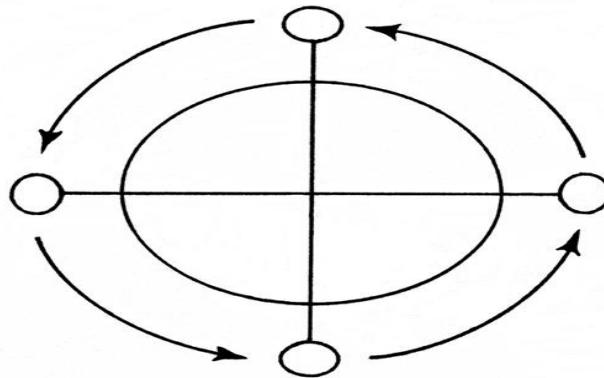


Figura 6: Cosmograma *Dikenga*

Conforme Thompson (1981, p. 28), a ideia de uma vida bem vivida permite que a pessoa retorne ao mundo dentro de outro amanhecer, saindo da dimensão da meia-noite e levado de volta à vida através das sucessivas gerações. O privilégio da imortalidade na concepção *bakongo* está associado à realização de atos heroicos. Pessoas com vidas consideradas extraordinárias por sua sabedoria, generosidade e força voltam ao mundo dos vivos resistentes à temporalidade do mundo, tornando-se espíritos imortais chamados *Simbi*: forças imortais da natureza como rochas, cachoeiras, oceanos, conchas, etc. Podemos perceber uma aproximação dessa concepção em outras culturas africanas, como no caso da mitologia iorubana em que Xangô, rei mítico, torna-se, após a morte, divindade relacionada ao fogo e à pedra por ter tido uma vida considerada extraordinária.

Interessante observar na cosmovisão *bakongo* a coexistência dos opostos na concepção de universo. Ideias consideradas opostas no pensamento dualista fazem parte de uma unidade, de uma globalidade, de todo processo, do *continuum*. A explicação metafísica dicotômica que utiliza os princípios em oposição como vida e morte, corpo e alma, bem e mal não encontra na cultura africana mecanismos de exclusão. No *Dikenga*, as ideias opostas evidenciam a unidade da natureza, pois as oposições coexistem. Revelam as multiplicidades que formam a complexidade do universo em uma concepção de pensamento sincronístico.

Ao entender que todas as coisas se relacionam em uma grande rede como uma imensa teia de aranha em que o menor de seus elementos faz vibrar o conjunto, Síkírù Sàlámí e Romilda Iyakemi Ribeiro na obra “Exu e a Ordem do Universo” distinguem o pensamento causal do sincronístico. Eles afirmam que o pensamento africano não está estruturado linearmente em uma relação de causa e efeito, mas em campos cujo centro é o tempo. O ponto central é o momento preciso onde eventos aleatórios acontecem conjuntamente. A

sincronicidade e coincidência dos eventos no espaço e no tempo revelam mais que um mero acaso (2011, p. 41).

Nessa imensa teia onde a circularidade existe em todas as coisas e permeia camadas de significações, a educação pode ser vista em diferentes ângulos. Para ver, *Mu bulwa mèsò* – manter-se de olhos abertos – aprender a vincular-se com a natureza, com o conhecimento do mundo, com a busca pelo centro e sua unidade. Por ser uma cultura de encruzilhadas, conforme afirma Leda Maria Martins (1997, p. 26), os saberes africanos são elaborados nesse lugar de encontros e tensões, negociações e ritualizações.

A encruzilhada, *locus* tangencial, é aqui assinalada como instância simbólica e metonímica, da qual se processam vias diversas de elaborações discursivas, motivadas pelos próprios discursos que a coabitam. Da esfera do rito e, portanto, da *performance*, é lugar radical de centramento e descentramento, intersecções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens e de discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção sógnica diversificada e, portanto, de sentidos. Nessa via de elaboração, as noções de sujeito híbrido, mestiço e liminar, articuladas pela crítica pós-colonial, podem ser pensadas como indicativas dos efeitos de processos e cruzamentos discursivos diversos, intertextuais e interculturais (MARTINS, 1997, p. 28).

Armindo Bião concebe a encruzilhada como “representação perfeita do corpo humano (do que está dentro com o que está fora) e do cosmo.” *Locus* da comunicação, “a casa da angústia existencialista da escolha do caminho a tomar ou da imobilidade” (2009a, p. 91). Na encruzilhada acontecem os comportamentos espetaculares organizados afros. Movimentos de contração e expansão do corpo colocam o sujeito no centro de um círculo com suas rotações e translações que produzem uma complexa rede de significações culturais. A totalidade de totalidades amarradas torna-se conhecimento a partir da dinâmica do antropocosmos, como fogo que se irradia em todas as direções.

Nesse intenso fluxo e refluxo cultural nas encruzilhadas, não pretendo apresentar uma ideia de um determinado grupo e induzir a uma suposta homogeneidade nas concepções das diversas civilizações do continente africano. Contudo, algumas noções circunvizinham os símbolos arquetípicos comuns no imaginário herdado em nossa cultura. A educação preza pelo desenvolvimento de uma vida extraordinária para que o sujeito transcenda o círculo da vida.

O *continuum* engloba multiplicidades e se faz presente nas manifestações culturais afro-brasileiras. Sob essa ótica, os elementos dos processos educativos que impulsionam o ser rumo à transcendência associam circularidade aos múltiplos significados: a organização das

rodas onde acontecem os comportamentos espetacularizados; a circulação dos saberes entre diferentes culturas que dialogam entre si; a roda social envolvida nos tratamentos terapêuticos; o processo de descoberta do círculo da vida.

2.2 Ancestralidade

No âmbito afro-brasileiro, a ancestralidade consiste na representação de pessoas que dedicaram sua vida pela continuidade e preservação da memória dos valores e bens culturais da família e/ou da linhagem grupal. Os ancestrais situam-se em outro plano da existência, são consagrados e muitas vezes divinizados quando realizaram atos excepcionais em sua trajetória terrena. Ao passar para o mundo espiritual, acredita-se que os antepassados “adquirem potencialidades que podem ser usadas para beneficiar seus familiares que ainda estão na Terra” (BENISTE, 2008, p. 190). A crença na influência mútua dos níveis existenciais ocupa lugar fundamental no ato de educar nas culturas africanas.

Como já mencionei anteriormente, muitos jovens na escola desrespeitam pessoas mais velhas sem nenhum constrangimento. Em nossa sociedade, naturalizou-se a desvalorização ao idoso. Em muitos casos, são abandonados pelas famílias em verdadeiros depósitos de gente chamados de asilos. A ideia imposta pelo sistema capitalista que associa aposentadoria à improdutividade leva à prática de descartá-los nessas instituições. Quando vivenciei em uma casa de candomblé momentos de respeito aos mais experientes, cheguei a me emocionar. Aprendi que os mais novos devem poupar os mais velhos de atividades pesadas. Nos terreiros que frequentei, é hábito que os mais velhos sirvam-se primeiro nos momentos das refeições. Coisas simples que demonstram o valor que os anciãos têm nas comunidades afro-brasileiras. Considerados memórias vivas do grupo, preservam a tradição e os saberes e mantem aceso o sentimento de pertencimento identitário.

A aprendizagem como processo espiritual de descoberta do círculo da vida – *dikenga dia môyo* – em um universo onde todos estão conectados, segundo a cultura *bakongo*, todo grupo é responsável pela educação das novas gerações. A fase inicial da vida de uma pessoa é tão importante que jovens e idosos são convocados a auxiliar os pais na tarefa de fazer a criança atravessar os primeiros passos na trajetória do sol.

Segundo Fu-Kiau (FU-KIAU & LUKONDO-WAMBA, 2000, p. 01), o termo *kindezi* da língua *kikongo* define “a arte de cuidar das crianças”. O ato de tocar, cuidar, proteger a

vida infantil em um ambiente que promova seu desenvolvimento multidimensional, tem um lugar especial. “A criança no ventre da mãe é um fardo de uma pessoa; fora (nascido), pertence à todos (na comunidade)” (Ibidem, p. 07, tradução nossa²⁵). O *ndezi* – “o que pratica *kindezi*” – é classificado conforme a faixa etária. Os mais jovens se inserem nessa prática social com responsabilidades que os preparam para a constituição de um núcleo familiar. Os mais velhos auxiliam nos ensinamentos dos saberes e valores do grupo. Existe um terceiro tipo de *ndezi* que age em situações ocasionais conforme as necessidades da família.

Essa organização socioeducativa está estruturada para garantir ao sujeito a transição cósmica rumo à transcendência. Para tanto, a pessoa dispõe da orientação dos ancestrais para promover seu desenvolvimento em suas múltiplas dimensões. Robert Farris Thompson em “The four Moments of the Sun” descreve um dos espaços sagrados *Kongo* como uma simples inscrição de duas linhas cruzadas sobre a terra: representação do cosmograma sintetizado como uma encruzilhada, local onde a comunicação com o outro mundo acontece. É a intersecção sagrada miniaturizada, ícone do *Dikenga*, que propicia a conexão com a ancestralidade, com a terra de *mpemba* (1981, p. 44).

Os saberes ancestrais do povo *bantu* se espalharam por toda América. Thompson registra a presença da força simbólica dos gráficos da cosmologia *Kongo* em várias regiões americanas (1981, p. 153). No Brasil, ele identifica nos *pontos riscados* das manifestações afro-religiosas do Rio de Janeiro ressignificações do diagrama *bantu*. Sobre esse assunto, Ligiéro faz a seguinte análise:

O ponto riscado é um ícone, ou diagrama, um desenho feito com giz, chamado pelos devotos de Umbanda de *pemba* (do quicongo *mpemba*). É usado para convocar o espírito – em espanhol, recebe o nome de *firma*, assinatura. Trata-se da representação gráfica da energia do espírito por meio de cruces, estrelas, espirais, setas, ondas e flechas combinados em desenhos às vezes bem mais complicados. Como raiz comum de todos os pontos riscados, encontramos o diagrama *dikenga* [...] (2004, p. 52).

Essas ressignificações gráficas do cosmograma *kongo* presentes na América são marcadas por hibridismos de elementos culturais indígenas, africanos e cristãos (THOMPSON, 1981, p. 153). Os *pontos riscados* representam a busca de uma conexão com a ancestralidade. Sua presença em templos afro-brasileiros de todo território nacional – não só do Rio de Janeiro conforme Thompson – reforça a ideia de que o sujeito da diáspora africana

²⁵ “The child in the mother’s womb is a burden of one person; outside (born), it belongs to everybody (in the community)” (FU-KIAU & LUKONDO-WAMBA, 2000, p. 7)

não abandonou suas raízes nas *árvores do esquecimento*²⁶. O resgate da memória mítica realizada em tantos rituais se contrapõe aos processos de tentativa de apagamento das identidades. Além das voltas ao redor da *árvore do esquecimento*, um dos métodos que os europeus utilizavam para extirpar as individualidades era batizar os africanos com nomes cristãos.

Em seu artigo intitulado “A Chegada dos Sem Nomes: uma reportagem histórica” (2002), Ubiratan Castro de Araújo levanta informações sobre os africanos que chegaram em um navio chamado *Relâmpago*, naufragado em 29 de outubro de 1851. O naufrágio na costa baiana denunciou Higino Pires Gomes – responsável pela embarcação –, processado por tráfico de escravizados, já que essa prática foi considerada crime no Brasil a partir de 1850.

O navio saiu de Lagos com 500 pessoas. Não se sabe quantos morreram afogados no desembarque durante a tempestade. Não se tem notícia de quantos escaparam à perseguição da polícia, conduzidos pelos matos por capangas dos traficantes, em direção à escravidão. [...] dos demais 296, apenas 6 falam alguma coisa e os demais 290 são identificados pelas autoridades da escravidão: são numerados, recebem nomes em português que nada têm a ver com suas vidas, seus corpos são olhados, descritos, avaliados como peças de um mercado de escravos (2002, p. 49).

Ao analisar os autos do processo, Araújo conta que os auditores da marinha brasileira sequer perguntaram os nomes originais de cada pessoa. “Pelo olhar da escravidão, a alma e a cultura dos filhos d’África eram invisíveis. Tudo o que contavam eram seus corpos” (ARAÚJO, 2002, p. 53). A negação da identidade, da manifestação da fé, do pertencimento, da ancestralidade: tudo resumido no apagamento do nome através da atribuição de um número ou de uma palavra cristã para identificar o africano.

Conforme Marina de Mello e Souza no livro “África e Brasil Africano” (2007, p. 106) e Marcus Vinícius Fonseca no artigo intitulado “Escarificação e Classificação Racial em Minas Gerais no Século XIX” (2013, p. 21), é comum encontrar nos registros oficiais do período colonial nomes como Catarina Benguela, Maria Cassanje, Joaquim Angola, Francisco Congo. A identificação feita pelos senhores de escravizados associava o indivíduo ao porto onde embarcavam. Nem sempre essa relação correspondia a sua real região de origem. Souza cita casos de pessoas vindas das proximidades da região que se estende da foz do Volta ao delta do Níger. Apesar de não serem *mina*, elas aceitavam ser chamadas assim. Não acolhiam

²⁶ Antes de embarcarem nos navios negreiros, os africanos eram obrigados pelos colonizadores a dar voltas em torno da *árvore do esquecimento* e em seguida ir rumo ao túmulo sem olhar para trás. Consistia numa tentativa de fazê-los esquecer de seu passado, sua cultura, sua identidade, seus vínculos com a África. Deviam tornar-se seres sem nenhuma vontade de reagir ou se rebelar. Sobre esse assunto, ver o documentário “Atlântico Negro – na Rota dos Orixás” (ATLÂNTICO, 1998) e os estudos de Araújo (2007, p. 179) e Caputo (2012, p. 45).

o termo *angola* por perceberem as diferenças culturais. Nesse contexto de tentativa de extinguir suas identificações que definem o ser africano, a valorização e o resgate da ancestralidade torna-se uma estratégia de se reconstruir como pessoa.

Além do uso dos *pontos riscados* como ressignificações do *Dikenga* e como forma de conexão com os ancestrais, vamos encontrar outras maneiras manter o vínculo simbólico com os antepassados. Na iniciação ao candomblé de nação *ketu*²⁷, o ritual conhecido como “Dia do Nome” conduz o neófito rumo ao sentimento de pertencimento ancestral. O rito de anunciar o *orúkò* – o nome africano – gera grandes expectativas e constitui-se um dos momentos mais aguardados na festa de saída do *iyàwó*.²⁸

Todo *orúkò* sem exceção, traz consigo simbologias que nos permitem, através, delas, resgatar e reafirmar informações, tradições, memórias, identidades, não somente a respeito das crianças (identidades individuais), mas, também de suas famílias, seus grupos de pertença (identidades coletivas), tanto no aspecto social, como na dimensão do sagrado, sendo, portanto, continuidade de fatos e pessoas que os antecederam, ponto de convergência de onde se reiniciou uma história, ao tempo que novas se comutam e concomitantemente se desenrolam, a partir das novas vidas que ora surgem, e que, dessa forma, esses legados não correm riscos de serem esquecidos, apagados, silenciados ou mesmo deturpados (SANTOS, 2012, p. 457).

O processo iniciático candomblecista compõe-se de rituais que preparam o corpo do noviço para perceber a aproximação da divindade e permitir a incorporação no transe. O *iyàwó* tem o couro cabeludo raspado, são feitas incisões em sua pele, toma banhos de ervas, seu corpo é pintado com *efun*, *wáji* e *osùn*. Sacrifícios são realizados e a pessoa fica recolhida em um ambiente preparado para essa finalidade. Durante a iniciação, o neófito tem seu *orúkò* revelado por meio de sonhos e do jogo oracular. A saída do *iyàwó* do recolhimento é marcada pela festa pública em que é apresentado aos membros da comunidade em três momentos. No terceiro, acontece o anúncio do *orúkò*.

Pronunciar o *orúkò* simboliza a reconstituição da própria identidade, o reencontro com sua ancestralidade e a reconfiguração de novos laços familiares, já que os antigos vínculos foram desconstruídos nas dispersões impostas pela violência escravagista. O recém-iniciado reencontra suas origens, suas histórias familiares e suas memórias. O rito assemelha-se ao momento em que, na tradição iorubá, a família escolhe e anuncia à comunidade o nome de uma nova criança após sete ou nove dias do nascimento. A escolha do nome requer

²⁷ As diversas nações de candomblés tiveram origem nos conhecimentos dos vários povos africanos que chegaram ao Brasil. Dentre eles, os iorubás, nomeados pelos colonizadores de nagôs, sistematizaram o candomblé de nação *ketu*; os *bantu* deram origem à nação *angola* e os *ewê-fon* originaram a nação *jeje*.

consulta ao oráculo de Ifá. Ao analisar a relação entre provérbios e os nomes iorubanos, Fasiku argumenta que os nomes “constituem uma parte integrante da existência humana” usados para acentuar e situar o significado de uma experiência, evento ou fenômeno (2006, p. 52, tradução nossa²⁹). Nesse mesmo sentido, José Beniste na obra “O *Òrun* e o *Àiyé*” defende que:

O nome de uma pessoa, um título conferido a uma divindade representa a abreviação de uma sentença que exprime uma história sobre as circunstâncias do nascimento de uma criança, a situação dos pais ou da família quando a criança nasceu, um evento marcante na cidade ou fatos relacionados com mitos e tradições. Numa pessoa, o nome representa caráter e a essência da personalidade (2008, p. 80).

Quando é perguntado na cerimônia “*orúkọ iyàwó?*”, ou seja, “qual é seu nome *iyàwó?*”, a questão se dirige à demarcação da alteridade dentro e fora do grupo de pertença, que reforça a identidade cultural e a referência ancestral (SANTOS, 2012, p. 465). Trata-se da afirmação de quem é o sujeito nos planos individual e coletivo. A indagação vai além do rótulo nominal que identifica o indivíduo na sociedade. Refere-se a sua essência mais íntima. A emissão da voz humana implica em uma presença que se individualiza e procura atingir um interlocutor. A pronúncia da palavra está impregnada de *aṣé*. Ela transmite o *aṣé* dos antepassados às gerações do presente.

A ideia de *aṣé* configura-se essencial nesse estudo e para aprofundá-la recorro à obra de Juana Elbein dos Santos, “Os *Nàgô* e a Morte” (2007), por direcionar o tema ao ponto que considero basilar. Segundo a autora, *aṣé* corresponde à “força que assegura a existência dinâmica, que permite o acontecer e o devir.” Trata-se de uma força mágico-sagrada da divindade e de todos os seres. Ela é transmissível, acumulável, pode ser conduzida por meios materiais e simbólicos. A consagração de objetos, seres ou lugares acontece por meio da transmissão do *aṣé*. Santos salienta que o sacerdote supremo do terreiro é detentor e transmissor da potência ancestral, responsável em desenvolvê-la ao máximo por meio da atividade ritual. Acredita-se que as pessoas ligadas pelos laços da iniciação recebem essa força nas cerimônias ritualísticas. “É através do *aṣé*, pulsionado por *Èṣú*, que se estabelece a relação entre o *àiyé* – a humanidade e tudo que é vida – com o *òrun* – os espaços sobrenaturais e os habitantes do além” (SANTOS, 2007, p. 37 e 39).

²⁹ “[...] names are more than identification tags; they constitute an integral part of human existence, event or phenomenon, and like proverbs, are instruments of arousing, defining, manifesting and establishing the expectation, aspirations and consciousness of the bearers” (FASIKU, 2006, p. 52).

O *aşé* circula entre o mundo material e o dos antepassados e sua manipulação significa o vínculo para o bem-viver de forma que o *continuum* nos níveis de existência não seja rompido. A ancestralidade impulsiona a educação do ser rumo à transcendência. O mito registrado por Reginaldo Prandi que transcrevo a seguir demonstra a origem mítica do candomblé de nação *ketu*. Expõe elementos que interpreto como o momento interrupção da prática da religiosidade nos processos coloniais no regime escravagista ocasionando um rompimento do círculo vital – representado pela separação entre o *àiyé* e o *òrun* – e uma profunda tristeza acompanhada pelo sentimento de incompletude. Contudo, segundo a mitologia afro-brasileira, são os próprios ancestrais que reinventam a religiosidade e restabelecem a circularidade entre os humanos e a sua ancestralidade.

E foi inventado o candomblé...

No começo não havia separação entre
o Orum, o Céu dos orixás,
e o Aiê, a Terra dos humanos.
Homens e divindades iam e vinham,
coabitando e dividindo vidas e aventuras.
Conta-se que, quando o Orum fazia limite com o Aiê,
um ser humano tocou o Orum com as mãos sujas.
O céu imaculado do Orixá fora conspurcado.
O branco imaculado de Obatalá se perdera.
Oxalá foi reclamar a Olorum.
Olorum, Senhor do Céu, Deus Supremo,
irado com a sujeira, o desperdício e a displicência dos mortais,
soprou enfurecido seu sopro divino
e separou para sempre o Céu da Terra.
Assim, o Orum separou-se do mundo dos homens
e nenhum homem poderia ir ao Orum e retornar de lá com vida.
Agora havia o mundo dos homens e dos orixás, separados.
Isolados dos humanos habitantes do Aiê,
as divindades entristeceram.
Os orixás tinham saudade de suas peripécias entre os humanos

e andavam tristes e amuados.

Foram queixar-se com Olodumare, que acabou consentindo
que os orixás pudessem vez por outra retornar à Terra.

Para isso, entretanto,

Teriam que tomar o corpo material de seus devotos.

Foi a condição imposta por Olodumare.

Oxum, que antes gostava de vir à Terra brincar com as mulheres
dividindo com elas sua formosura e vaidade,
ensinando-lhe feitiços de adorável sedução e irresistível encanto,
recebeu de Olorum um novo encargo:

preparar os mortais para receberem em seus corpos os orixás.

Oxum fez oferendas a Exu para propiciar sua delicada missão.

De seu sucesso dependia a alegria dos seus irmãos e amigos orixás.

Veio ao Aiê e juntou as mulheres à sua volta,

banhou seus corpos com ervas preciosas,

cortou seus cabelos, raspou suas cabeças,

pintou seus corpos.

Pintou suas cabeças com pintinhas brancas,

como as penas da galinha-d'angola.

Vestiu-as com belíssimos panos e fartos laços,

enfeitou-as com joias e coroas.

O *ori*, a cabeça, ela adornou ainda com a pena *ecodidé*,

pluma vermelha, rara e misteriosa do papagaio-da-costa.

Nas mãos as fez levar *abebés*, espadas, cetros,

e nos pulsos, dúzias de dourados *indés*.

O colo cobriu com voltas e voltas de coloridas contas

e múltiplas fieiras de búzios, cerâmicas e corais.

Na cabeça pôs um cone feito de manteiga de *ori*,

finas ervas de *obi* mascado,

com todo condimento de que gostam os orixás.

esse *oxo* atrairia o orixá ao *ori* da iniciada e

O orixá não tinha como se enganar com seu retorno ao Aiê.

Finalmente as pequenas esposas estavam feitas,
 estavam prontas, e estavam *odara*.
 As *iaôs* eram as noivas mais bonitas
 que a vaidade de Oxum conseguia imaginar.
 Estavam prontas para os deuses.
 Os orixás agora tinham seus cavalos,
 podiam retornar com segurança ao Aiê,
 podiam cavalgar o corpo das devotas.
 Os humanos faziam oferendas aos orixás,
 convidando-os à Terra, aos corpos das *iaôs*.
 Então os orixás vinham e tomavam seus cavalos.
 E, enquanto os homens tocavam seus tambores,
 vibrando os batás e agogôs, soando os xequerês e adjás,
 enquanto os homens cantavam e davam vivas e aplaudiam,
 convidando todos os humanos iniciados para a roda do xirê,
 os orixás podiam de novo conviver com os mortais.
 Os orixás estavam felizes.
 Na roda das feitas, no corpo das *iaôs*,
 eles dançavam e dançavam e dançavam.
 Estava inventado o candomblé.
 (PRANDI, 2001, pp. 526-528)

A narrativa mitológica descreve a preparação ritual do corpo para se tornar altar do sagrado. Corpo que pronuncia a palavra-fecunda de *aşé* e ressignifica as identidades. Corpo que estabelece os vínculos simbólicos com os antepassados e garante a comunicação com os que já viveram sobre a Terra. Nas secreções corporais ficam escondidos os segredos mais ancestrais. Para Marcos Ferreira Santos, na apresentação do livro “Exu e a Ordem do Universo”, os cinco segredos escondidos no corpo estão na saliva, na lágrima, no suor, no fluxo menstrual e no sêmen. Segredos que se exibem como secreções líquidas e conduzem secretações para o outro. Estão associadas, respectivamente, à palavra, ao sentimento, ao esforço, à morte constante e à fecundidade (SÀLÁMÍ & RIBEIRO, 2011, p. 14). Esse corpo ritualizado, nomeado, representado por organogramas movimenta o *aşé* e torna possível a união do *àiyé* e do *òrun* no constante diálogo com a ancestralidade.

2.3 Oralidade

Em 2010, um estudante de onze anos do 6º ano fez o seguinte comentário em sala de aula: “meu pai ficou espantado com este dever, professor!” O estranhamento do pai era referente a uma atividade simples de caça-palavras aplicada pela professora de História. Ela abordou no decorrer do semestre alguns termos oriundos das civilizações africanas: Congo, Angola, Axum, Iorubá, Mali, Daomé entre outros.

A atividade proporcionou uma discussão na aula de Arte e me fez refletir sobre a oralidade afro-brasileira dentro da escola. Algumas palavras soam com desconforto no corpo escolar. Ao ouvir o vocábulo Axum, uma professora fez uma expressão de espanto arregalando os olhos, provavelmente confundindo o império de Axum com os orixás Oxum ou Exu. Já mencionei o caso da docente que em uma reunião de Conselho de Classe, ao ser informada por outro professor que um estudante morava em um terreiro de candomblé, ela fez uma expressão facial de transtorno e tentou justificar o mau desempenho do aluno com o fato relatado. Outra, solicitada pela escola para trabalhar em um projeto que envolve a história e cultura africana e afro-brasileira, disse-me que passou o primeiro bimestre falando da fome no continente africano.

Poderia descrever tantas outras situações do cotidiano escolar que desvalorizam as culturas negras. O estranhamento do pai e a reação dos professores diante das palavras de origem africana me levaram à conclusão de que a oralidade escolar ainda está pautada no eurocentrismo. Entendo que os padrões europeus são reforçados na memória coletiva em detrimento dos saberes de outras culturas. O procedimento que associa a sabedoria ancestral africana ao exotismo e ao folclore atribui valores que a colocam em menor importância que a cientificidade. Esse mecanismo de embranquecimento reforça a exclusão social. A ideologia que nega aos negros a condição de sujeitos do conhecimento oculta as contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade. A produção do fracasso e da evasão escolar se concretiza com o rebaixamento da autoestima provocado por uma ideia ilusória de incapacidade intelectual.

Por esses motivos, considero essencial fundamentar o uso da tradição oral como base epistemológica. Além de ser valorizada como forma de transmissão dos saberes ancestrais, a oralidade, como prática social, tem na fala uma produção textual discursiva que, vista sob a perspectiva africana, se configura na palavra-fecunda, transmissora do *aşé*, ocupando lugar de destaque nos mecanismos educativos. Para tanto, esse estudo requer o distanciamento da

oposição dicotômica entre o oral e a escrita. A noção de unidade apresentada contempla as manifestações expressivas, incluindo as não verbais. “Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocução-chave, isto é, a tradição oral” (VANSINA, 2010, p. 139).

Para definir a tradição oral como herança viva, Hampaté Bâ discorre sobre a cultura *bambara* na região da savana ao sul do Saara. Os falantes da língua *bambara* estão entre grupos étnicos *Mande* e compõem a população de países como Mali. Eles concebem a palavra – *Kuma* –, como “uma força que emana do próprio Ser Supremo – *Maa Ngala* – criador de todas as coisas” (BÂ, 2010, p. 170). A palavra é o instrumento da criação. Está impregnada de valor moral por ter origem divina. Forças ocultas lhe conferem o caráter mágico que deve ser utilizado com prudência. *Kuma* materializa potências vitais e coloca em movimento as que estão estáticas. Bâ afirma que nas sociedades orais, a ligação entre a humanidade e a palavra é mais forte, pois o indivíduo está comprometido com sua emissão e ela encerra o testemunho daquilo que ele é.

Contrariamente ao que alguns possam pensar, a tradição oral africana, com efeito, não se limita a histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os *griots* estão longe de ser seus únicos guardiães e transmissores qualificados. A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana (2010, p. 169).

Segundo Hampaté Bâ, em uma das escolas de iniciação da etnia *Mande* chamada *Komo*, ensina-se aos iniciados que o ser humano é composto pela parcela de vinte criaturas saídas de *Fan* – o ovo com nove divisões criado por *Maa Ngala* – onde o criador introduziu nove estados fundamentais da existência. “Quando o ovo primordial chocou, dele nasceram vinte seres fabulosos que constituíram a totalidade do universo, a soma total das forças existentes do conhecimento possível” (BÂ, 2010, p. 171). O desejo de *Maa Ngala* em ter um interlocutor não foi resolvido com a criação desses seres. Assim, misturou uma parte de todos e insuflou seu hálito para criar um novo ser – *Maa* – um humano que carrega seu próprio nome e a centelha divina. O contato da palavra com a materialidade do corpo a fez perder um

pouco da divindade, no entanto, carrega a sacralidade que faz a corporeidade emitir vibrações do sagrado estabelecendo comunicação com o criador.

Maa Ngala ensinou a *Maa*, seu interlocutor, as leis segundo as quais todos os elementos do cosmo foram formados e continuam a existir. Ele o intitulou guardião do universo e o encarregou de zelar pela conservação da harmonia universal. Por isso é penoso ser *Maa*. Iniciado por seu criador, mais tarde *Maa* transmitiu a seus descendentes tudo o que havia aprendido e esse foi o início da grande cadeia de transmissão oral iniciatória da qual a ordem do *Komo* (como as ordens do *Nama*, do *Kore*, etc., no Mali) diz-se continuadora (BÂ, 2010, p. 171).

A educação tradicional *bambara* começa em cada família, onde pai, mãe ou pessoas mais idosas são mestres e educadores. Esta constitui a primeira célula dos tradicionalistas e os ensinamentos são passados através da experiência, das histórias, das fábulas, das lendas, das máximas, dos provérbios, etc. A palavra é considerada como materialização das vibrações das forças de *Maa Ngala*, pois quando ele fala pode-se ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar a sua palavra. Desse modo, a tradição oral entende que *Kuma* é uma percepção total, um conhecimento no qual o ser se envolve na totalidade.

Não posso deixar de enumerar elementos comuns já levantados nesse estudo presentes nas culturas *bakongo* e *iorubá* e os mencionados por Hampaté Bâ na tradição oral do povo *bambara*: 1º - A visão de unidade do universo, de conectividade entre todas as coisas, simbolizado pelos nove níveis de existência do Ovo Primordial, onde o material e o espiritual não estão dissociados e nem a tradição oral dividida em categorias cartesianas; 2º - A educação oral iniciatória consiste na apropriação dos saberes ancestrais e o ser deve zelar pela harmonia do universo, semelhante à recomendação *Mu bulwa mèsò* – manter-se de olhos abertos – aprender a vincular-se com a natureza e o mistério do círculo da vida; 3º - A palavra como potência vital move forças estáticas, veículo do *aşé* dos antepassados transmitido às novas gerações. Pronunciar uma palavra é ato impregnado da sacralidade do hálito divino.

Deve-se ter em mente que, de maneira geral, todas as tradições africanas postulam uma visão religiosa do mundo. O universo visível é concebido e sentido como o sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de forças em perpétuo movimento. No interior dessa vasta unidade cósmica, tudo se liga, tudo é solidário, e o comportamento do homem em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o cerca (mundo mineral, vegetal, animal e a sociedade humana) será objeto de uma regulamentação ritual muito precisa cuja forma pode variar segundo as etnias ou regiões (BÂ, 2010, p. 173).

Como afirma Bâ, o ser humano é o guardião e zelador da harmonia universal conforme a cosmovisão *bambara*. Ele manipula as forças mágicas para reestabelecer o equilíbrio todas as vezes que as leis sagradas forem violadas. Acredita-se que a magia purifica a humanidade, os animais e os objetos e repõe as forças em ordem. Nesse contexto, a fala desempenha papel fundamental, pois põe em movimento a potência das coisas. Para tanto, as palavras são entoadas ritmicamente. A música torna-se a materialização da cadência encantatória nos rituais e tem o poder de agir sobre os espíritos, os agentes potentes da ação (BÂ, 2010, p. 174). Os instrumentos de corda, sopro ou percussão estão ligados aos elementos terra, ar e água e como objetos de culto tornam possível a comunicação com as forças invisíveis. A responsabilidade de encantar os espíritos do fogo através da música é atribuída aos chamados comedores de fogo, conhecidos como *Kursi-kolonin* ou *Donnga-soro* (BÂ, 2010, p. 200).

Hampaté Bâ segue relatando que a manutenção da harmonia do mundo requer a intervenção do conhecimento ancestral guardado por depositários da herança oral e conhecidos como tradicionalistas. As escolas de iniciação da região da savana ensinam uma ciência oculta eminentemente prática que “consiste em saber como entrar em relação apropriada com as forças que sustentam o mundo visível e que podem ser colocadas a serviço da vida” (2010, p. 175). Os mestres iniciados são ligados a um ramo tradicional específico: ferreiro, tecelão, caçador, pescador, etc., mas podem também possuir conhecimento geral da tradição em vários aspectos.

A existência da civilização do ferreiro, do tecelão e de outros ofícios exige que a prática educativa seja toda embasada na experiência, conforme Hampaté Bâ. O aprendiz vivencia o ofício na manipulação dos instrumentos que materializam a aprendizagem em cada gesto da experiência com a palavra. “O conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser” (2010, p. 189). Diante de todos esses saberes que expressam o modo de ser africano, esse autor malinês diz que a tradição oral não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é a geradora e formadora de um tipo particular de ser humano.

No entanto, Bâ – o mestre da tradição oral – lembra-nos que os processos de dominação colonial concentraram esforços para remover as tradições autóctones e desarticular resistências. A instalação de escolas religiosas afastaram as novas gerações dos ensinamentos tradicionais e propiciou uma onda de aculturação. O alistamento de jovens para a guerra de

1914 nas colônias francesas foi outro grande obstáculo que impediu a participação de novos herdeiros nos processos de iniciação (2010, p. 211). Conforme Bâ, o maior problema da África tradicional é a *ruptura da transmissão*.

Estamos hoje, portanto, em tudo o que concerne à tradição oral, diante da última geração dos grandes depositários. Justamente por esse motivo o trabalho de coleta deve ser intensificado durante os próximos 10 ou 15 anos, após os quais os últimos grandes monumentos vivos da cultura africana terão desaparecido e, junto com eles, os tesouros insubstituíveis de uma educação peculiar, ao mesmo tempo material, psicológica e espiritual, fundamentada no sentimento de unidade da vida e cujas fontes se perdem na noite dos tempos (BÂ, 2010, p. 211).

O impacto da colonização sentido pelos tradicionalistas africanos com a substituição de um modo de vida por um modelo europeu imposto aos povos colonizados tem como principal instrumento a escolarização. “Privados da escola tradicional, proibida e combatida, para os filhos negros, a única possibilidade é o aprendizado do colonizador” (MUNANGA, 1988, p. 23). Boaventura Santos usa o termo *epistemicídio* para se referir à supressão dos conhecimentos locais e valorização do conhecimento estrangeiro. Uma tentativa de homogeneizar o mundo com a extinção de toda diferença cultural. Há uma propagação da ideia de que saberes considerados inferiores são próprios de seres inferiores. “Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante” (SANTOS & MENESES, 2009, p. 10). Nessas relações entre saber e poder, existem aspectos valorativos atribuídos à escrita e à oralidade.

Diante da estigmatização marcada principalmente pela cor da pele, povos do continente africano tiveram suas culturas relegadas à inferioridade. O não reconhecimento da oralidade como fonte de conhecimento contribuiu para reforçar tal ideologia. A preocupação colonial focou esforços para produzir uma ideia de sujeito não-europeu assinalada pela selvageria, primitividade, ingenuidade, paganismo, exotismo, não-historicidade, incapacidade de pensar e produzir saberes. Nesse sentido, Bâ afirma que: “Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura” (2010, p. 167).

Dentre tantos postulados etnocêntricos produzidos na modernidade, Hegel declarou que a África é um continente sem história, Gobineau defendeu a supremacia da raça ariana e Kant afirmou que a miscigenação degrada a boa raça sem melhorar proporcionalmente a raça ruim (OLIVEIRA, 2012, p. 32; MUNANGA, 2006, p. 28 e 49). A imposição de falsas identificações reforça a essência imaginária e ilusória inferior na qual a cientificidade não via

terreno para pesquisas por não considerar certas fontes escritas. A invocação da missão civilizadora europeia, na qual era apresentada a colonização como dever responsável em colocar o africano no mesmo nível de outros povos, reduzia o negro ontológica, epistemológica e teologicamente (MUNANGA, 1988, pp. 9 e 13).

As sociedades consideradas letradas atribuíram um *status* à escrita alfabética e produziram teorias para justificar uma suposta supremacia sobre as civilizações da oralidade. Termos usados por estudiosos para caracterizar grupos sociais – como primitivos, arcaicos, folclóricos, exóticos, pagãos, ingênuos – revelam um aspecto pejorativo agregado às sociedades que não possuem a literacia. Eles consideram que o domínio sobre os códigos alfabéticos proporcionou uma entrada ao raciocínio lógico e abstrato e permitiu um progresso em uma escala evolutiva.

Sobre esse assunto, Luiz Antônio Marcuschi no artigo “Oralidade e Escrita” descreve as correntes teóricas da linguística, dentre as quais, as teorias que fazem análises de cunho social, cognitivo e antropológico formam a fenomenologia de caráter culturalista. Para o autor, a visão culturalista apresenta problemas como etnocentrismo, supervalorização da escrita e tratamento globalizante do fenômeno linguístico (MARCUSCHI, 1997, p. 130). Ao apresentar a tendência epistemológica que considera o aspecto interacional entre escrita e oralidade, o autor concebe ambas as formas de expressão humana não como partes opostas de uma dicotomia, mas como elementos de um *continuum* de práticas sociais de produção textual (Ibidem, p. 136).

Perante os séculos de opressão permeados por enunciados fixados em projeções imagéticas de caos, miséria, barbárie entre outras, as reações contrárias à ideologia da dominação se manifestam em vários âmbitos das produções textuais da oralidade e da escrita. Movimentos políticos como *Pan-africanismo* e *Negritude* despontaram no século XX e procuraram reverter os discursos neocolonizadores, em uma exortação ao desembaraço da imagem do branco impregnada nas estruturas psicológicas do imaginário dos sujeitos da diáspora negra. A recusa das matrizes europeias, da assimilação e do embranquecimento, a volta às origens, a aceitação do desprezo para transformá-lo em fonte de orgulho. “Poetas, romancistas, etnólogos, filósofos, historiadores, dentre outros estudiosos, quiseram restituir à África o orgulho de seu passado, afirmar o valor de suas culturas, rejeitar uma assimilação que teria sufocado a sua personalidade” (MUNANGA, 1988, p. 44).

Nesse contexto de reação, após anos de pressão e críticas aos estudos racializados e etnocêntricos sobre o continente africano, surge na década de 1960 uma demanda feita à UNESCO pelas nações africanas recém-independentes que viam necessidade de contar uma história da África em uma visão que pudesse contribuir para a prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação étnica e racial. O compromisso em coordenar tal projeto foi assumido pela instituição em 1964 e reuniu mais de trezentos e cinquenta especialistas sob a coordenação de um comitê científico internacional de trinta e nove intelectuais, dois terços dele africanos, que ao longo de trinta anos, se empenharam em constituir um trabalho que hoje é mundialmente reconhecido. A obra coletiva reunida na publicação da coleção da *História Geral da África* é resultado do compromisso em combater todas as formas de desigualdades conforme reza a Declaração dos Direitos Humanos de 1948.

Curioso é perceber que essa obra de tamanha riqueza e magnitude sobre o continente africano concebida na década de 1960 só foi publicada originalmente em inglês e francês a partir de 1980. Mais curioso ainda é que a versão em língua portuguesa só foi publicada em 2007: um empreendimento do Ministério da Educação do Brasil sob a administração do ministro Fernando Haddad em parceria com a representação da UNESCO em nosso país.

Nessa coleção, os princípios metodológicos usados na reconstituição da história africana consideram como fontes a tradição oral, a expressão artística, os documentos escritos e a arqueologia, descartando a hierarquização entre as mesmas. Ki-Zerbo revela que a grande quantidade de documentos escritos espalhados por vários países continua inexplorada pelos pesquisadores. Ele relata a contribuição importante desempenhada pela arqueologia na reconstituição dos fatos e compreende a tradição oral como verdadeiro museu vivo. “A tradição reveste de carne e de cores, irriga de sangue o esqueleto do passado” (KI-ZERBO, 2010, p. XXVIII). Além de justificar o uso da literatura oral como forma de documento histórico, Ki-Zerbo inclui os cantos, as danças, os instrumentos musicais e as artes visuais em sua noção de tradição oral. “Na verdade, a música encontra-se de tal modo integrada à tradição que algumas narrativas somente podem ser transmitidas sob a forma cantada” (Ibidem, p. XLIII).

Para mim, fica evidente a aproximação conceitual da ideia de *continuum* das práticas sociais de produção textual, conforme a definição de Marcushi, na metodologia utilizada pelos intelectuais da *História Geral da África*. As fontes orais, artísticas, escritas e arqueológicas compõem as formas da expressão humana e fornecem valiosas informações na

reconstituição da história sob a perspectiva africana. O que antes era apontado pelo pensamento eurocêntrico como motivo de ausência de intelectualidade, com essa obra, a oralidade é vista como base potente que se configura na documentação viva da história e que engloba não só a fala, mas tantas formas de expressão não verbais.

A surpresa do pai do aluno e a reação dos professores diante de palavras de origem africana descritas ao longo dessa seção me ofereceram percepções sobre relações raciais embasadas não só no discurso falado da pessoa, mas em todo *continuum* de sua prática social na produção de um texto oral que envolve sua expressividade corporal. Fazemos isso o tempo todo, tanto para falar como para ouvir. Por isso, acredito que a perspectiva *bambara* está coerente com as vivências do conhecimento. A palavra é a materialização das forças de *Maa Ngala* e transita pelo olfato, visão, paladar, tato e audição do ser humano. É uma forma de perceber o universo em sua totalidade. A pronúncia de uma palavra revela a essência da individualidade que se expressa para atingir um interlocutor. A palavra vem sempre acompanhada de um conjunto de ações expressivas e está impregnada do *aşé* dos ancestrais. A memória revivida na oralidade se manifesta também na gestualidade.

A herança viva, essa memória coletiva evocada nos rituais e revivida nas práticas sociais, entrecruza os conceitos tratados na dissertação de mestrado de Luciana Hartmann intitulada “Oralidades, Corpos e Memórias”. Hartmann analisa o que define como *performance* dos contadores e contadoras de causos que habitam as fronteiras entre o Brasil, Uruguai e Argentina. A autora examina as narrativas orais e todo seu universo, desde as ações físicas e vocais dos contadores e contadoras de causos até as relações com os ouvintes em um contexto sociocultural. Hartmann segue a linha de raciocínio da obra de Daniel Mato quando propõe a expressão “arte de narrar” e critica os estudos da literatura oral que não consideram e nem contextualizam as expressões não verbais, gestuais dos narradores, bem como sua interação com o público (HARTMANN, 2000, p. 53). Ao servir-se do conceito de *memória incorporada*, a pesquisadora atenta para o fato de que os diferentes sujeitos envolvidos em sua pesquisa incorporam e reproduzem na *performance* aspectos da memória do grupo. Memória não só do conteúdo narrativo, mas da expressividade presente na vocalização e ação corporal usada para transmitir oralmente as narrativas (Ibidem, p. 116).

Ao definir a poesia do instante – a cantoria dos versos dos folhetos das feiras nordestinas – como arquivo da improvisação e do momentâneo, Idelette Muzart Fonseca dos Santos demonstra que a escritura do folheto não exclui a dimensão oral. Santos expõe em seu

estudo sobre o Movimento Armorial uma arte que se localiza na fronteira fluida e porosa entre a oralidade e a escrita, cujo elemento fundador e convergente é o folheto (2009, pp. 14 e 119). Com a utilização da poesia narrativa, a xilogravura e a música, os artistas armoriais, segundo Santos, recorrem à ambivalência oral–escrita para fundamentar a originalidade de sua prática artística. Santos problematiza categorias conceituais ao demonstrar que o uso da literatura do povo como fonte, modelo de criação e bandeira cultural armorial representa uma diluição das linhas que demarcam a divisa entre o erudito e o popular, entre o oral e o escrito.

Se a atração da escritura armorial sobre o canto popular parece predominante, a oralidade penetra profundamente esta escrita e a “perverte” ao convertê-la a leis e modos de criação que não são seus, que são oriundos de uma outra poética e que contribuem, com certeza, para o caráter ambivalente, e às vezes ambíguo, da obra armorial (SANTOS, 2009, p. 19).

Os vínculos da humanidade com a palavra expressam o testemunho de sua existência no mundo. Na arte encontramos fonte inesgotável na literatura oral-escrita, como nos mostra Santos. Na arte de narrar, o corpo revela as memórias da comunidade, conforme Hartmann. A oralidade como tradição viva lapida a alma humana segundo Hampaté Bâ. A palavra falada encontra inúmeras maneiras de resistências aos processos de dominação como apontam os estudos dos historiadores africanos. O simples vocabulário de um caça-palavras como atividade escolar informa sobre a existência de civilizações, saberes, culturas.

Conceber a oralidade como parte integrante do *continuum* de uma prática social de produção textual que engloba outras formas de expressão não verbais requer uma transformação do nosso olhar sobre o conhecimento e, conseqüentemente, mudança de atitude perante a educação. Trata-se de não hierarquizar as manifestações diferentes dos saberes, sejam elas pela palavra escrita, oral ou dita de outras formas, como se uma fosse mais importante que a outra. Reforçar a ideia colonialista de que a literacia é superior à oralidade é compactuar com o epistemicídio.

2.4 Identidades, Identificações e Alteridade

Segundo Adailton Santos, apesar do conceito de identidade aparecer como pilar das etnociências, na etnocenologia só se constitui como tal na perspectiva de Chérif Khaznadar. Jean-Marie Pradier e Armindo Bião rejeitam essa visão. Bião sugere a substituição do conceito de identidade pelo de sucessivas identificações, o que deixa a etnocenologia fora das bases de formação das etnociências (2012, p. 112). Os conceitos de identidade, identificações

e alteridade fundamentam os pilares etnocenológicos. Nesta seção, proponho uma análise da *bolsa de mandinga* como metáfora das identificações, usadas para constituir, camuflar e ressignificar identidades no seio das relações de poder. Para tanto, pretendo situar o termo *mandinga* no entre-lugar da oralidade em que identidades e alteridades se desnudam em constantes tensões e negociações, em movimentos permanentes, em numa fluidez e não-fixidez deslizantes entre as significações.

A locução proverbial “quem não pode com mandinga não carrega patuá” circula na cultura brasileira e traz múltiplos sentidos. Ao mesmo tempo, sintetiza comportamentos que revelam sistemas dinâmicos de identificação cultural. Para compreender a reconfiguração identitária nos processos educativos, uso o exercício metodológico de escuta sensível das fontes orais, escritas e corporais. Existe um entendimento sobre o provérbio citado que atribui à palavra *mandinga* o significado situado no universo do feitiço, da magia, do misterioso. Os historiadores Paiva (2010), Reis (2003), Ribeiro (2013), Rodrigues (2010), Souza (2009), entre outros³⁰, atribuem essa associação semântica às práticas mágicas dos africanos da etnia *malinke* – ou *malinka* –, considerados grandes feiticeiros.

Os *malinke* ficaram conhecidos no Brasil como *mandingas* – ou *mandingos* – e compõem o grupo étnico *mande* – *manden* –, formado pelo conjunto de povos falantes das línguas *malinka*, *bambara*, *jula*, etc. Os *mande* ergueram o Império do Mali e os maiores grupos são os *Malinka* e os *Bambara*. Após expansão do islã, os *Malinka* foram organizados em linhagens patrilineares, reunidas em pequenas unidades territoriais com caráter de Estado e protagonizaram conflitos envolvendo as relações religiosas e de poder (LY-TALL, 2010, p. 706); (PERSON, 2010, p. 346; 2010a, p. 746). Os *mande* são habitantes da África Ocidental em uma região banhada pelos rios Níger, Senegal e Gâmbia e mantinham intensas relações comerciais nas rotas transaarianas, o que favoreceu a expansão do islamismo entre nações sudaneses do sul do deserto.

Na época em que Gana dominava o Sudão ocidental, certamente já existiam relações comerciais com os países da floresta. Essas permutas entre a floresta e a savana também podem ter favorecido o intercâmbio de traços culturais e instituições entre as duas regiões. Nos séculos XII e XIII, a expansão dos povos da savana na direção da floresta é atestada pela amplitude do comércio de nozes-de-cola, ouro e cobre. Os *Manden* (*Mandinga* ou *Wangara*) e os *Haussa* logo entraram em contato com os povos da floresta, estabelecendo relações de guerra e comerciais (RYDER, 2010, p. 387).

³⁰ Ver os estudos de Abib (2004); Bertolossi (2006); Dias (2004); Mendes & Mendes (2011); Santos (2008).

Segundo Djibril Tamsir Niane, o árabe tornou-se a língua dos letrados e cortesãos nas cidades. O reinado do *mansa Mūsā* I pode ser considerado responsável pela introdução da cultura mulçumana no Mali e pela separação entre os *Maninka* (*Malinke*) e os *Bambara*. “Os últimos, recusando-se a aceitar o islã, criaram a sociedade secreta do *komo*, em reação à política imperial. Os *Bambara* (*Ban-ma-na*) são “os que rejeitaram os *mansa*” (NIANE, 2010b, p. 706; 2010, p. 8). Conforme Hampâté Bâ, a escola de iniciação *bambara*, já mencionada anteriormente, preza pela transmissão da tradição oral e pela aprendizagem sagrada dos ofícios. Tal fato sugere uma resistência à escrita árabe propagada com a expansão do islamismo. O islã era mais tolerante aos princípios fundamentais tradicionais, o que não acontecia na expansão cristã. “A simbiose assim originada foi tão grande, que por vezes torna-se difícil distinguir o que pertence a uma ou a outra tradição” (BÂ, 2010, p. 205).

A resistência por parte dos *bambara* em aceitar o governo islâmico do *mansa* teve como instrumento a valorização da transmissão da tradição via oralidade. Dentre os *mandinga*, também não existia consenso. O clã dos ferreiros conhecido como *Sosoe*, manifestou a firme vontade de repelir a religião e governo islâmicos (NIANE, 2010a, p. 8). Nesses conflitos, apesar da religião islâmica não afrontar diretamente os dogmas da religiosidade tradicional, os *mandinga* escravizavam os prisioneiros de guerra não islamizados e os mantinham sob uma servidão diferente do sistema escravista europeu. O ouro, o cobre, o marfim e escravizados eram comercializados.

Os *mandinga* ficaram conhecidos pelo uso da *bolsa de mandinga*, um amuleto que em sua forma original era feito de couro e possuía trechos do Alcorão em seu interior. A participação dos *mande* no comércio movimentou intercâmbios culturais e propagou o uso desses patuás em diversas regiões africanas, na Europa e nas colônias. No contato com outros povos, outros objetos considerados sagrados foram inseridos. Esses símbolos do hibridismo ganharam popularidade devido à atribuição de poderes mágicos capazes de curar, fechar o corpo – expressão usada para designar proteção material e espiritual contra o golpe dos inimigos do portador. Autores como Laura de Mello e Souza, Vanicléia Silva Santos e Leonardo Carvalho Bertolossi dizem que nos processos de ressignificação na transição para o Brasil, seu poder sincrético reúne práticas mágicas e de feitiço ligadas aos hábitos europeus, africanos e indígenas (SOUZA, 2009, p. 279); (BERTOLOSSI, 2006, p. 01); (SANTOS, 2008, p. 13).

Portanto, o ditado “quem não pode com mandinga, não carrega patuá” traz a herança do povo *mandinga* associado com suas práticas mágico-religiosas. A mandinga como sinônimo de feitiço permeia a memória coletiva e mítica da capoeira. “O aspecto mágico e misterioso, conhecido no universo da capoeiragem como mandinga, é um outro traço fundamental do *ethos* da capoeira angola, e de certa forma, é um componente importante no seu processo de aprendizagem” (ABIB, 2004, p. 138). As cantigas das rodas de capoeira estão repletas do uso do termo mandinga e da expressão analisada. Em muitos momentos, o vocábulo se aproxima do sentido da malandragem, da esperteza, da sagacidade. Waldeloir Rego lista alguns cantos em seu estudo intitulado “Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico” (1968) e de onde transcrevo dois que se referem diretamente ao provérbio analisado. Outras letras registradas pelo autor trazem o sentido do feitiço, da mandinga de forma indireta:

Iê
 Stava in casa
 Sem pensá, sem maginá
 Salomão mandô chamá
 Pra ajudá a vencê
 Esta batalha líberá
 Eu que nunca viajei
 Nem pretendo viaja
 Dê meu nome eu vô
 Pro sorteio militá
 Quem não pode não intima
 Deixe quem pode intimá
 Quem não pode com mandinga
 Não carrega patuá (1968, p. 104)

É vem a cavalaria
 Da Princesa Teodora
 Cada cavalo uma sela
 Cada sela uma senhora
 Minha mãe nunca me deu
 Para hoje eu apanhá

Quem não pode com mandinga

Não carrega mangangá (1968, p. 106)

A troca da palavra patuá por Mangangá no último verso refere-se ao capoeirista Manuel Henrique, chamado de Besouro Mangangá entre seus companheiros e consagrado nas rodas de capoeira. Teve sua biografia transformada em obra cinematográfica chamada “Besouro”, dirigida por João Daniel Tikhomiroff e lançada em 2009. Outra letra que faz referência ao Besouro e à mandiga é citada por Abib:

Zum, zum, zum

Besouro Mangangá

Batendo nos soldados da polícia militar

Zum, zum, zum,

Besouro Mangangá

Quem num pode com mandinga não carrega patuá

(Canção de domínio público citada por ABIB, 2004, p. 117).

Os conflitos com a polícia aparecem nas cantigas de capoeira e revelam a opressão e perseguição sofrida por seus praticantes. As tensões envolviam uso de armas e mandingas. Segundo Rego, a navalha era a arma comum entre os capoeiras. O autor cita o depoimento de Manuel dos Reis Machado, conhecido nas rodas como Mestre Bimba, que descreve a utilização da faca feita com o osso do braço ou da perna de defunto. A ferida provocada por essa arma é de difícil cicatrização (REGO, 1968, p. 297).

No filme “Besouro”, o personagem tem o corpo fechado e ganha um patuá para se proteger. Seus perseguidores descobrem que podem quebrar o feitiço e ferir o corpo desse temido capoeirista usando uma faca de madeira de ticum – *Bactris setosa* – uma espécie de palmeira. A morte do capoeirista na obra cinematográfica condiz com o depoimento do Cobrinha Verde – apelido de Rafael Alves França – discípulo de Besouro. O próprio Cobrinha Verde morre em decorrência do golpe de faca de ticum em 1924, conforme relatos de capoeiristas antigos recolhidos por Rego (1968, p. 297).

A resignificação do termo mandinga e sua utilização nas rodas de capoeira nos aproximam das práticas mágicas do povo *mandinga*. Porém, gostaria de explorar mais a expressão “quem não pode com mandinga não carrega patuá”. Minha intenção não é provar a

presença física desses africanos no Brasil, mas discutir mais adiante questões sobre identidade, identificações e alteridade que permeiam o dinamismo das camuflagens identitárias e dos filtros usados para invisibilizar grupos.

Se ao invés de atribuírmos ao termo *mandinga* o significado de feitiço e pensarmos em sua utilização no contexto original que identifica um povo da etnia *mande*? Historiadores consideram problemática comprovar a presença desses feiticeiros no nosso país. Identifiquei algumas pesquisas que problematizam a questão.

Não se sabe exatamente quando os primeiros mulçumanos aqui chegaram. Antes do século XIX, entre os africanos vindos da África Ocidental, alguns provavelmente eram islamizados, entre eles os malinkes, aqui chamados mandingos. Embora não se tenha notícia detalhada de sua presença no Brasil, esses africanos deixaram rastro inconfundível nos amuletos coloniais, chamados bolsas de mandingas, ou simplesmente *mandinga* – termo que usado em certos contextos equivale a feitiçaria (REIS, 2003, p. 159).

Esse trecho da pesquisa de João José Reis publicado no livro “Rebelião Escrava no Brasil” (2003) registra a dificuldade em comprovar por meio de documentos escritos a vinda dos *mandingos* para o Brasil. Porém, o autor considera a presença deles inconfundível na utilização dos amuletos coloniais. Esse argumento pode ser facilmente questionado, pois a circulação das bolsas de *mandinga* não precisa necessariamente da presença física dos *malinke*, já que possuíam contatos com diversos povos em suas relações comerciais. Não podemos descartar a possibilidade dos patuás terem atravessado o Atlântico no corpo de outros africanos. Reis destaca que na primeira metade do século XIX, desembarcaram em nosso país um grande número de africanos mulçumanos.

A dissertação de mestrado “As Bolsas de Mandinga no espaço Atlântico Século XVIII” de Vanicléia Silva Santos (2008) discute a presença da cultura *mande* no mundo colonial. Após fazer uma análise de pesquisas que usaram como fonte os processos inquisitoriais em que réus eram julgados pelo uso das bolsas de *mandinga*, Santos insiste na tese da ausência física do povo *malinke* nas colônias e reforça a ideia da presença cultural da etnia *mande*.

Entendo que a maior contribuição da autora se refere à discussão sobre a circularidade dos saberes e práticas religiosas que aconteceram na colonização, entretanto, compreendo que descartar todas as possibilidades da presença *mandinga* em Portugal ou nas Américas pode ser um equívoco, ainda mais considerando como fonte principal os depoimentos dados à Santa Inquisição. Creio que seja relevante, na análise dos depoimentos, considerar os conflitos

religiosos que por ventura camuflaram as identidades nas palavras emitidas pelos africanos para salvaguardar a fé islâmica ou a própria vida. Há de se considerar também a possibilidade da deliberação de não registrar nos depoimentos a presença do islamismo em Portugal ou no Brasil.

Em sua pesquisa, Santos traça um panorama do poder dos *mandinga* pautado na riqueza das minas de ouro e nas práticas mágico-religiosas. Descreve os *malinke* como comerciantes do ouro, controladores do comércio e poderosos feiticeiros. Baseada na descrição de Ki-Zerbo na obra “História da África”, a autora relata que os reis do Império do Mali são apresentados como homens ligados às atividades de caça, metalurgia, guerra e magia. No início da formação do Mali, a dinastia dos *Kantés* – contrários ao Islã – foi liderada por Sumangaru, considerado na tradição oral grande guerreiro e feiticeiro que carregava consigo amuletos do inimigo como despojos (SANTOS, 2008, p. 24). A autora enfatiza o poder das estratégias guerreiras como no relato do capitão Almada no século XVI, conforme a citação abaixo:

O poder peçonhento das “frechas ervadas” fazia temer mais ainda os estrangeiros. Diz Almada que num conflito que ocorreu às dez horas da manhã, entre os portugueses e os negros, houve perdas humanas de ambas as partes. No período da tarde, os brancos foram sepultar os mortos que lutavam do seu lado, feridos pelas tais flechas, mas não puderam carregá-los porque o veneno provocou uma rápida corrupção dos cadáveres, de maneira que, ao pegar a pessoa pelo braço ou perna, os membros se soltavam do corpo. A solução foi fazer as sepulturas no local onde foram mortos. Essas histórias aumentavam cada vez mais o temor dos mandingas, contra os quais os portugueses não tinham como combater (SANTOS, 2008, p. 44).

Para reforçar a ideia da riqueza e poder político dos chefes islâmicos dos *malinke*, Santos conta que a viagem do *Mansa Musa* à Meca em 1324 envolveu em sua comitiva um grande número de pessoas – corte, soldados e escravos – e que levou tanto ouro usando-o de forma exagerada ao ponto do valor do metal cair no mercado egípcio. As histórias da viagem estão registradas nos *tarikhs* e propagaram a notícia da enorme riqueza das minas do rei mulçumano atraindo aventureiros ao Mali (SANTOS, 2008, p. 25).

Os herdeiros do Império do Mali expandiram seus domínios para o sul chegando à costa da Alta Guiné. Os portugueses chegaram nessa região em meados do século XV. Diante do cenário descrito, Santos afirma que os *mande* eram respeitados pelos colonizadores por serem os poderosos comerciantes que controlavam as fontes de ouro. Com a chegada dos europeus, deu-se início a expansão ultramarina respaldada pelas bulas papais que determinaram extirpar o islã, dominar as minas, invadir territórios, expandir as relações comerciais e escravizar.

Os argumentos de Vanicléia Silva Santos nos conduzem para a conclusão de que o Brasil não recebeu escravizados da etnia *mande*. O controle do comércio escravagista e a determinação islâmica que orienta um fiel não escravizar um irmão de fé são os principais motivos argumentados pela autora. O uso do vocábulo *mandingueiro*, segundo ela, se refere aos povos dominados pelos *malinke*.

O tráfico da Guiné no século XVIII ainda é tema pouco estudado por brasileiros, pela já aludida dificuldade de fontes mais abrangentes e consistentes. Interessante notar que a historiografia não aponta a vinda dos povos mandingas para o Brasil, mas os mandingueiros, que seria uma alusão a tais povos, aparecem muito no contexto colonial, sempre associados à heterodoxia da religiosidade colonial. [...] Até 1720 nenhum Mandinga vendeu seu próprio povo ou deixou que outros os vendessem (SANTOS, 2008, p. 87) Nos séculos XVI e XVII, “mandinga” no Reino e no Brasil era uma alusão aos povos da Alta Guiné, habitantes da região do rio Gâmbia que portavam ostentosos amuletos, islamizados, que controlavam as redes de comércio na região. Os mandingas eram os comerciantes de cativos e outros produtos. Portanto, dificilmente, foram vendidos como escravos. No século XVIII, reforço o meu argumento de que “mandinga” no Brasil e no Reino era mais uma alusão aos poderes mágico-religiosos dos povos mandes usuários de amuletos, do que uma referência à identidade étnica dos africanos desembarcados no litoral brasileiro. No século XIX perdurou esse significado (SANTOS, 2008, p. 182).

Santos refuta o trabalho de Eduardo França Paiva que por sua vez faz um estudo sobre a presença de uma milícia de negros mandingueiros em Minas Gerais no início do século XVIII. Trata-se da tropa organizada por Manuel Nunes Viana, um dos protagonistas na Guerra dos Emboabas. A autora avalia que Paiva comete exageros ao afirmar que Viana estaria recriando um império Mali no sertão entre a Bahia e Minas Gerais. No entanto, julgo necessário ouvir o que Paiva tem a nos dizer.

Santos usa como referência o texto “De corpo fechado: Gênero masculino, milícias e trânsito de culturas entre a África dos mandingas e as Minas Gerais da América, no início do século XVIII” de Paiva (2006). Nesse trabalho, o autor contextualiza o conflito entre dois personagens históricos – Manuel Nunes Viana e D. Pedro Miguel de Almeida e Portugal, o conde de Assumar – em uma região em que a busca pelo ouro superava todos os desafios geográficos de uma área desconhecida no início do século XVIII. Ao assumir o governo da Capitania de São Paulo e das Minas do Ouro em 1717, após a Guerra dos Emboabas, o conde de Assumar alarga seus confrontos com Viana, que por sua vez, espalhou nas áreas mineradoras a determinação de que a população não deveria se submeter à autoridade do governador da província.

Paiva apresenta Viana como controlador de uma milícia de negros mandingueiros conhecedores de práticas mágicas capazes de fechar o corpo e de outros artifícios como o de

saber o que se passava dentro da casa das pessoas. Com a notícia de que tinha um corpo protegido de qualquer mal, tanto material quanto espiritual, Manuel Nunes Viana aterroriza a população com desmandos, arbitrariedade e despotismo. A tropa de escravizados armados provocava temor nos representantes da administração colonial e nos habitantes da região.

Conforme nos conta Paiva em seus outros trabalhos, diante da gravidade da situação, o conde de Assumar escreve uma carta ao conde de Vimieyro, governador da Bahia e vice-rei do Brasil em 1719, sobre o “régulo tirano” Manuel Nunes Viana. Na missiva, Assumar chega a dizer que:

“[...] como ainda agora são aqui muy poucos os homens’ brancos, a proporção dos negros, tiveram estes atrevimento para intentar hua’ sobrevação universal e se communicavão das partes mais distantes para prevenirem que quinta feira de endoenças quanto os brancos estivessem todos nas igrejas, pagarem eles nas armas e degolarem nos, e ficarem Senhores desse governo para o que tinham eleito hum Rey mina e hum príncipe, preparadas genetas e bandeiras para repartirem postos [...]” (APM/SC. Livro 11, Vila do Carmo – 20/04/1719, f. 126 *apud* PAIVA, 2010, p. 29).

Paiva lembra que muitos africanos eram nomeados conforme o porto onde embarcavam. Pessoas das mais variadas procedências étnicas viram o continente africano pela última vez na Fortificação de São Jorge da Mina, na Costa da Mina, Golfo da Guiné. *Mandinga, tapa, songhai, fanti, axanti, bambara, jejes, iorubás, haussas, kanuris*, entre tantos outros, ao serem chamados genericamente de *mina* ou *sudaneses*, tiveram suas identidades apagadas nos documentos oficiais. Assim acontece no uso do vocábulo *malê* que oculta as diferenças entre os grupos islamizados como os *mandingas, haussas, songhai* e outros.

Ao sugerir Manuel Nunes Viana como o *mansa* africano atuando em Minas Gerais, creio que Paiva não incorre em um exagero como sentencia Santos. O autor sugere que ele pode ter se inspirado nas histórias da tradição oral dos *mandinga* para expandir seu poder. A aproximação de Viana com os negros *mandingueiros* e sua comparação ao rei islâmico feitas pelo conde Assumar em suas cartas são vistas pelo historiador como estratégias para agravar os delitos do inimigo perante os olhos católicos da Coroa Portuguesa. Na análise de Paiva, são levadas em consideração a organização miliciana com modelo *mandinga* em que é nítida a relação de estratégias bélicas associadas à feitiçaria e a presença da crença de que Viana poderia adivinhar o que se passava dentro da casa das pessoas. Tais componentes se aproximam da história do próprio ancestral *mande*:

As tradições orais enfatizam a crueldade de *Sumaoro Kante*: ele fez reinar o terror no *Manden* a tal ponto que “os homens já não se atreviam sequer a conversar, de medo que o vento levasse suas palavras ao rei”. *Sumaoro Kante* atemorizava os povos tanto pela força militar quanto pelo poder mágico; com efeito, era temido

como grande mago ou feiticeiro. Chamavam-no de Rei-Feiticeiro. A ele se atribui também a invenção do balafo e do dan, violão tetracórdio usado pelo *griot* dos caçadores. Mas é outro aspecto de Sumaoro Kante, inteiramente distinto deste, que nos revelam as pesquisas realizadas entre os ferreiros *kante*: ao que parece, ele teria tentado suprimir o tráfico de escravos, exercido pelos *Soninke* com a conivência dos *Maninka* (NIANE, 2010a, p. 142).

Ao reconstituir os fatos históricos, Paiva não se limita somente ao uso de fontes escritas e examina vários registros documentais – manuscritos, iconográficos, orais, lexicais, literários – para buscar sinais da presença de grupos invisibilizados pelos filtros que dificultam sua identificação. Ele afirma que “expressões e ditos populares são testemunho da presença de islamizados e das mesclas biológicas e culturais ocorridas na realidade colonial americana” (PAIVA, 2006, p. 19). Tal procedimento metodológico condiz com a perspectiva da História Cultural e que, por sua vez, muito se aproxima das minhas escolhas metodológicas no diálogo com a Etnocologia.

As conclusões de Vanicléia Silva Santos desconsideram os conflitos dos *mande* com os portugueses e com outros povos na África que disputavam os domínios das minas de ouro e o controle das rotas comerciais. O declínio do império Mali deve ser ponderado como facilitador da vinda dos falantes da língua *malinke* às Américas. Quando chegavam ao Brasil, muitos *manlinke* eram encaminhados para a extração do ouro em Minas Gerais e eram nomeados como *mina*. Viana montou uma tropa de negros islamizados dominadores da arte bélica e mágica, conclamou a população a desobedecer às ordens oficiais do governador da Capitania e provocou a ira do poder colonial. Mesmo assim, conseguiu manter-se impune. Paiva prefere deixar a história de Viana no reino das perguntas e fortalece a tese da íntima relação entre as milícias negras e as práticas culturais afro-brasileiras.

O líder religioso do *Terreiro de Umbanda Caminho das Águas*, localizado no município de Luziânia, entorno de Brasília, chamou-me a atenção, em uma conversa informal, para a interpretação do uso do patuá que ele ouviu de um *preto-velho*. O dirigente umbandista aprendeu na oralidade e ancestralidade de seu terreiro que muitos *mandinga* desempenhavam o papel de capitão-do-mato. Eram identificados pelo uso das bolsas de couro que carregavam o Alcorão.

Para fugir da senzala e tentar passar despercebido pela vigilância dos *mande*, alguns africanos deixavam o cabelo encarapinhado e penduravam ao pescoço um patuá feito de couro: símbolos da identificação *mandinga*. Logo, a expressão “quem não pode com mandinga não carrega patuá” denota um aviso. Ao abordar uma pessoa com um patuá e se

essa alegasse ser *mandinga*, o capitão-do-mato exigia do fugitivo a recitação do Alcorão ou de orações em árabe. Se não o fizesse, sofreria as penas pela falta grave de ser infiel e carregar um objeto sagrado. Nesse sentido, Ronaldo Antônio Linhares esclarece que:

A vingança para quem se atrevesse a portar um falso objeto, considerado sagrado pelo mulçumano, era qualquer coisa de terrível. Mais tarde, porém, o hábito de utilizar os patuás entre os negros foi se generalizando, pois estes acreditavam que o poder dos mandingas era por causa, em grande parte, dos poderes do patuá (2009, p. 142).

O africano que dominava as técnicas de combate, das letras, do comércio e do feitiço era colocado em um lugar de destaque e de confiança pelos escravizadores. Assessorar a opressão em troca de postos considerados privilegiados instigava a hostilidade entre as pessoas de diferentes etnias. O colonizador, ao perceber as diferenças étnicas acompanhadas de rivalidades, intensificou as divergências entre os povos para evitar as revoltas contra o sistema escravagista.

Os patuás ocuparam papel fundamental nas relações políticas e culturais identitárias. Se na relação com a vigilância colonial foram usados como forma de disfarces, na organização secreta da Revolta dos Malês, os amuletos foram ressignificados nos sistemas como transmissores de mensagens ocultas que burlavam a ação da polícia.

Apresento as bolsas de *mandinga* como metáforas que ilustram o conceito de identificações articuladas entre si conforme a necessidade do sujeito de ocultar ou expor sua identidade no jogo da espetacularidade carregada de significações. Muitas outras situações poderiam ser usadas para exemplificar essa noção, mas escolhi o amuleto por reunir essa diversidade de elementos híbridos e semânticos descritos.

Sobre a articulação das identificações, Hall afirma que as sociedades da modernidade tardia são atravessadas por diferenças antagônicas que produzem as “posições de sujeito” – isto é, as identidades – para os indivíduos (1998, p. 17). Assim como no uso dos patuás, outras formas de identificações são articuladas na estrutura aberta da identidade. Para Hall, a concepção iluminista de pessoa humana como indivíduo centrado em um núcleo identitário foi substituída na pós-modernidade por uma ideia de sujeito que assume diferentes identidades em diferentes momentos em um constante deslocar de identificações. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente descocadas” (Ibidem, p. 13).

Armindo Bião apresenta em seus desdobramentos sobre as noções de alteridade e identidade cinco pilares da Etnocenologia e avalia o conceito de práticas e comportamentos humanos espetaculares organizados – PCHEO – como sendo o mais importante, do ponto de vista ontológico e metodológico (2009, p. 93). Bião entende alteridade “como categoria de reconhecimento pelo sujeito de um objeto humano distinto de si próprio”, identidade como “categoria de reconhecimento da especificidade do sujeito em relação à alteridade” e identificação como “categoria de momentâneo relacionamento do sujeito, em parte ou no todo, na alteridade” (BIÃO, 2009, p. 38).

O universo da identidade, das identificações e da alteridade está permeado por conflitos, tensões, negociações, apropriações, intercâmbios, transculturação, ocultamentos, teatralizações e espetacularizações. Trata-se de trocas constantes entre o ser e outro. Nessas relações da diferença, o conhecimento de si e do mundo configura-se como fenômeno reflexivo e trajetivo (BIÃO, 2009, p. 125). Os saberes se redimensionam nos entre-lugares, onde se dão estratégias de representação e empoderamento e nos mecanismos articulados de identificação processados em contextos discursivos.

Para Homi K. Bhabha, a preocupação contemporânea da teoria se concentra na re-historização do momento da emergência do signo e na construção discursiva da realidade social. Segundo ele, as exigências referenciais e institucionais precisam ser relocadas no campo da diferença cultural e não da diversidade cultural (1998, p. 61).

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo de *enunciação* da cultura como “*conhecível*”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BAHBHA, 1998, p. 63).

É no âmbito da *enunciação* que Bhabha localiza o confronto epistemológico onde o Outro – o colonizado – é emoldurado como objeto de conhecimento, “o dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação e que é a condenação mais séria dos poderes institucionais da teoria crítica” (1998, p. 59). O enunciado mobiliza dois elementos – o sujeito da proposição e o sujeito da enunciação – na passagem por um *Terceiro Espaço*, que é o *locus da enunciação*, a fenda entre significante e significado, o inter, o entre-lugar, o território onde “as condições discursivas simbólicas da cultura não têm unidade ou fixidez e

até os mesmos signos podem ser apropriados, traduzidos, re-historizados e lidos de outro modo” (Ibidem, p. 68).

Diante do exposto e levando em consideração a questão da representação, Bhabha define identificação como a produção de uma imagem de identidade e a mudança do sujeito ao assumi-la. O ser para o outro demanda uma representação que o diferencie da alteridade. O uso do patuá marca uma posição de poder, burla a vigilância, resiste ao sistema opressivo. Nesse sentido, concordo com a afirmação de Jorge das Graças Veloso quando diz que “pensar é ato de se espetacularizar. Para o outro, para a natureza, para a divindade ou para o outro eu em função dialógica” (2009, p. 95).

Sendo a educação processo de conhecimento do mundo e de si no trajeto permeado pela reflexão a partir das relações dialógicas entre as identidades, logo, ocupar o *locus da enunciação* se configura em um ato educativo e de empoderamento. Sob essa perspectiva, educação é a mandinga estruturante no jogo da capoeira. Confunde-se com o feitiço, com a malandragem, com a malícia do capoeirista. É ao mesmo tempo o movimento da finta, o fingimento do golpe não dado. É a costura do patuá que oculta mensagens, camufla as identificações, espetaculariza os corpos, despista a vigilância, confronta os sistemas de poder e ressignifica as identidades.

Assim, o processo de conscientização é constituído pela formação identitária em que o sujeito se identifica com as representações e os discursos produzidos nas diversas práticas sociais. A tomada de consciência determina a ação do ser no mundo. Para Paulo Freire, atingir o estado consciente da condição de oprimido desenvolve a postura crítica perante a opressão (2014, p. 77). Da mesma maneira podemos entender o objetivo do Movimento Consciência Negra concebido por Steve Biko (1990). Identificar-se como negro reconhecendo o valor das culturas de matrizes africanas desemboca no enfrentamento ao racismo, ao mito da democracia racial e aos mecanismos de embranquecimento.

Olhando por essa ótica, as entrevistas realizadas na escola pesquisada demonstraram que os sujeitos reproduzem discursos e práticas racistas: reforçam o eurocentrismo, desqualificam a África, associam negros com escravismo e inferioridade. Acreditam que o Brasil vive em uma harmonia étnica. Identidades e identificações negras são desarticuladas nos espaços escolares. Muitos não se apropriaram dos seus patuás perdidos nas fogueiras da santa inquisição escolar.

2.5 Coletividade

Quando penso na relação do indivíduo com a coletividade em nossa sociedade, logo lembro-me do fato já relatado neste trabalho: o processo de escolha de turmas nas escolas públicas do DF. O professor que trabalha com anos iniciais do ensino fundamental escolhe a turma com a qual quer trabalhar até o final do ano letivo e tal fato favorece o surgimento de três elementos: sentimento de posse, a competitividade e o isolamento.

Do sexto ano em diante do ensino fundamental, o profissional de cada área específica tem uma quantidade de aulas semanais para ministrar em cada turma. Aquele que trabalha com Arte tem duas aulas por semana, o que geralmente implica em um total de quinze turmas para fechar a carga horária semanal de trinta horas-aula em sala de aula. Desse procedimento resulta a prática isolada em que cada professor preocupa-se com o conteúdo de sua área de conhecimento. Com isso, a coordenação sente dificuldades em propor trabalhos coletivos e interdisciplinares, pois todos querem cumprir o programa curricular.

A prática de escolha de turmas estimula a competição e provoca animosidade entre os profissionais. Início do ano, momento em que se dá esse processo, há uma verdadeira disputa de tempo de serviço, diplomas, títulos e certificados que são contados como pontos de classificação para enfileirar todos no *ranking* da escolha. Apesar de estar inserida em um contexto considerado educativo, esta prática entra em total contraste com a ideia de coletividade. Tudo isso porque as turmas são organizadas por idade. Usualmente, as primeiras turmas recebem estudantes que nunca reprovaram. São atribuídas letras na ordem alfabética a cada uma. As últimas turmas agrupam educandos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e comportamento.

Quando cheguei à escola para realizar a pesquisa de campo, notei duas coisas diferentes que não existiam nos anos em que trabalhei na instituição: câmeras na sala da coordenação disciplinar e uma vitrine situada no corredor central da escola que exhibe os troféus e medalhas conquistadas pelos profissionais da Educação Física e pelos estudantes em diversos eventos de competição esportiva. Para mim, a valorização do espírito competitivo não combina com a coletividade. Mesmo que exista o trabalho em equipe em um grupo esportivo, penso que a ideia de coletivo não é coerente com a de competitividade.

Para ilustrar a noção de coletividade, recorro aos saberes da cosmovisão *Ubuntu*, formulada a partir da sabedoria dos povos *zulu* e *shona* – falantes de línguas do tronco

linguístico *bantu* da África subsaariana (SOW & ABDULAZIZ, 2010, pp. 650-656). Esses saberes são retratados por Munyaradzi Felix Murove em seu artigo intitulado “Ubuntu” (2013). Murove diz que a palavra *Ubuntu* é a abreviação para a expressão *Umuntu ngomuntu ngabantu*. Traduzido de forma direta significa: “uma pessoa é uma pessoa por causa das outras pessoas” (MUROVE, 2013, p. 37, tradução nossa³¹) ou ainda “Sou quem sou por aquilo que todos somos”, conforme tradução de Lia Diskin (2008, p. 21). Nesse contexto, a identidade da pessoa é definida a partir de seu pertencimento a um coletivo e da sua relação com a alteridade.

O reflexo da prática educativa centrada na coletividade sob a perspectiva *Ubuntu* é ilustrada na anedota contada por Raimor Panikkar no livro *Espírito da Política* (2005, p. 216). O autor relata que uma pessoa, primo de um de seus estudantes, participou de uma ação governamental estadunidense em um povoado africano para dar aulas de ginástica. Um dia, ele propôs um jogo que considerava inofensivo. Levou uma porção de doces e disse que daria as guloseimas àquele que ganhasse uma corrida. Riscou no chão as linhas de saída e chegada, explicou as regras e todos se posicionaram para brincar. Quando deu o grito de largada, para seu grande espanto, as crianças deram-se as mãos e correram todas juntas em direção ao cesto onde estava o prêmio. Todas sorrindo com cuidado para chegarem juntas, pois não poderiam ser felizes sem a felicidade dos outros.

A naturalização da competição no sistema capitalista simbolizada pelos enfileiramentos entra em contraste com a simbologia do “dar as mãos para alcançarem juntos à linha de chegada onde a felicidade é coletiva”. Na ética da filosofia *Ubuntu*, a responsabilidade está ligada à idéia de que o indivíduo é moralmente responsável pelos outros, ou seja, o sentido de responsabilidade é baseado nas relações que o indivíduo tem com a comunidade e não na autonomia individual (MUROVE, 2013, p. 39).

Outra característica do individualismo no pensamento europeu é explicitado por Murove quando diz que a racionalidade produz conhecimento a partir de um individualismo que lhe confere autoria. Tal premissa determina a identidade sem vinculação com a coletividade. “Penso, logo existo” como princípio cartesiano se contrasta com o “eu sou porque nós somos” da ética *Ubuntu* (MUROVE, 2013, p. 38).

³¹ “Ubuntu is well captured in the adage which says *Umuntu ngomuntu ngabantu* (Zulu) – a person is a person because of other persons. Hence, failure to act humanely towards other people is thus considered as a lack of humanness or lack of Ubuntu” (MUROVE, 2013, p. 37).

No contexto da dinâmica colonialista, Murove aponta a adoção do currículo centrado em valores eurocêntricos nas escolas missionárias. Os procedimentos escolares desconstruíram tradições africanas. Para ele, o missionário na África foi o primeiro a separar a pessoa do seu grupo social em atividades comuns para serem realizadas individualmente. A escolarização aplica conteúdos das ciências em grupos com a busca da resolução das atividades propostas feitas de forma individual. Vistas assim, as bases do pensamento europeu e suas práticas pedagógicas se sobrepõem sobre as da cultura *Ubuntu* e representam uma violência simbólica. Estão fundamentadas na ótica hierárquica pautada na necessidade de instrução feita pelos ditos superiores aos seres considerados inferiores (MUROVE, 2013, p. 42).

O conhecimento de si e do mundo emana das interações com o outro conforme os ensinamentos *Ubuntu*, o que coincide com os estudos etnocenológicos. Armindo Bião afirma que sem coletivo não há pessoa (2009, p. 129). É a partir da relação entre o sujeito e a alteridade que ele define as noções de teatralidade e espetacularidade. Para o autor, a teatralidade está relacionada com as pequenas interações do cotidiano, nas quais o sujeito age em função do interlocutor, do olhar do outro, “[...] de modo mais ou menos consciente e confuso, sem distinção clara entre ‘atores e espectadores’, por desempenharem, aí, todos, simultaneamente os dois papéis.” As interações extraordinárias são relacionadas com a espetacularidade: fenômenos organizados coletivamente para o olhar de muitos, onde estão determinados claramente os papéis de atores e espectadores (BIÃO, 2009, p. 61).

Ritos, rotinas, rituais e espetáculos são performances da vida individual e coletiva, são a forma sensorial e perceptível pela qual experiência e expressão reúnem-se, são jogos que se fazem com a alteridade, em todos os sentidos, com todos os sentidos, são comunicação (BIÃO, 2009, p. 128).

Segundo Bião, os rituais religiosos, a procissão, os festejos públicos, as competições esportivas, as manifestações políticas, as práticas teatrais, a *performance* são fenômenos sociais que reúnem coletividades e promovem a respiração social. São definidos pelo etnocenólogo como práticas espetaculares e comportamentos humanos espetaculares organizados, conceito usado para analisar as manifestações socioculturais ampliando os estudos teatrais (BIÃO, 2009, p. 128).

Sob a perspectiva da Etnocenologia, analisar uma manifestação expressiva cultural requer diálogos com inúmeros discursos expressos de formas diferentes que permeiam a *práxis* e extrapolam limites das categorias definidas nos estudos teatrais. A multiplicidade de expressões culturais brasileiras evidenciam as cosmovisões africanas, marca a presença de

diversos povos oriundos das áfricas e se materializa na diversidade de religiões que deslizam entre as fronteiras do hibridismo. Dentre tantas religiosidades, os candomblés reafricanizam rituais na tentativa de se manter o mais próximo possível dos saberes africanos.

Os candomblecistas compartilham a concepção de que os seres humanos fazem parte da natureza, ideia com força viva e latente no continente africano e se manifesta, por exemplo, em um provérbio *Ubuntu* que diz: “seu filho é meu filho”. A expressão proverbial aponta para uma prática educativa pautada na sabedoria que tem profundas raízes na coletividade, não só humana, mas formada na continuidade orgânica natural.

Na visão *Ubuntu*, todos da comunidade são responsáveis pela educação das crianças. O costume de tratar todas as pessoas do grupo por pai ou mãe revela a ampliação das relações de parentesco em muitas tradições da África. O tratamento dado aos membros da comunidade se estende às relações com os deuses. As divindades africanas são personificações das forças da natureza que simbolizam as tempestades, as águas do mar e dos rios, o devir presente em todas as coisas, o fogo, a terra, as matas e muitas outras. Nos terreiros de candomblés, o costume herdado da matriz afro exige o uso do tratamento de parentesco no relacionamento com os deuses, como por exemplo: minha mãe Oxum na tradição *ketu*, meu pai Azauane na nação *jeje*, minha mãe Matamba na cultura *bantu*.

Do conceito de coletividade sob a visão da cultura *zulu* e *shona*, podemos identificar a relação do sujeito com a coletividade em que o “eu sou porque nós somos” norteia os valores sociais. O pertencimento refere-se que o ser humano está inserido na natureza. Se olharmos sob o ponto de vista do eurocentrismo, encontraremos o mito separa seres humanos e natureza estabelecendo hierarquias que respaldam a exploração dos recursos naturais, inclusive o humano.

A justificativa da permissão de explorar predatoriamente o globo terrestre encontra-se na narrativa fundante mítica judaico-cristã em que o homem aparece como um ser superior na natureza que deve se multiplicar e dominar todos os seres vivos da Terra. As práticas religiosas de origem africana que chegaram ao Brasil pensam de maneira diferente. A unidade entre humanos e os demais elementos naturais está presente no culto aos deuses africanos em uma dimensão de continuidade orgânica revelada por em uma profundidade mítica e ao mesmo tempo identitária. Assim, na perspectiva das culturas africanas, entendo que coletividade vai além das relações entre sujeito e sociedade. Ela agrega também as relações com os demais elementos naturais.

Sendo assim, a prática da escolha de turmas no DF desarticula qualquer tentativa de produção de uma coletividade na escola. O isolamento, a competitividade, a possessividade desenvolvidos na instituição desconstroem o sentimento de pertencimento.

2.6 Corporeidade

Em 2010, trabalhei em uma escola de ensino médio na Ceilândia. Em 2011 e 2012, lecionei aulas para estudantes do 6º ano do ensino fundamental no Gama. Nesses anos, desenvolvi o projeto que envolvia coreografias livres inspiradas em danças afro-brasileiras como maracatu, samba, capoeira, maculelê, jongo. Na expectativa de discutir elementos cênicos que melhor se aproximassem de uma estética afro, propus ao grupo o uso de tranças, torços e acessórios. Para minha surpresa, muitas pessoas reclamaram e resistiram à sugestão alegando que iriam estragar seus penteados escovados.

Tal situação oportunizou a discussão em sala de aula sobre os discursos estéticos expressos nos elementos cênicos e nos veículos de comunicação. As representações da negritude e as questões identitárias se tornaram temas das aulas. Aos poucos, os estudantes foram percebendo a relação entre o discurso do embranquecimento e as imagens bombardeadas na sociedade. Utilizei propagandas de shampoo e fotografias de revistas. Questionei o emprego da expressão “cabelo ruim”.

Muitos ficaram surpresos em saber que existem reis e rainhas africanos. Já mencionei o questionamento enfático de uma estudante do 6º ano que apresentou intensa estranheza em sua expressão facial. Um discente de onze anos alertou os colegas sobre a ausência de heróis negros nos filmes e nas histórias em quadrinhos. Depois de dias debatendo o assunto, o resultado foi que a grande maioria adotou uma estética negra no dia da apresentação das danças. Alguns gostaram tanto que permaneceram no estilo afro por mais alguns dias.

Relato essas experiências com o intuito de refletir a corporeidade no contexto escolar. Como afirmei anteriormente, o corpo ocupa um lugar central nas manifestações culturais afro-brasileiras. Está na encruzilhada. É o altar onde o divino se manifesta. É mais que um referencial biológico e lugar de pecado. É território de significações trajetivas, identitárias e de pertencimento, onde os saberes se movimentam e se reconfiguram continuamente se recriando no diálogo permanente com a alteridade. O corpo é campo de convivências e

experiências que agrega a memória ancestral, a circularidade da vida, o sentido identitário, o sentimento de pertencimento e as manifestações expressivas.

Quando os estudantes se recusaram a usar os elementos cênicos para aproximar a representação de uma estética negra, logo percebi que tratava-se da recusa de pertencer à identidade afro-brasileira. Existia, por parte de alguns, uma baixa autoestima por ser negro ou negra. Alguns baixavam o olhar quando eu falava sobre esse assunto. Creio que na medida em que fomos discutindo, eles foram percebendo a existência de referenciais positivos e passavam a me olhar diferente. Um deles, depois de vermos o filme “Besouro”, abraçou-me durante longo tempo ao final da aula. Sem dizer uma só palavra, sorriu e foi embora.

Nilma Lino Gomes, em sua pesquisa de doutoramento registrada no livro “Sem perder a raiz” (2006), faz o seguinte comentário:

O corpo e o cabelo podem ser tomados como expressões visíveis da alocação dos sujeitos nos diferentes polos sociais e raciais. Por isso, para alguns homens e mulheres negras, a manipulação do corpo e do cabelo pode ter o sentido da aproximação do polo branco e de afastamento do negro (2006, p. 142).

Gomes realizou sua pesquisa nos salões especializados em penteados afros na cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Ao entrevistar profissionais e clientes desses estabelecimentos, a autora analisa a aceitação e a negação do corpo e do cabelo. Ela apresenta o tratamento dado ao cabelo como comportamento social que pode transitar entre tantos significados que vão desde à camuflagem de pertencimento étnico/racial, recusa de sua própria identidade, estratégia para conquistar um emprego ou aos posicionamentos politizados que adotam o cabelo crespo natural como forma de ressignificação identitária.

Segundo Gomes, os sujeitos negros tiveram que politizar a beleza afro e valorizar o cabelo crespo para se contrapor ao racismo. Os movimentos de contestação que surgiram nos Estados Unidos e na África do Sul nas décadas de 1960 e 1970 influenciaram a militância política em vários países. A valorização da estética afro e a rejeição de padrões das heranças europeias pontuaram bandeiras de lutas dessas organizações sociais. Conhecer os condicionamentos psicológicos provocados pelo racismo foi primordial para despertar a potencialidade negra como força coletiva.

No Brasil, além da atuação do Movimento Negro Unificado, encontramos dentre tantos grupos, o bloco afro chamado Ilê Aiyê atuando com uma linha de ação de valorização da beleza negra. Fundado em 1974, no bairro do Curuzu, em Salvador, o bloco conhecido também como “O mais belo dos belos” surge no terreiro Ilê Axé Jitolú dirigido pela Ialorixá

Mãe Hilda. O documentário “Ilê Aiyê: Do Axé Jitolú para o Mundo”³² traz vários depoimentos de pessoas ligadas à história do grupo de onde destaco noções primordiais que estão intimamente vinculadas à corporeidade.

Wilson Batista – diretor fundador do Ilê Aiyê – diz que “[...] principalmente Vovô ficava muito triste quando ele via nos blocos o negão empurrando a corda [...]” Batista se refere ao momento em Antônio Carlos Vovô – fundador do bloco, atual presidente – se incomodava com a atuação dos negros no carnaval em Salvador. As agremiações carnavalescas vendem a mortalha, espécie de uniforme que dá acesso aos espaços mais próximos dos trios elétricos. A corda é segurada pelos negros que formam uma barreira com o corpo para separar a multidão dos pagantes e dos não-pagantes. O preço das mortalhas seleciona os que podem ter acesso ao espaço segregador.

Em seu depoimento, Vovô relembra o texto do jornal “A Tarde” que noticiou o surgimento do Ilê Aiyê como um bloco racista por só aceitar a participação de negros. Mas é Aliomar de Almeida – vice-presidente do Ilê Aiyê – que argumenta que os negros sempre foram excluídos de todos os outros blocos. Há de se considerar que a compra da mortalha separava os que podiam dos que não podiam pagar. Almeida conta que “O mais belo dos belos” surge com o objetivo de fazer a pessoa reconhecer-se como negro e como belo.

Vovô diz que desde o primeiro ano do grupo foi realizado um concurso de beleza negra chamado “Deusa do Ébano”. Em 1980 surge “A Noite da Beleza Negra”, o que movimentou a vida cultural de Salvador. Para Arany Santana – diretora e apresentadora do evento – o concurso configura-se como a maior política afirmativa do Ilê Aiyê, pois atinge significativamente um grande número de mulheres que têm sua autoestima esfacelada pelo racismo.

Percebemos a importância do concurso “Deusa do Ébano” no âmbito da valorização do ser negro e ter uma noção do quanto a autoestima influencia o emocional e está intimamente associada com a identidade de uma pessoa. Esses elementos permeiam o depoimento de Lucimar Cerqueira no vídeo “Ilê Aiyê – Que bloco é esse?”:

Fui eleita Deusa do Ébano em 2011, do Ilê Aiyê. Estou agora me preparando para passar adiante o reinado para a próxima Deusa do Ébano. Eu (pausa com suspiro)... foi uma experiência (pausa acompanhada de choro)... é algo que muita gente não

³² Documentário “Do Axé Jitolú para o Mundo” disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=QKGZtrsDEeg>> Acessado em 08/03/2015.

teve acesso, só eu tive, porque foi uma transformação que aconteceu em meu interior. (suspiro profundo) Antes eu queria ser invisível, antes eu me vestia com cores que não me destacassem, que não me evidenciassem enquanto mulher. Tudo mudou. Eu passei a querer ser vista sim. Meu cabelo, eu queria que ele me valorizasse. Falar desse momento é lembrar aquela emoção quando eu escutei meu nome e dizendo ‘Deusa do Ébano, primeiro lugar Lucimar Cerqueira’. Para mim, foi tremendamente emocionante (PETROBRÁS, 2012)³³.

Quero destacar dois pontos no depoimento de Lucimar Cerqueira: um é referente à frase “antes eu queria ser invisível” e a outra quando diz “meu cabelo, eu queria que ele me valorizasse”. Acredito que estas afirmações sintetizam a transformação que Lucimar passou quando esteve em contato com a ação educativa do Ilê Aiyê. A Deusa do Ébano compartilha o sentimento que está presente em muitos jovens que tiveram a autoestima demolida por causa do racismo. O negro é bombardeado diariamente por representações que não evidenciam sua beleza. O grande desafio se constitui em reverter o discurso racista do colonizador que ainda reverbera em nossa sociedade. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes analisa a questão dos alisamentos dos cabelos:

Se parto do pressuposto de que o cabelo, a autoestima e a identidade negra mantêm uma relação complexa e imbricada, então o comportamento dessas garotas ainda me suscita mais algumas questões. Ela me induz a refletir que, na realidade, os motivos que levam essas jovens negras a adotar o alongamento se aproximam muito daqueles usados pela antiga geração de mulheres negras que preferiam a pasta com soda cáustica ou o ferro quente à utilização de um outro padrão estético negro ou de afirmação racial (2006, p. 127).

Entendo que a recusa dos discentes de usarem elementos cênicos da estética afro nas apresentações das danças de matriz africana, o desejo de invisibilidade de Lucimar Cerqueira e os tratamentos dados aos cabelos crespos para alisá-los ou alongá-los analisados por Gomes consistem em manifestações do sentimento de negação do próprio corpo como signo de afastamento da negritude. Nesse sentido, Nelson Fernando nocêncio da Silva, em seu artigo intitulado “Diversidade Racial nas Artes Visuais: o caso brasileiro”, esclarece que “o problema se coloca nas seguintes bases: a diferença entendida como condição desqualificada gera no diferente um comportamento esquizofrênico. Almejar ser o *outro*, embora sabendo que não o é” (1999, p. 154).

Marcus Vinicius Fonseca analisa dados de uma lista nominativa de documentos que registram o pertencimento social e racial no início do século XIX no distrito de Cachoeira do Campo, na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais (2013, p. 23). O autor percebe uma

³³ Vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=w6yayr0WHA4>>. Acesso em 08/03/2015.

alteração da posição racial dos sujeitos. Ao examinar grupos familiares, Fonseca destaca a existência da associação do pertencimento racial com o *status* social. Em muitos casos, há uma mudança na classificação de indivíduos antes registrados como pardos e que aparecem posteriormente como brancos. Tal variação deve-se à mudança na escala social e agrega fatores como escolarização e casamentos. Ele aponta a concepção que associa o negro como condição de escravizado africano e o branco como sinônimo de estabilidade na sociedade. Pardo aparece como indivíduo livre nascido no Brasil e que aos poucos alcança melhor nível na sociedade. À medida que o indivíduo ascende, ele se define sob os parâmetros da ideia de embranquecimento.

O estudo de Fonseca nos conduz à conclusão de que a sociedade brasileira estrutura mecanismos de assimilação do negro na ideologia do embranquecimento. Tal constatação reforça a ideia de Gomes quando ela diz que a manipulação do corpo e do cabelo apresenta uma aceitação/negação da negritude. Sob esse ângulo, ser branco consiste num valor normativo. A ideologia exige a negação da negritude se o sujeito quiser ter um melhor *status* social. Revela-se o processo de identificação marcado pelas características corporais e não pela origem. Trata-se de uma violência simbólica que estabelece o embranquecer como uma espécie de redenção social para os negros.

Os processos de embranquecimento e miscigenação impõem dificuldades na articulação dos movimentos negros. A ambiguidade da mestiçagem coloca o indivíduo em um entre-lugar, em uma indefinição social, em um pertencer e não pertencer onde não é nem um nem outro, nem branco nem preto. Para Kabengele Munanga, essa dualidade provoca a indefinição política e divide a força coletiva e identitária (2006, p. 15).

Em outros países do mundo, em particular na antiga África do Sul e nos Estados Unidos, desenvolveu-se um modelo de racismo oposto ao do Brasil, o racismo diferencialista. Este racismo, em vez de procurar a assimilação dos “diferentes” pela miscigenação e pela mestiçagem cultural, propôs, ao contrário, a absolutização das diferenças e, no caso extremo, o extermínio físico dos “outros” [...] Se, por um lado, esse tipo de racismo engendrou o segregacionismo, por outro, sua dinâmica permitiu a construção de identidades raciais e étnicas fortes no campo dos oprimidos desses sistemas (2006, p. 127).

Qualquer forma de racismo é abominável em qualquer lugar do mundo. Para enfrentá-lo, é imprescindível a afirmação das diferentes identidades que formam o caleidoscópio social. Porém, no Brasil, as formas de organização dos grupos excluídos encontram dificuldades em aglutinar e formar coletividades. Nem sempre o sujeito mestiço se considera

negro por mais que ele seja também excluído. Esta situação coloca o racismo como problema somente de quem tem a pele mais escura.

[...] confundir o fato biológico da mestiçagem brasileira (a miscigenação) e o fato transcultural dos povos envolvidos nessa miscigenação com o processo de identificação e de identidade, cuja essência é fundamentalmente político-ideológica, é cometer um erro epistémico notável. Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos aqui se encontraram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológicos-políticos e as relações de poder (MUNANGA, 2006, p. 118).

Munanga apresenta a mestiçagem como barreira que dificulta a luta política dos movimentos negros, pois muitos que se consideram mestiços não se engajam nos embates raciais por não se considerarem negros. Outro agravante é no que diz respeito à homogeneização das diferenças. Para o autor, a concepção de que o povo brasileiro é a mistura de índios, africanos e europeus faz com que percamos de vista as diferenças presentes em nossa sociedade, uma vez que há a ideia de que todos são miscigenados.

Provocar reflexões sobre identidade deslocando as identificações, fazer o sujeito assumir-se negro e evidenciar em seu corpo o orgulho de sua beleza são preocupações recorrentes nos depoimentos dos fundadores do Ilê Aiyê. A afirmação da negritude é tema de várias músicas do grupo:

Se você está a fim de ofender
 É só chama-lo de moreno pode crê
 É desrespeito à raça é alienação
 Aqui no Ilê Aiyê, a preferência é ser chamado de negão.

(Trecho da música “Alienação” – Letra de Mário Pam e Sandro Teles)

A relação do sujeito com seu corpo determina em grande medida sua identidade. Quando um adolescente diz que na infância era excluído das brincadeiras porque os colegas tinham nojo que ele os tocasse por ser preto, acredito que esse aluno supera o impacto desse tipo de rejeição com mais confiança se tiver orgulho de suas características corporais. Penso que o sujeito negro enfrenta os discursos discriminatórios se tiver sua autoestima fortalecida. Se ele não aceitar seu próprio corpo, não assumirá sua identidade. Por isso considero de extrema relevância a produção dos enunciados exaltando a beleza negra.

Assim como Ilê Aiyê, outras tantas manifestações culturais afro-brasileiras articulam discursos de valorização da estética corporal afro. As práticas e comportamentos espetaculares organizados consistem em reverberações do pensamento. São o ato de pensar

com todo corpo em um jogo que envolve criatividade, expressividade, dramaticidade, teatralidade e gestualidade. Eles compõem o diálogo corporal nas interações com a alteridade, seja nas relações com o outro, com o sagrado ou com os objetos. Logo, a proposição desse estudo é a de considerar o raciocínio como atributo de toda corporeidade e não somente do cérebro e conceber o corpo como arquivo da memória coletiva como Nelson Fernando Inocêncio da Silva aborda em sua tese de doutorado intitulada “Museu afro-Brasil no contexto da diáspora”:

Apesar de tal condição o corpo africano coisificado, alvo de tantas mazelas, era também um arquivo que carregava o registro das experiências passadas, as quais foram muito úteis na elaboração das estratégias de sobrevivência no Novo Mundo. Os corpos subalternizados existiam para além da subalternização e na ausência de pertences que não puderam ser trazidos na longa viagem sem volta os corpos adquiriram substancial importância como referencial mnemônico das coletividades aviltadas. Devemos considerar que, apesar de africanos escravizados terem sido obrigados a se submeter a ritos destinados a proporcionar a desvinculação de tudo aquilo que viveram anteriormente, a exemplo do ritual em torno da “árvore do esquecimento”, um intenso processo de ressignificação iniciou-se a partir desse momento (2013, p. 146).

O ritual de dar voltas em torno da *árvore do esquecimento* ao qual Silva se refere se assemelha com o simbolismo do apagamento dos nomes e das identidades africanas nos batismos cristãos. Dar voltas para esquecer o passado e desconstruir o pertencimento cultural é a tentativa de esvaziamento dos corpos, de sua história, de sua memória e sua cultura, assim como salienta o autor (SILVA, 2013, p. 149). Esvaziá-los para controlá-los com mais facilidade. Esses mecanismos de controle não foram os únicos. É amplamente conhecida a proibição das danças, cantos, músicas e outras diversas manifestações culturais negras desde o início do Brasil Colônia. Com a abolição do sistema escravagista, os deslocamentos dos corpos negros para as cidades intensificaram nos jornais da época os discursos de manutenção da ordem pública e da civilização conforme a pesquisa de Edmar Ferreira Santos (2009, p. 21).

Em sua obra “O Poder dos Candomblés”, Santos afirma que a cidade de Cachoeira, Bahia, registrou em seu censo de 1890 um total de trinta e oito mil cento trinta e seis habitantes e que em 1900 contava-se quarenta e oito mil trezentos quarenta e dois. Esse aumento, segundo o autor, deve-se ao grande número do contingente negro que recorreu à cidade para garantir trabalho. A força de trabalho da população negra fazia girar a economia de Cachoeira e as elites dominantes se mostraram extremamente preocupadas com as rebeliões depois dos acontecimentos do ano de 1835 – a Revolta dos Malês – em Salvador (SANTOS, 2009, p. 23). Os africanismos foram alvo de rigorosa censura em nome de uma

civilização moldada nos padrões europeus. Santos faz uma análise das reportagens dos jornais da época para identificar as ideologias que legitimam as perseguições aos sambas, aos batuques, às capoeiras, etc.

Mesmo diante de toda vigilância, de toda violência policial e de todos os discursos racistas que clamam até hoje pela extirpação dos hábitos africanos, os corpos dançam, festejam, batucam, rezam, sambam em verdadeiros atos de resistências. Mesmo sendo representado de formas pejorativas em discursos midiáticos ou em conversas cotidianas, o corpo negro se impõe com sua presença um campo de vivências que deslocam sentidos das relações identitárias. Enquanto as manifestações culturais afro-brasileiras despertam os sentimentos de pertencimento e procuram exaltar a beleza do corpo negro, a escola vem desempenhando um papel no sentido contrário, reforçando os estereótipos e destacando apelidos marcados pelos traços raciais.

Segundo as pesquisadoras Abramavay & Castro (2006), a instituição escolar tem ocupado um lugar de não-ação contra atitudes racistas:

No plano das discriminações, instituições, como a escola, podem servir à sua reprodução e, com isso, reduzir possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros. A escola não necessariamente está atenta à relevância do clima escolar e das relações sociais para o desempenho escolar, que pode ser afetado por sutis formas de racismo que muitas vezes não são assumidas ou conscientemente engendradas (2006, p.22).

A pesquisa de Abramovay & Castro foi iniciada em 2004 e publicada em 2006. Porém, ao comparar as conclusões das pesquisadoras com minha prática em sala de aula nos últimos anos e com as entrevistas realizadas com os estudantes, percebo que pouca coisa mudou. O tratamento pejorativo dado ao corpo negro ainda é visível nas relações étnico-raciais na escola. Há uma grande resistência dos docentes em trabalharem os conteúdos referentes à lei federal 10.639/2003 que exige o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Ao propor as apresentações de danças de matriz africana na escola, pude perceber o longo caminho que ainda precisava ser percorrido para superar discursos racistas que emanam de vários segmentos escolares.

Nas escolas, as crianças e os jovens negros são alvos constantes de xingamentos racistas. Ser xingado por causa da cor é um dos motivos pelos quais os alunos negros deixam de ir à escola. A fuga dos alunos do ambiente onde são humilhados e hostilizados é uma forma de manifestar o incômodo com a situação. O absentéismo prejudica a aprendizagem do aluno, e pode ser um primeiro passo para o abandono ou para a evasão. Percebe-se que a discriminação racial expressa nas palavras é possivelmente uma das causas para que o aluno negro desista da escola (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006, p.279).

Abramovay & Castro apontam o cabelo crespo como perturbador da ordem. Ao analisar o comportamento de uma educanda que tenta alterar em seu corpo o motivo que leva ao desconforto de muitos estudantes, as autoras concluem que tal atitude constitui uma internalização de uma culpa por existir o mito que coloca o corpo negro como deformação do branco. Para as pesquisadoras, a brancura é vista como sinônimos de harmonia, beleza, limpeza e pureza (Ibidem, p. 213 e 215).

A ação da menina negra nesse caso não busca diretamente uma mudança no comportamento da turma, ou até mesmo uma mudança de turma. Ela quer em primeiro lugar é a modificação do seu próprio cabelo, ou seja, ela termina por assumir a responsabilidade pelo conflito e entende que está na modificação de seu corpo a possibilidade de alterar o tipo de relação que tem com o restante dos alunos. Não se trata de algum tipo de desvio patológico no comportamento, mas o efeito direto da inculcação de determinados valores e referências de beleza e harmonia estética compartilhados em seu grupo de convívio na escola (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006, p. 215).

Dessa forma, vemos o corpo negro esvaziado de sua história, de sua memória coletiva, de sua beleza, representado pejorativamente pela colonização de forma a fragilizar os sujeitos. Colocado para segurar a corda das agremiações carnavalescas de Salvador, o corpo coisificado é usado como barreira para dividir a multidão. Sem a consciência de sua identidade, sem conhecer sua história, sem a valorização de sua ancestralidade, esse sujeito negro está na linha tênue da incompreensão de si mesmo.

Diante dos argumentos desses diversos autores apresentados e da trajetória vivida na própria pele e também dos depoimentos dos entrevistados, concluo que valorizar as identidades e as singularidades negras por meio da exaltação de sua beleza corporal e cultural se constitui em uma potente estratégia de enfrentamento aos efeitos do racismo. Reconhecer as aprendizagens que acontecem no seio das manifestações culturais afro-brasileiras e desconstruir hierarquias estabelecidas por conceitos como educação formal e não-formal são fundamentais na legitimação de espaços onde possa ocorrer o enfrentamento à desumanização dos sujeitos negros. A educação acontece no corpo, essa encruzilhada, *locus* simbólico da produção dos sentidos, onde as identidades se encontram e de onde partem em novas trajetórias para exaltar a beleza de ser e de viver.

2.7 Aprendizagem Por Meio da Experiência: Vivência, Observação e Memória

Dançar com os pés descalços em contato direto com a terra se constitui em uma experiência em que os sons dos tambores, os cantos, o contato com outros sujeitos, as

reverências ao sagrado e os movimentos corporais são elementos sinestésicos que oferecem as sensações e as experiências aos participantes que são sintetizadas em saberes. Nesse contexto, todo corpo está imerso nos processos de ensino e aprendizagem.

Deslocar a visão eurocêntrica e permitir o envolvimento do pesquisador com seu campo de pesquisa fundamentam os procedimentos metodológicos etnocenológicos inspirados na etnopesquisa crítica, conforme Daniela Maria Amoroso. A autora afirma que “trata-se de um aprendizado adquirido através da pesquisa de campo, da vivência, das entrevistas, das interações, que são métodos pré-requisitos para a qualidade da leitura estética” (AMOROSO, 2009, p. 119). A Etnocenologia dialoga com a etnopesquisa crítica ao valorizar a análise qualitativa, a subjetividade e as intersubjetividades para estudar os fenômenos coletivos sem perder de vista o viés estético.

Considerando os pilares conceituais etnocenológicos – estados de consciência e de corpo, categorias de teatralidade e espetacularidade, transculturação, matrizes culturais, noção de comportamentos humanos espetaculares organizados – associados com os apontamentos epistemológicos oriundos do *continuum* das manifestações expressivas afro-brasileiras no contexto educativo, podemos delinear algumas diretrizes para conduzirem nosso olhar sobre como acontece a aprendizagem no cenário estudado.

A formação dos círculos nas inúmeras manifestações expressivas da diáspora africana não se limita à organização espacial, mas reflete cosmovisões em que a circularidade comporta camadas de significâncias existenciais: percorrer a trajetória do sol, estar inserido na roda comunitária, reconhecer a circularidade dos saberes de diversas culturas que ressignificam identidades. Esses são pontos que levantei a partir de minha experiência para produzir meus sentidos sobre as dinâmicas dos processos de aprendizagem no contexto afro-brasileiro. Entendo que a necessidade de aprender nasce da emergência de harmonizar-se com forças que transcendem o tempo.

A valorização da oralidade e da comunicação não verbal na transmissão de conhecimentos não descarta o valor da produção escrita. O *continuum* formado pela oralidade, escrita e expressividade estética apresenta um vocabulário próprio que está contextualizado no âmbito do pertencimento grupal e gera sentimentos de irmandade. A experiência corporal fundamenta a base do pensamento, da memória e da linguagem.

Eloisa Domenici, em seu estudo sobre as danças brasileiras, diz que as mudanças no estado do corpo são acompanhadas por metáforas que estão nas letras das músicas, nos diálogos, na iconografia, entre outros aspectos que formam o imaginário da brincadeira (2009, p. 11). Ao comparar os procedimentos de ensino da dança europeia com das brasileiras, Domenici afirma que o que dirige o aprendizado é mais um engajamento na dança do que a cópia de movimentos (DOMENICI, 2009, p. 10).

Domenici conduz seus argumentos para comprovar que as danças brasileiras são “*exercícios coletivos de significação*, criando ambientes ricos em processos de semiose” (2009, p. 14). No fluxo da produção de significações, os saberes ancestrais se manifestam nos corpos e revelam através das manifestações expressivas mecanismos de produção de determinada corporeidade.

A brincadeira possibilita experimentar a criação de um sujeito coletivo e atualizar a memória dos antepassados. Corporifica a replicação de traços que extrapolam o tempo de vida e a dimensão dos indivíduos. Trata-se, o tempo todo, de informações se replicando. Informações organizadas por uma memória coletiva. E o que possibilita o reconhecimento de novas categorias conceituais, reafirmando ou não as já existentes, é, portanto, a percepção das relações por meio de experiências que se multiplicam nos corpos, ecoando, reverberando e amplificando o sinal de um traço. Este ‘salto’ só é possível no dançar coletivo (DOMENICI, 2009, p. 14).

O sujeito coletivo se revela na teatralidade e espetacularidade das manifestações culturais formadas pela rede de movimentos e metáforas que nascem da ludicidade das brincadeiras. Desse modo, aprender torna-se uma atividade prazerosa que envolve todo corpo. A construção das significações passa, necessariamente, pelos movimentos corporais no jogo constante de interações com a alteridade.

Os comportamentos expressivos afro-brasileiros apresentam um caráter coletivo. As danças estruturadas em círculos transformam as vivências nas rodas em sentimentos de pertencimento. Os sujeitos se posicionam nas várias camadas de significação da circularidade para aprenderem por meio da experiência. Filosofias de vida são vivenciadas nas rodas e os movimentos do corpo são ressignificados como estratégicas para o enfrentamento das dificuldades da existência. A recriação de modos de atuação na sociedade tem o corpo como meio de aprender através da ginga, da mandinga, da punga ou de tantos outros movimentos que constituem maneiras de driblar as opressões sociais. As matrizes corporais negras se localizam em territórios de resistências e ressignificações que se atualizam constantemente.

Portanto, sob a ótica desse olhar etnocenológico, entendo que as aprendizagens formam sistemas dinâmicos baseados na observação, na imitação e na memorização dos

discursos que permeiam os *continuum*. São processos educativos alternativos às práticas que reforçam as ideias de individualismo e competição. As rodas da cultura afro-brasileira nos ensinam pela prática como viver no coletivo. Posicionar-se perante a comunidade é ato considerado importante para definir singularidades, porém, o “eu sou porque nós somos” orienta a educação na definição das identidades e nas relações com a alteridade.

3 O *CORPUS* NEGRO NO CURRÍCULO DE ARTE DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Quando cheguei ao Distrito Federal em 1988, cursava a 4ª série do 1º grau, hoje chamada de 5º ano do ensino fundamental. Os professores que trabalhavam quarenta horas semanais tinham um sistema de oito horas diárias de regência e apenas oito horas na semana dedicadas à coordenação. Para planejar suas aulas, o docente era substituído um dia por um profissional em uma aula que a escola nomeava de “aula de dinamização” ou “aula de artes”. Entre os estudantes, esse dia era conhecido como a aula da bagunça, pois não havia um direcionamento metodológico por parte da professora. Para mim, ela parecia perdida entre crianças que aproveitavam o momento para se movimentar intensamente pela sala.

A partir da 5ª série, estudei com professores com formação específica em Arte. Tive a mesma professora que só dava aula de artes visuais nas quatro séries finais do 1º grau – 5ª a 8ª – hoje chamado de anos finais do ensino fundamental – 6º ao 9º ano. No 2º grau, atual ensino médio, tive aulas de artes cênicas no 1º ano e visuais nos outros dois anos. O ensino era focado na produção artística dos alunos, sem contextualização histórica e sem leitura da análise de obras de arte conforme defende posteriormente a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa³⁴.

Meu contato com o estudo sistemático da história da arte só aconteceu no curso de graduação na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Quatro anos de formação na licenciatura com aulas focadas na arte europeia. Conhecer as obras de tantos artistas europeus me provocou uma sensação de que os povos de outros continentes não possuíam produção artística. Em meu imaginário, a arte desses povos era sinônimo de artesanato e de folclore. Os estudos superficiais sobre o *Nô* e o *Kabuki* na cena japonesa e sobre as manifestações culturais na Índia e na Indonésia eram feitos superficialmente sob a perspectiva da Antropologia Teatral. Nas abordagens sobre as artes brasileiras, o foco era dado aos artistas brancos de classe social privilegiada. Criadores como Abdias Nascimento, Solano Trindade, Rosana Paulino, Mestre Didi, entre tantos outros, foram invisibilizados no curso. Não ouvi durante a licenciatura, nenhuma referência à eles. Passei a conhecê-los a partir de minha

³⁴ Ana Mae Tavares Barbosa foi a primeira brasileira a obter doutorado em Arte-educação em 1977 na Universidade de Boston. Tornou-se a principal referência no ensino de Arte no Brasil com a fundamentação da Abordagem Triangular.

curiosidade epistêmica (FREIRE, 1996, p.31) movida pelo interesse em conhecer as referências artísticas fora dos padrões estéticos europeus.

Partindo dessa vivência e das reflexões provocadas pelas referências apresentadas nesta pesquisa, entendo os processos escolarizados como procedimentos colonialistas fundamentais na homogeneização cultural. A escolarização vista como necessidade insubstituível para assegurar o progresso civilizatório e a modernização está fundamentada na garantia do desenvolvimento de competências para decodificar o alfabeto. Nesse contexto, surge a emergência de apreender os símbolos usados nas artes.

Tendo como referência a história europeia, Ivan Illich diz que na passagem da Idade Medieval para a Moderna, a produção de uma identidade pautada na cidadania tinha como exigência a apreensão dos códigos alfabéticos (2002). De maneira semelhante ao requisito da alfabetização escrita, a arte trilha um caminho que desperta a iminência do letramento artístico. Segundo Jorge das Graças Veloso em seu artigo intitulado “Os processos de escolarização e a construção do discurso da arte-educação” (2009), a institucionalização da arte acontece de forma similar ao letramento alfabético.

Conforme Veloso, a partir do Renascimento, o artista perde o anonimato tão recorrente nas produções artísticas anteriores. A invenção de traços característicos usados para definir sua autoria em cada obra de arte faz com que o artista seja reconhecido na diferenciação das peculiaridades articuladas a partir do uso de códigos presentes no discurso artístico. À medida que a codificação ganha complexidade e as técnicas abstracionistas se afastam do mundo natural, surge a necessidade de escolarização no campo das artes.

[...] a autoria se estabelece através da busca permanente de originalidade, cada artista, individualmente ou através de movimentos, procura impor à produção estética características mais e mais diferenciadoras tecnicamente. Em muitos casos, cada objeto artístico só é compreendido quando colocado ou analisado no conjunto da obra do criador, tornando-se assim um fragmento de um todo que só pode ser lido essa característica fragmentária. Nos mesmos moldes dos alfabetos, deixa de ser instrumento de percepção de mundo para o leigo e só se torna passível de decodificação para aqueles outros, instrumentalizados para tal (VELOSO, 2009, p. 46)

À proporção que as produções artísticas afastam-se das representações realistas e ganham maior abstração nos chamados movimentos da vanguarda europeia, como Simbolismo e Surrealismo, aumenta a necessidade de compreensão dos códigos específicos de cada obra de arte. Surge dessa necessidade, a escolarização em arte como forma de alfabetização artística. Nessas circunstâncias, ler uma obra passa a ser uma exigência não

somente no campo das artes visuais, mas também nas manifestações cênicas e daí se sistematiza a arte-educação (VELOSO, 2009, p. 47).

Reafirmo que a escolarização da arte é uma forma de homogeneizar culturas. Para ilustrar esse argumento, recorro ao trabalho do Dr. Jimi Bola Akolo, professor no Departamento de Artes da Universidade Ahmadu Bello, da cidade de Zaria, na Nigéria. Ele apresenta um panorama do ensino de arte nas instituições educacionais nigerianas, onde fica nítida a homogeneização e esclarece que a introdução da escola eurocêntrica no país exerceu efeitos adversos sobre as práticas educativas tradicionais. O nigeriano salienta que: “Quando entravam para a escola, os estudantes eram proibidos de participar das atividades culturais tradicionais, e os transgressores eram imediatamente punidos.” (2005, p. 154). Tal procedimento assemelha-se ao relato de Hampâté Bâ no livro “Amkoulleul, o Menino Fula” (2013) já citado neste trabalho.

Akolo afirma que os saberes milenares da prática e da produção artística que nasceram nas experiências dos artistas-artesãos eram aprendidos através da imitação de seus mestres. As práticas tradicionais dialogavam com as raízes culturais nigerianas e eram condenadas pelos colonizadores que as associavam ao paganismo. Os séculos de colonização se refletem hoje em um país que rejeita suas próprias formas tradicionais de ensinar arte.

Akolo usa o exemplo das cerâmicas *Nok* e dos bronzes da cidade de Ifé – sudoeste da Nigéria –, e também de regiões do Benin, para ilustrar trabalhos que possuem uma alta qualidade técnica totalmente desprezada pelo colonialismo. A implantação de oficinas de arte europeia e de escolas técnicas no início do século XX pelos colonizadores só distanciaram mais artesãos das áreas rurais da população urbana e promoveu um declínio do ensino de artes.

Segundo Akolo, a primeira tentativa de elaboração de um currículo nacional nigeriano foi em 1971, resultado de um Workshop realizado para elaborar o Currículo Nacional em 1969. O Conselho de Pesquisa Educacional da Nigéria faz um estudo para o Currículo Primário Nacional que resulta no uso das artes e ofícios integrados com a música e o teatro para formarem um programa de artes e cultura. A Nigéria vivia seus primeiros anos de emancipação política marcada pela declaração da independência dos domínios britânicos em 1960. Logo, posso concluir que o país herdou a escolarização europeia e passa por um trabalho de ressignificação de suas raízes culturais.



Figura 7: Escultura *Nok* em terracota do século VI antes de Cristo na Nigéria³⁵.

Segundo Akolo, em 1985, a UNESCO realiza um Workshop Regional para tratar do ensino da arte nas escolas, com participação de vários países africanos como: Etiópia, Gâmbia, Gana, Quênia, Libéria, Maurício, Nigéria, Serra Leoa, Uganda, Tanzânia e Zâmbia. O autor conta que um dos participantes nigerianos chamado Okeke apresenta um estudo sobre os currículos de arte usados nas escolas africanas. Okeke conclui que as matrizes curriculares refletem valores culturais eurocêntricos e “defendeu a produção de um programa cultural cuidadosamente planejado, que ajude a criança a produzir obras que reflitam a vida africana” (AKOLO, 2005, p. 158).

Tal situação de afastamento das tradições é claramente ilustrada na obra literária de Sobonfu Somé, um trabalho que reflete a sabedoria do povo Dagara, da África Ocidental, quando a autora diz:

Na África Ocidental, as crianças que foram para as escolas já estão distanciadas da vida diária conectada ao espírito. Tal fato ocorre porque vivem distantes da aldeia. Quando vão para a escola, não aprendem a respeito do espírito, nem trabalham sua conexão com ele. Não aprendem a respeito de suas tradições. Vão para as escolas aprender coisas que não têm base no espírito e esquecer a forma tradicional de viver (SOMÉ, 2007, p. 31).

³⁵ Imagem de domínio público retirada do site Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura_Nok#/media/File:Nok_sculpture_Louvre_70-1998-11-1.jpg>. Acessado em 28/10/2015.

Akolo aproxima a situação do ensino da arte nigeriana com a da brasileira quando usa as conclusões do educador Paulo Freire descritas no trabalho “Education for Critical Consciousness”. Conclui a leitura de Freire da seguinte forma: “assim como os brasileiros seguiram os modelos culturais estrangeiros em parte porque as decisões econômicas de seu país eram determinadas no exterior pelo mercado mundial, os nigerianos também seguiram a cultura alienígena” (AKOLO, 2005, p. 154).

A configuração da arte-educação como campo de conhecimento que se empenha na tradução dos discursos artísticos revela que processo de institucionalização da arte acontece de forma semelhante ao do letramento escrito. A comparação dos processos de escolarização e colonização acontecidos na África e no Brasil facilita a compreensão sobre embates políticos e culturais. Fronteiras são reconfiguradas a partir do uso do letramento, seja alfabético ou artístico, como forma de civilizar populações consideradas selvagens ou como apropriação pelas culturas não-letradas para instrumentalizar resistências. O controle do ensino e da aprendizagem voltado somente para execução de técnicas artísticas não alcança a dimensão educativa da arte.

3.1 A Escolarização e o Povo Negro

Minha família materna é predominantemente negra. Meu avô distanciou-se dos familiares na esperança de ficar rico com o garimpo do ouro na cidade de Paracatu, Minas Gerais. Minha avó veio trabalhar em Brasília em serviços gerais na Aeronáutica e deixou seus filhos – minha mãe mais três irmãos – aos cuidados da minha bisavó e tias-avós. O último contato que mãe teve com meu avô aconteceu quando ela o procurou para lhe pedir autorização para casar-se. Nesse contexto, mesmo com todas as dificuldades, minha genitora conseguiu chegar ao antigo 2º grau, porém não concluiu essa fase de sua escolarização.

Tenho na família materna, aproximadamente, quarenta primos – filhos dos meus tios-avós e dos irmãos de minha mãe. Dentre esses, somente três possuem graduação. Faço esse breve levantamento instigado pela resposta dos entrevistados nesta pesquisa. Um deles foi o professor de artes cênicas do 6º ano. Ao contar um pouco de sua história, comecei a identificar semelhanças com minha trajetória familiar. Ele começou narrando o seguinte:

Moro no Gama desde quando eu nasci. Nasci em 70. Eu sou filho de pai negro e uma mãe branca. Família de oito irmãos, cinco homens e três mulheres. E eu sou, a princípio, o único filho que conseguiu se formar. Nível de graduação, nível superior.

Todos nós estudamos sempre em escolas públicas. Estudei sempre em escola pública aqui no Gama e entrei na UnB depois, no ano de 2004. Fui fazer Artes Cênicas. Entrei pelo vestibular (Professor de artes cênicas do 6º ano entrevistado em junho de 2015).

Assim como esse professor, enfrentei muitas dificuldades para me manter no sistema escolarizado e ao olhar para outros negros como eu que não permaneceram na escola, reflito sobre os motivos que os levaram a abandonar a instituição. Para isso, lanço mão da análise feita por Eliane Cavalleiro quando investiga a trajetória de três famílias negras. Seu processo de pesquisa está registrado no livro “Veredas da Noite Sem Fim: Socialização e Pertencimento Racial em Gerações Sucessivas de Famílias Negras” (2013). A autora entrevista integrantes de três grupos familiares de três gerações e identifica as relações raciais na escola nas lembranças de cada pessoa.

Desde a primeira geração, o olhar negativo para o negro é sustentado pelo universo semântico pejorativo e pelo tratamento diferenciado, dado à criança negra pelos professores e pelas demais crianças, como: a não participação nas brincadeiras e o uso cotidiano de termos racistas. E esse dia a dia dá a ela a compreensão de ser socialmente inadequada, pois, como foi demonstrado nas três gerações, ela não tem lugar de reconhecimento, valorização. Está reservado para ela o lócus da humilhação (CAVALLEIRO, 2013, p. 286).

Cavalleiro explica que o cotidiano escolar gerou frustrações nos entrevistados, principalmente nas mulheres da primeira geração: “Elas afirmam que os motivos os quais as levaram a abandonar a escola foram: o não gostar de estudar, o desinteresse e a pouca inteligência. Mas não estabelecem, elas mesmas, uma relação com as experiências racistas vividas na escola” (CAVALLEIRO, 2013, p. 289). De tanto ouvirem que são incapazes de aprender por conta do pertencimento racial, os sujeitos investigados por Cavalleiro se mostraram desestimulados para continuar sua escolarização. Segundo a autora, tal procedimento serve de “instrumento de definição do lugar social de cada pessoa” (CAVALLEIRO, 2013, p. 288).

O relato de um dos estudantes do 9º ano da escola pesquisada demonstra como o racismo transita nas práticas escolares. Tal narrativa reforça os apontamentos de Cavalleiro. Segundo o estudante, em 2014, uma professora de Português com contrato temporário na SEEDF perguntou para a turma qual a profissão que eles gostariam de exercer no futuro. Ele respondeu que pretendia ser juiz. O estudante descreve a reação da docente com as seguintes palavras: “Ela tipo jogou na cara onde o negro pode ficar. Que eu poderia só ser padre ou padeiro. Isso foi ano passado mesmo e teve muita gente que reclamou na direção” (Estudante do 9º ano entrevistado em junho de 2015).

Procurei outro estudante da mesma turma para confirmar a história e no decorrer da entrevista, sem mencionar nomes e a situação descrita anteriormente, perguntei se ele tinha presenciado na sala de aula alguma atitude que considerava racista. Ao ouvir a pergunta, o entrevistado logo menciona o colega que entrevistei anteriormente e o definiu como “o negro da sala”. O aluno deu sua versão da situação que envolveu a professora de Português no ano anterior e, segundo ele, a resposta da docente teria sido: “Você só vai entrar numa faculdade se for pelas cotas, porque sem as cotas você não tem capacidade. Falou bem assim” (Estudante do 9º ano entrevistado em junho de 2015).

Segundo os adolescentes entrevistados, toda turma foi à direção reclamar sobre a postura da professora. Depois do ocorrido, a mesma saiu da escola somente no final do ano por exigência do procedimento administrativo recorrente da SEEDF em que todos os professores contratados temporariamente são encaminhados às coordenações regionais de ensino. Acredito que, pela forma como eles me relataram, isso gerou frustração entre estudantes que acreditavam que alguma medida contra o racismo da professora seria tomada. O que me intrigou foi o fato de que, quando questionados em entrevista sobre casos de racismo na escola, ninguém da direção mencionou esse fato. O coordenador responsável pelo disciplinar chega a afirmar:

E com relação a essa questão racial, que você me perguntou. Eu vejo com bastante tranquilidade, até porque, no meu ponto de vista, nós todos somos iguais. A lei já diz isso, né? E eu faço da lei uma prática. Para mim, todos são iguais. Eu não costumo... na minha função de coordenador disciplinar, não costumo merecer ou desmerecer ninguém pela questão da cor, pela questão da raça, do gênero. Seja quem for, que vier para o “disciplinar”, vai ser tratado como igual e vai ser enquadrado dentro da situação que a escola exige que é a questão da disciplina [...] nós não temos problemas graves com relação à discriminação, né? Os alunos se tratam bem. Os alunos convivem bem. Não existem problemas de maior gravidade por conta da questão racial (Coordenador pedagógico responsável pela disciplina na escola entrevistado em junho de 2015).

Em uma conversa informal com uma professora da escola, ao comentar sobre a invisibilidade dos casos de racismo, ela argumenta que pelo fato da direção ser escolhida por meio de eleição pela comunidade escolar para exercer o cargo, os membros procuram não se envolver em temas polêmicos, pois visam se reeleger. A naturalização do racismo no círculo vicioso dos procedimentos escolares invisibiliza os bombardeamentos de discursos repletos de representações pejorativas da negritude que abalam a autoestima do afrodescendente reforçando processos de embranquecimento. As histórias de minha família, da realidade familiar do professor de Arte do 6º ano e as narrativas dos adolescentes entrevistados confirmam os dados da realidade apontada por Eliane Cavalleiro: “a desigualdade na

escolarização de negros e brancos permanece basicamente a mesma desde o começo do século passado” (2013, p. 54).

Essas informações demonstram que os mecanismos racistas naturalizados na escola são o principal fator de evasão escolar e atuam na docilização dos corpos de forma peculiar. Os afrodescendentes sofrem com as atitudes discriminatórias herdeiras dos discursos científicos que provocam o abandono escolar, a introjeção da crença da incapacidade intelectual, a necessidade de branqueamento, a negação de sua própria negritude. Esses são elementos da docilização do *corpus* negro, pois dificultam um efetivo empoderamento do povo afro-brasileiro.

Ao analisar os depoimentos dados nas entrevistas realizadas, entendo que muitos professores não sabem lidar com seu próprio racismo. São herdeiros de teorias científicas racistas que se manifestam também nos discursos religiosos e reproduzem no cotidiano escolar uma visão monogenista. Conforme Lilia Moritz Schwarcz em sua obra “O Espetáculo das Raças”, o monogenismo era uma corrente científica dominante até meados do século XIX e agregou grande parte dos cientistas (1993, p. 48). A crença de que a humanidade tem única origem de acordo com os relatos bíblicos é marcante nas falas presentes na escola.

A professora que disse ao discente que ele não poderia ser juiz por ele ser preto, reproduziu em seu discurso o determinismo racial que é contrário ao livre-arbítrio de cada indivíduo. Segundo Schwarcz, a teoria da escola criminal em voga no século XIX defendia a ideia de que o universo era regido por leis mecânicas, casuais e evolutivas e não considerava a liberdade dos sujeitos. A noção de pessoa aparece no seio desses princípios como o resultado das características físicas raciais e de suas relações com o meio (SCHWARCZ, 1993, p. 166). Sendo assim, a atitude da docente emitiu a mensagem aos estudantes pretos em formação de que não cabe à criança negra nem o direito de sonhar em ocupar um espaço de poder, uma vez que o lugar dela já está determinado.

Na fala do outro estudante, a desqualificação que a professora faz das cotas raciais revela as proporções de sua ignorância sobre as ações afirmativas pensadas para que a sociedade supere as desigualdades abissais historicamente acumuladas. Sem mencionar que o candidato cotista também passa pela avaliação seletiva. Tal discurso demonstra que a profissional desconhece a história de luta do povo negro para inserir-se no sistema escolarizado. Essa professora, agente do Estado e da escolarização, negou ao seu aluno a possibilidade de sonhar em ser juiz, assim como o Estado brasileiro negou à população negra

o acesso à escola no período do Brasil colonial, bem como a admissão de negros à carreira de magistério no início do século XX, em uma evidente tentativa de branqueamento da profissão. Dentre tantos embates, há o registro sobre a luta do Centro Cívico Palmares que questionou a exclusão do negro da Guarda Civil paulista e até de um concurso de robustez de bebês que acontecia na capital do estado.

Em sua dissertação de mestrado intitulada “População Negra e Escolarização na Cidade de São Paulo nas Décadas de 1920 e 1930” (2009), Carlos Eduardo Dias Machado cita um regulamento para a instrução pública provincial do dia 22 de agosto de 1887 da Província do Estado de São Paulo, assinado pelo presidente Visconde do Parnayba. Esse documento proíbe a admissão de matrículas de “escravos, salvo nos cursos noturnos e com consentimento dos senhores” (MACHADO, 2009, p. 20). Porém, como o autor observa, esse tipo de legislação excludente tem gerado uma série de interpretações equivocadas sobre a presença negra nas escolas. Machado diz que “nem sempre o que é previsto legalmente é vivido nas relações sociais” (Ibidem). Considero relevante tal perspectiva para detectar a presença da população afro-brasileira no contexto escolarizado.

Maria Lúcia Rodrigues Müller cita estudos que identificam o esforço de africanos e seus descendentes na produção de condições para se inserirem na escola, mesmo em uma situação desfavorável imposta pelo sistema escravagista. Os estudos apresentados pela autora evidenciam a existência de alunos negros em instituições de ensino nos estados de Minas Gerais e Pernambuco no final do século XVII e durante toda centúria de 1800 (MÜLLER, 2008, p. 122).

No imaginário social brasileiro, é bastante arraigada a crença de que a população negra só tinha acesso à escola nos idos dos anos de 1950 e 1960 [...]. Explica-se esse “acesso tardio” devido ao restrito desenvolvimento do ensino público, mas também a certa “imprevidência” das famílias negras (MÜLLER, 2008, p. 120).

A presença da população negra na escola no período colonial reflete a busca da ascensão social. Marcus Vinicius Fonseca, em seu artigo “Escolarização e Classificação Racial em Minas Gerais no Século XIX”, diz que havia um número significativo de crianças negras frequentando escola de instrução elementar no século XIX no estado mineiro (FONSECA, 2013, p. 18). Fonseca investiga a significação da escolarização para o negro e apresenta uma escala pautada nas tonalidades da cor da pele que posicionava o sujeito em uma proximidade ou em um distanciamento da escravidão ou da condição de liberto. Em outras palavras, a cor da pele indicava uma posição social. Ele analisa o registro do censo em

listas nominativas de 1831 e de 1838 e percebe mudanças no *status* racial de sujeitos classificados de formas diferentes nesses dois momentos.

[...] havia a tendência de classificar os negros de condição livre como pardos, o que indicaria o quanto este tipo de classificação tendia a designar um lugar social. Portanto, o termo pardo também pode ser tomado como indicativo de um lugar social. Dessa forma, o pardo seria o nível mais elevado atingindo o indivíduo pertencente ao universo negro, havendo inclusive a possibilidade de deslocamento para sua classificação como branco [...] (FONSECA, 2013, p. 30).

Fonseca afirma que a escolarização era um dos elementos classificatórios sócio-raciais e que, em muitos casos, pessoas eram categorizadas em outro grupo racial. Ao exemplificar o caso de uma escola de Cachoeira do Campo que tinha em seus registros um total de 13% das crianças classificadas como brancas e os outros 87% consideradas pardas, o pesquisador conclui que a escola interfere na classificação dos negros (FONSECA, 2013, p. 30). Ao adentrar no espaço escolar, o negro tinha “sua condição racial em algum nível relativizada como forma de demarcação de um regime de proximidade com a liberdade, enquanto expressão do mundo representado pelos brancos” (FONSECA, 2013, p. 30). Fonseca conclui que a escolarização conjugada com outros atributos de valoração social influencia na classificação de um pardo como branco e nunca ao contrário. Sendo assim, nos processos escolarizados, os negros poderiam ser considerados pardos e havia possibilidades de serem classificados como brancos à medida que ascendiam socialmente.

Apesar de ser um aspecto apontado nos procedimentos escolares de Minas Gerais, podemos perceber tal prática social impregnada na cultura brasileira. Esse aspecto do embranquecimento aparece, por exemplo, na definição de minha própria identidade negra na adolescência e também nas entrevistas, como fica evidente na fala da orientadora pedagógica da escola pesquisada quando discute a imprecisão na auto-identificação racial dos alunos e professores. A fala da mãe da aluna do 7º ano, citada anteriormente, que define a si própria como morena, ilustra de forma precisa esse dado constatado.

Müller retrata o branqueamento do magistério em seu livro “Educadores & Alunos Negros na Primeira República”. A pesquisadora buscou entender quais os motivos que levaram as instituições de ensino a negarem o exercício da docência às pessoas negras (2008, p. 21). Ela usa as fotografias tiradas dos professores na Primeira República no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, como principal fonte de pesquisa. Para a autora, as fotos são documentos que revelam as mudanças significativas na chamada modernização do ensino no

início do século XX. No contexto dos processos de modernização, localiza-se a intensificação do embranquecimento da sociedade e no magistério (MÜLLER, 2008, p. 29).

Müller declara que no início do século XX, a escola foi formatada para assumir a tarefa de modeladora da nação e que, para isso, o processo de branqueamento do magistério foi estabelecido como política, restringindo o acesso à formação de normalistas negros. Tal procedimento tinha por base a eugenia, inicia-se no Brasil por volta de 1920 e atinge seu auge em 1932 com a substituição da Escola Normal pelo Instituto de Educação (MÜLLER, 2008, p. 51). Essas medidas políticas geraram a raridade de professores negros nas imagens fotográficas que só voltaram a reaparecer nas fotos na década de 1960. A autora aponta Fernando de Azevedo como o responsável pela elaboração das políticas de restrição do negro ao magistério.

Podemos entender o motivo de tal política de negação e exclusão a partir da atuação de Fernando de Azevedo na Sociedade Eugênica de São Paulo – SESP – fundada em 1918 por Renato Kehl. Machado aponta que tal instituição foi pioneira da eugenia na América Latina e diz que Azevedo ocupava nessa organização um cargo de secretário. Conforme Machado, Azevedo foi o responsável pelas reformas nos sistemas escolares paulistas – 1933-1934 – e cariocas – 1926-1930 (MACHADO, 2009, p. 91).

A eugenia defende a ideia de evolução biológica da raça humana. Machado declara, citando a historiadora da ciência Nancy Stepan, que o vocábulo foi inventado pelo inglês Francis Galton em 1883 quando elaborou a doutrina do aperfeiçoamento racial (MACHADO, 2009, p. 49). Trata-se de uma ideologia que prega a preservação de uma suposta pureza e superioridade de um grupo humano. A eugenia preocupa-se com o incentivo da reprodução dos considerados adequados para propagarem sua hereditariedade e composição genética ao mesmo tempo em que desencoraja os ditos degenerados a se reproduzir, controlando sua reprodutibilidade.

Segundo as autoras Eduarda Maria Schneider e Fernanda Aparecida Meghioratti, em seu artigo “A Influência do Movimento Eugênico na Constituição do Sistema Organizado de Educação Pública do Brasil na Década de 1930”, o movimento da educação conhecido como Escola Nova teve como principais líderes Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Manuel Lourenço Filho: autores do “Boletim de Eugenia” publicado entre os anos de 1929 e 1931 sob a responsabilidade do Instituto de Eugenia. Elas esclarecem que a função da educação, sob a perspectiva escolanovista, era formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se

ao Estado Nacional (2012, p. 02). A constituição da nacionalidade nesse período consistia no processo de branqueamento da população brasileira.

Sob a lógica eugênica, a escolarização visa promover o ensino de conhecimentos sobre genética e sexualidade para que os sujeitos aprendam a selecionar os companheiros saudáveis que propiciem o melhoramento da espécie humana a partir da matriz branca. Tal processo configura-se na procura de garantir o aumento progressivo dos seres humanos considerados física e mentalmente superiores simultaneamente à preocupação pela diminuição dos considerados degenerados. Vislumbra-se uma ideia de higienização hereditária para a composição de uma sociedade mais sã formada por homens e mulheres brancos, fortes e saudáveis. “[...] a educação eugênica com base nos fundamentos genéticos seria fundamental, o papel da educação seria assim evitar a má formação e a ignorância por parte dos estudantes sobre orientação sexual, relações conjugais e criação dos filhos” (SHNEIDER & MEGLHIORATTI, 2012, p. 9).

Carlos Eduardo Dias Machado diz que, em 1931, a revista Escola Nova lançou um fascículo para orientar a aplicação de testes com pretensões científicas para desvendar fenômenos biológicos e determinismos sociais. As técnicas científicas usadas na escolarização pesquisavam a inteligência, a personalidade e capacidade dos sujeitos de forma classificatória. O autor revela que o teste ABC, criado por Lourenço Filho, tinha como objetivo medir a maturidade educacional. A aplicação do teste a partir de 1928 nas escolas do Rio de Janeiro e de São Paulo selecionava os alunos aptos a frequentarem a escola categorizando-os como “maduros” ou “não maduros”. Machado salienta que vinte mil crianças participaram de tal procedimento, o que gerou o planejamento de quatrocentas e sessenta e oito escolas diferenciadas que possuíam modelos escolarizados elitistas (2009, p. 117).

A valorização do poder simbólico do grupo branco reforçava representações significativas que o categorizavam como esperto, interessado e curioso. Com essa classificação – comum ainda hoje nas práticas de alguns docentes que separam seus alunos na sala de aula em categorias próximas ao que foi definido pela teoria escolanovista como maturidade educacional – “as crianças negras eram sistematicamente prejudicadas com a diminuição das expectativas sobre elas e tinham que enfrentar um mundo de má vontade contra si, devido às características fenotípicas sobre as quais elas não possuíam controle” (MACHADO, 2009, p. 117). Machado usa o verbo no passado, no entanto, de acordo com as considerações dos autores e autoras citados nesta dissertação, com as vivências da sala de aula

e com os depoimentos dados pelos entrevistados e pelas entrevistadas, posso concluir que as crianças negras ainda são sistematicamente prejudicadas.

Mesmo diante de teorias excludentes e racistas, a população negra enfrentou as condições adversas para propiciar instrução escolar às novas gerações. O esforço empregado pelos negros para se alfabetizarem é apontado por Machado quando ele situa sua pesquisa nas décadas de 1920 e 1930 e afirma que:

Procuramos pensar a educação não apenas restrita ao espaço escolar, pois no período abordado pela pesquisa, a maioria da população brasileira era iletrada e a rede pública de ensino incipiente para a demanda. Grande parte dos letrados da época possuía formação autodidata ou aprendera a ler escrever e contar em espaços não institucionalizados; o mundo vivido pelos escravizados era a *fortiori* marcado por esses aprendizados ocorridos em espaços exteriores ao mundo da escola (2009, p. 19).

Dentre tantos movimentos negros³⁶, Petrônio Domingues, em seu artigo “Um ‘templo de luz’: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a Questão da Educação”, aponta que do ano de 1897 até 1930, a comunidade afro-brasileira da cidade de São Paulo criou cerca de oitenta e cinco associações: vinte e cinco dançantes, nove beneficentes, quatro cívicas, quatorze esportivas, vinte e um grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de doze cordões carnavalescos (2008, p. 520). Entre essas associações, destaco o Centro Cívico Palmares – CCP –, fundado em 29 de outubro de 1926, por ter sido o embrião da Frente Negra Brasileira.

Machado faz uma descrição do CCP esclarecendo que a instituição foi articulada pela ação de ativistas dispostos a combater o preconceito racial de forma mais politizada. Para tanto, organizaram curso de alfabetização, biblioteca, departamento feminino, grupo teatral e palestras semanais sobre conscientização racial.

O Centro Cívico Palmares encampou dois conflitos políticos importantes, o primeiro exigia que o presidente do estado de São Paulo (1927-1930) Júlio Prestes de Albuquerque, revogasse o decreto que impedia o ingresso de negros na Guarda Civil; o segundo reivindicava o fim de uma proibição que impedira as crianças negras de participar do concurso de robustez infantil que acontecera no dia 25 de janeiro de 1928, no anfiteatro do Jardim de Infância situado na Praça da República. O concurso, de iniciativa da Diretoria Geral do Serviço Sanitário, tinha sido organizado pela Inspetoria de Educação Sanitária, dirigido pelo Dr. Waldomiro de Oliveira. O objetivo do concurso era eleger o bebê mais robusto e eugenicamente desejável do estado (MACHADO, 2009, p. 96).

Depois da abolição e da proclamação da república, os integrantes da casa grande viram-se na mesma condição de cidadão que o negro. Para reconfigurar a diferenciação

³⁶ Apesar da maioria dos autores usar “movimento negro” no singular, prefiro escrever “movimentos negros” para expressar a pluralidade das inúmeras frentes de luta antirracista. Ao adotar em alguns momentos o singular, faço no contexto do pensamento do autor citado.

classista pautada na submissão, houve a intensificação da ideia de inferioridade da cultura nomeada de popular em contraposição ao elitismo branco, eurocêntrico, colonial da chamada cultura erudita. Neste contexto, a estratégia do povo negro era de ocupar os lugares escolarizados. Segundo Machado, os participantes das associações acreditavam que a escola era o caminho possível para a promoção da mobilidade social ascendente (2009, p. 107).

Sobre esse assunto, Machado contesta Florestan Fernandes que adota uma posição de responsabilizar o negro diante da concorrência desleal entre brancos e afrodescendentes na ordem capitalista. Machado entende que o autor de “A Integração do Negro na Sociedade de Classes” atribui ao sujeito afro-brasileiro um caráter de desajuste e desorganização comparado ao branco: “Invertendo o argumento de Florestan, não houve uma autoexclusão do negro e sim uma reatualização de manutenção de privilégios baseados na ideia de superioridade da raça branca no início do período republicano” (MACHADO, 2009, p. 121).

Ainda conforme Machado, a fundação da Frente Negra Brasileira – FNB – em 16 de setembro de 1931 foi resultado da atuação da comunidade negra paulistana que percebeu, no âmbito das reformas políticas no fim da República Velha, o momento de avançar a luta pelas melhorias das condições socioeducacionais do povo negro. Com a participação de integrantes do Centro Cívico Palmares, a instituição ambicionava tornar-se uma organização comum de atuação política e social para toda gente preta brasileira (MACHADO, 2009, p. 113).

Podemos fazer uma conjectura de que os acordos de troca entre as lideranças da FNB e os políticos paulistas eram práticas comuns e só se realizaram pela proximidade política de interesses. A hipótese da participação política da FNB é comprovada na audiência que o presidente Getúlio Vargas concedeu à comissão de fretenegrinos no Palácio Rio Negro em 1933 [...] a circulação dos intelectuais brancos e negros como Cassiano Ricardo, Mário de Andrade, Oswald de Andrade Menotti Del Picchia, e Jorge Amado nos eventos e palestras da entidade, são indicativos do trânsito político da Frente Negra Brasileira na década de 1930 (MACHADO, 2009, p. 113).

No livro “Frente Negra Brasileira”, Márcio Barbosa, organizador do projeto “Quilombhoje”, publicou uma série de entrevistas e depoimentos feitos por ex-fretenegrinos. Destaco a fala de Francisco Lucrécio que entrou para FNB em 1931, logo após sua fundação, fazendo parte da diretoria.

Os negros eram pouco alfabetizados e tinha dificuldades até para frequentar a escola. A Frente Negra incentivava porque possuía, dentro de sua sede, uma verdadeira escola. Tinha curso de alfabetização, mas não se dava esse nome. Era “Educação, Moral e Cívica”. Nos cursos, os professores davam aulas gratuitamente. Os fretenegrinos que estudavam e estavam fazendo Engenharia, outros que faziam Biologia, outros Comércio, eles se propuseram a dar aulas. [...] A escola da Frente Negra era formada por quatro classes com professoras nomeadas pelo governo. Nas

classes a gente aceitava até os filhos de japoneses, que moravam ali pertinho (BARBOSA, 1998, p. 42).

Petrônio Domingues afirma que houve uma polarização política após o golpe de Estado de 1930 quando Getúlio Vargas foi alçado ao poder. As organizações políticas de direita formaram partidos das elites e os da esquerda sistematizaram grupos partidários de base popular. Porém, os programas das associações dessas duas vertentes não contemplavam as lutas a favor da população negra (2008, p. 521).

Domingues aponta que os fretenegrinos atribuíam à educação um poder de anular o preconceito racial. Para eles, educação compreendia tanto o ensino formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. O autor esclarece que o conceito de instrução estava mais associado à alfabetização ou à escolarização. Ele diz ainda que a necessidade de educação e instrução pautou quase todas as edições do jornal da FNB. Para Domingues, os associados acreditavam que a marginalização do negro no pós-abolição era fruto do despreparo intelectual e/ou cultural dos afro-brasileiros, uma herança da escravidão que lhe entorpeceu o potencial cognitivo. Enfrentar o despreparo frente aos desafios do mundo moderno e civilizado seria feito por meio da instrução (DOMINGUES, 2008, p. 523).

Existia também na FNB a concepção de educação como sinônimo de cultura. Vista sob essa perspectiva, a elevação educacional do negro não seria feita somente por meio da instituição escolar. Para exemplificar tal pressuposto, Domingues cita uma das lideranças fretenegrinas: “o homem deve estudar até morrer. Não é só nos Grupos Escolares e nos Ginásios, enquanto se é criança ou moço que se forma o intelecto. Em casa, na sociedade, nos clubes, em qualquer parte. [...] Sem estudo não se vence” (“A Voz da Raça”, 17 mar. 1934, p. 8 *apud* DOMINGUES, 2008, p. 523).

A atuação antirracista da FNB assustou alguns setores das elites. Em seu artigo “Frentenegrinas: Notas de um Capítulo da Participação Feminina na História da Luta Antirracista no Brasil”, Domingues diz que a instituição foi acusada, em vários momentos, de instigar o ódio racial no Brasil (2007, p. 351). Esse artigo destaca a militância das mulheres negras que são muitas vezes invisibilizadas nas pesquisas sobre os movimentos sociais.

Dois eram os organismos internos que tinham um recorte de gênero: as Rosas Negras e a Cruzada Feminina. Mas não se pode superestimar os fatos: as mulheres negras ocupavam um papel tido como periférico na FNB. Os dois organismos que lhes eram destinados realizavam, apenas, atividades que os homens consideravam de menor importância: as recreativas e as de assistência social (DOMINGUES, 2007, p. 359).

Destaquei até o momento a atuação da Frente Negra por entender a relevância política e nacional que a instituição alcançou na luta pelo acesso do negro à escolarização. Entretanto, devemos considerar que diversas outras experiências institucionalizam os processos de ensino e aprendizagem e se preocupam com a inclusão social do afrodescendente. Nos cursos de formação de professor, tanto no magistério – de 1991 a 1994 –, como na licenciatura em artes cênicas – de 1999 a 2003 – não estudei nada sobre a FNB ou educação quilombola ou escolas constituídas nas casas de candomblés. Na graduação em artes cênicas, as referências europeias não davam espaço para conhecer pedagogias como a do Teatro Experimental do Negro.

A autora Eva Aparecida da Silva, em seu artigo “Educação e Comunidades Remanescentes de Quilombo”, apresenta dados do “Programa Brasil Quilombola”, onde há registro da existência de mil novecentos e quarenta e oito comunidades quilombolas reconhecidas pelo Estado brasileiro. Estima-se que esse número deve ser maior. Até a publicação do artigo, somente cento e noventa e oito obtiveram o título de propriedade de terra (SILVA, 2013, p. 62).

A demanda pela institucionalização da educação nas comunidades quilombolas está associada à luta pela terra. Silva define esse tipo de educação como “processo educativo que articula ensino e aprendizagem e acontece na e entre os membros das comunidades quilombolas, sem desconsiderar, entretanto, as relações processadas entre eles e a sociedade envolvente” (SILVA, 2013, p. 69). Segundo ela, os processos educativos quilombolas estão marcados pelo trabalho coletivo, tanto no uso comum da terra como na confecção de gêneros alimentícios, artesanais, etc., na cooperação e solidariedade, no respeito ao mais velho que transmite oralmente os conhecimentos do grupo de modo a criar laços de ancestralidade e pertencimento (SILVA, 2013, p. 70). Esses pontos destacados por Silva estão em consonância com minhas noções educativas que aprendi nas práticas das manifestações culturais afro-brasileiras já discutidas no capítulo anterior.

Silva elucida que nas comunidades quilombolas, onde há instituições escolares, existe um ensino focado na transmissão de conhecimentos ocidentalizados e eurocêntricos. A autora realça a necessidade desses saberes, porém ressalta a importância de considerar a bagagem cultural repleta de conhecimentos produzidos a partir da perspectiva teórica da experiência africana e afro-brasileira.

O processo de (re) construção das identidades (negra, quilombola, de gênero, entre outras) ocorre nas relações de alteridade, ou seja, no encontro entre o “eu” e o “outro” (mesmo ou diferente do “eu”), em diversos espaços e tempos. Nas comunidades remanescentes de quilombo esse processo implica o contato entre os membros do grupo quilombola, no interior das próprias comunidades, e deles a sociedade envolvente, externa, como é o caso da instituição escola (SILVA, 2013, p. 70).

Silva usa uma ideia de identidade que, segundo meu ponto de vista, confunde-se com o conceito de identificações definido por Stuart Hall (1998). Na educação quilombola, podemos perceber o distanciamento da utilização dos enquadramentos dos sujeitos feitos nas estruturas de espaço e tempo escolares discutidas em “Vigiar e Punir” por Foucault quando analisa as instituições prisionais (2011). O ato educativo nas comunidades quilombolas acontece na perspectiva da multiplicidade de espaços e tempos para que se desenvolva a afirmação das identidades, das identificações, da alteridade e do pertencimento.

Em sua dissertação de mestrado intitulada “Relevância da Dimensão Cultural na Escolarização de Crianças Negras”, Thiago dos Santos Molina coloca que as comunidades de terreiro e as quilombolas são as expressões mais bem definidas de espécies de ilhas étnicas afro-brasileiras. Para ele, essas comunidades são mantenedoras de culturas de *Arkhé*: grupos em que organizações societárias desenvolvem cosmovisões. *Arkhé* é o terreno onde se planta o axé. Lugar onde não há incompatibilidade com o mistério e nem com o desconhecido. Princípio inaugural da força que permite a continuidade do grupo (MOLINA, 2011, p. 55).

Molina argumenta que nas culturas de *Arkhé* existe a admissão de outras temporalidades que criam naturalmente práticas pedagógicas que lhes são próprias, nascidas das formas de organizar a consciência. O autor acredita que esta seria a base para a produção de “uma outra cultura escolar, uma possibilidade de reconstrução da noção de escola e de escolarização” (MOLINA, 2011, p. 56). Como outros autores, Molina reforça a ideia de que a instituição escolar serve para homogeneizar e promover a aculturação.

A dissertação de Molina aborda a história da Escola Eugênia Ana, que funciona casa de candomblé *Ilé Àṣṣé Opo Àfṣṣṣṣ*, localizada na cidade de Salvador, Bahia. O autor revela o dinamismo ocorrido para construir uma prática pedagógica por ele nomeada de “Pedagogia Nagô”, embasada nos contos mitológicos narrados pelo artista Mestre Didi. No processo de institucionalização do ensino e da aprendizagem ocorrida no âmbito desse terreiro, a prefeitura enviou professoras para trabalharem com as crianças da comunidade. O autor diz que mesmo nesse contexto, as profissionais apresentaram inúmeras resistências para trabalharem conteúdos referentes à cultura afro-brasileira. Tendo essa experiência como

referência, Molina discute a presença negra no currículo escolar. O autor conclui seu trabalho da seguinte forma:

[...] estabelecemos como hipótese inicial de trabalho a presença da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar como um fator de favorecimento do processo de escolarização dessas crianças. Ao final das páginas que escrevemos, temos uma outra hipótese a perseguir no futuro que não exclui a primeira: a presença da história e cultura negra como “instrumento” do processo de escolarização favorece a experiência da educação escolar de crianças afro-brasileiras; por outro lado, tomar a história e cultura negra como “fundamento” do processo de escolarização exige a emergência de uma outra cultura escolar, pois uma transformação nesse nível modifica não somente os conteúdos pedagógicos e práticas de ensino, mas o próprio entendimento do que seja a noção de Escola (MOLINA, 2011, p. 226).

Outra experiência relevante diz respeito ao grupo Ilê Aiyê. Além de africanizar o carnaval em Salvador, o bloco fundou uma escola que recebeu o nome “Escola Mãe Hilda” em homenagem à ialorixá do terreiro Ilê Axé Jitolu³⁷, mãe carnal de Antônio Carlos dos Santos, conhecido como “Vovô”, presidente do bloco. De acordo com as informações do site oficial do grupo, a instituição oferece a modalidade de educação infantil e ensino fundamental, além de aulas de dança, percussão, informática, música, artes plásticas, equidade e relações interpessoais. Trata-se de uma escola que ressalta diariamente a importância e valorização da raça negra na constituição da sociedade brasileira³⁸.

Em seus mais de vinte anos de existência, a Escola Mãe Hilda atendeu aproximadamente duas mil crianças oriundas de diversos bairros de Salvador. O site informa que a metodologia adotada pela instituição reflete conceitos de interdisciplinaridade, alteridade e valorização das experiências dos alunos. Com a utilização de planejamento participativo, a escola leva em consideração a história dos afrodescendentes e suas civilizações. O corpo docente valoriza o notório saber dos mestres e mestras da comunidade articulado com as reflexões teóricas.

Perante essa diversidade de movimentos negros que lutaram e lutam pela inclusão do afrodescendente na escolarização brasileira, fica evidente que a escola é vista pela militância como estratégia de ascensão social. Nesse contexto, a instituição escolar representa uma forma de garantir o respeito ao negro como cidadão e ser humano. Trata-se de uma tentativa de desconstruir a estratégia das elites que se colocaram em uma suposta superioridade embasada na cultura escolar. Com o tempo, esses movimentos perceberam que a escola,

³⁷ Neste caso, uso a grafia portuguesa do nome da casa em respeito à utilização que o próprio grupo faz conforme vemos nos textos disponibilizados no site. Ver: <<http://www.ileaiyeoficial.com/mae-hilda-jitolu/>>. Acessado em 26/10/2015.

³⁸ Site Oficial do Ilê Aiyê: <<http://www.ileaiyeoficial.com/acoes-sociais/escola-mae-hilda/>>. Acessado em outubro de 2015.

enquanto aparelho “de controle da estrutura de discriminação cultural” (ABDIAS, 1978, p. 23), reproduz as desigualdades raciais. Podemos perceber que escolarizar não tem sido suficiente para superarmos o racismo, pois a escola promove o embranquecimento como elemento de docilização dos corpos e do *corpus* negro.

3.2 A presença de Abdias Nascimento no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira: Teatro Experimental do Negro e suas Propostas Educativas

Para aprofundar as noções estéticas relacionadas ao escopo desta dissertação, evoco o nome de Abdias Nascimento, artista que articulou conhecimentos afro-brasileiros com suas obras artísticas, tanto na prática cênica como nas artes visuais. Além disso, ele atuou de forma intensa em movimentos negros com propostas políticas que influenciaram inclusive a formulação da lei 10.639. A partir dos objetivos do Teatro Experimental do Negro – TEN –, apresento reflexões que possuem o objetivo de oferecer fundamentação teórica para a formulação de ações que possam desestruturar os mecanismos de docilização do *corpus* negro.

Abdias Nascimento – fundador do TEN – valorizava a escolarização como forma de superação à exclusão imposta pelo racismo. Como integrante da Frente Negra Brasileira, organizou juntamente com outros cinco jovens, o “I Congresso Afro-Campineiro” em 1937. O evento movimentou a cidade de Campinas, em São Paulo, que possuía placas indicando “lugar para negros, lugar para brancos”. Em 2015, completaram-se sessenta e cinco anos que foi realizado o “I Congresso do Negro Brasileiro”, promovido pelo Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro. No documento final, nomeado “Declaração de Princípios”, aprovado em assembleia pelos participantes do evento, entre várias recomendações, aparece um ponto que me parece o embrião da lei 10.639: “O Congresso recomenda, especialmente: a) o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país [...]” (NASCIMENTO, 1982, p. 293).³⁹

Conforme salienta Sales Augusto dos Santos, na primeira edição do “Jornal Quilombo” publicada em 1948, Abdias Nascimento apontava a necessidade da urgência da escolarização como forma de superação dos mecanismos excludentes racistas (SANTOS,

³⁹ Disponível em: < <http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/acervo-ipeafro/o-negro-revoltado/>>. Acessado dia 31/10/2015.

2005, p. 22). Em seu livro “Genocídio do Negro Brasileiro”, Abdias Nascimento descreve o ensaio que seria apresentado em um Colóquio do “Festival Mundial de Artes e Culturas Negras”, realizado na cidade de Lagos na Nigéria em 1977. De acordo com a denúncia do professor Pio Zirimu, diretor do Colóquio e responsável pelo convite feito ao Abdias Nascimento, seu trabalho foi rejeitado pelo *establishment*. Mesmo assim, Nascimento vai à África e articula um protesto que gerou o referido livro. Nessa obra, o autor apresenta de forma mais precisa o escopo do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira:

4) Este Colóquio recomenda que o Governo Brasileiro inclua um ativo e compulsório curriculum sobre a história e as culturas dos povos africanos, tanto aqueles do continente como os da diáspora; tal curriculum deve abranger todos os níveis do sistema educativo: elementar, médio e superior. 5) Este Colóquio recomenda que o Governo Brasileiro tome ativas medidas para promover o ensino e o uso prático de línguas africanas, especialmente as línguas Kiswahili e Yorubá; o mesmo em relação aos sistemas religiosos africanos, e seus fundamentos artísticos; que o dito governo promova válidos programas de intercâmbio cultural com as nações africanas (NASCIMENTO & FERNANDE, 1978, p. 138).

Com o intuito de demonstrar o quanto é atual a necessidade da atuação de pedagogias como a do Teatro Experimental do Negro, articulo algumas considerações sobre alguns pontos levantados nesta pesquisa com os objetivos do TEN. O grupo teatral, criado em 1944, tinha como objetivo “resgatar os valores da cultura africana preconceituosamente marginalizados à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante” (NASCIMENTO & FERNANDES, 1978, p. 129).

Nas entrevistas realizadas na pesquisa de campo, está visível que a ideia de inferioridade atribuída ao continente africano não foi completamente superada pelos estudantes. O trabalho isolado de alguns poucos professores na escola pesquisada que se dedicam em explorar conteúdos referentes à lei 10.639 não tem sido suficiente para que os alunos entendam a riqueza da África. As ideias de folclore e de exotismo são recorrentes nos discursos dos profissionais. A desqualificação da África que a aproxima da ideia de insignificância acontece, por exemplo, quando uma professora dedica dois meses para abordar a fome no continente. Entendo que há um despreparo da grande maioria dos docentes. Com este estudo, percebo que os cursos de capacitação contínua do professor na rede pública oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE –, apesar de serem extremamente importantes e necessários, não têm sido suficientes para provocar efetivas mudanças.

O Teatro Experimental do Negro, “através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante ‘branca’, recuperando-a da perversão

etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental” (NASCIMENTO & FERNANDES, 1978, p. 129). Diante do que tenho vivenciado durante todos esses anos no chão da escola e lembrando Paulo Freire quando diz que “os oprimidos, ao buscarem restaurar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (FREIRE, 2014, p. 41), compreendo que a proposta de Abdias Nascimento, ao criar o TEN, aproxima-se da prática freireana. Freire advoga que os oprimidos têm o papel de restaurar sua própria humanidade e a dos opressores, libertar-se a si e quem oprime, assim como acontece na atuação educativa de Nascimento.

O TEN lutou para “erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquiado de preto, forma tradicional quando o personagem negro exhibe qualidade dramática do intérprete” (NASCIMENTO & FERNANDES, 1978, p. 129). Se Abdias Nascimento propõe o combate à essa prática racista como objetivo, logo podemos entender que existe a naturalização e a permanência desse tipo de técnica cênica chamada *blackface* não só na década de 1940, mas até hoje.

Conforme a reportagem da revista “Carta Capital” assinada por Djamila Ribeiro, cujo título é “Artistas repudiam ‘blackface’ de peça: Companhia teatral ‘Os Fofos Encenam’ tem peça cancelada por conteúdo racista”, o chamado *blackface* surgiu por volta de 1830 da prática de homens brancos que se pintavam de preto de forma estereotipada e apresentavam para a aristocracia estadunidense as caricaturas representativas dos negros. Logo, tal prática foi adotada em várias partes do mundo e combatida pelos movimentos negros por entenderem que, além de representar pejorativamente os descendentes da diáspora africana, tal ato revela também a exclusão de negros dos palcos teatrais. A reportagem traz o relato da polêmica que aconteceu em São Paulo, onde vários artistas se manifestaram contra o racismo do grupo na peça “A Mulher do Trem”⁴⁰.

Em 2015, participei como espectador da qualificação da pesquisa de uma colega do mestrado no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Surpreendi-me com um comentário de um dos membros da banca examinadora que comparou o mascaramento

⁴⁰ Ver o caso na reportagem “Artistas repudiam ‘blackface’ de peça: Companhia teatral ‘Os Fofos Encenam’”. Disponível em <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/artistas-repudiam-blackface-de-peca-4221.html>>. Acessado em 23/10/2015.

Ver também no site Geledés: “Companhia de Teatro usa blackface e é acusada de racismo”. Disponível em <http://www.geledes.org.br/companhia-de-teatro-usa-blackface-e-e-acusada-de-racismo/#gs.wl_fGEw>. Acessado em 23/10/2015.

feito na manifestação cultural que a colega está pesquisando com o *blackface* do grupo “Os Fofos Encenam”. No discurso apresentado, houve uma naturalização dessa prática, qualificando-a como ingênua. Na manifestação cênica analisada pela mestrandia, existe o hábito de passar fuligem do fogão à lenha no rosto, deixando-o preto, uma espécie de “maquiagem” para conseguir o efeito cênico do mascaramento. Em São Paulo, atores profissionais brancos do grupo teatral citado usaram a maquiagem preta no rosto para interpretar de forma grotesca os personagens negros. Basta ver a foto da reportagem para se chegar a esta conclusão. O membro da banca considerou o protesto dos artistas um exagero.

O filme “A Negação do Brasil”, dirigido por Joel Zito Araújo, traz um caso emblemático do uso do *blackface* ocorrido na história da televisão brasileira. O narrador conta que a novela “A Cabana do Pai Tomás”, de 1969, tinha como protagonista um personagem negro interpretado pelo ator branco Sérgio Cardoso. Segundo informação do documentário, essa foi a primeira polêmica sobre o racismo na televisão brasileira. Milton Gonçalves, ator negro cuja carreira artística começou no TEN, faz o seguinte depoimento:

A empresa que produzia o horário de novelas das vinte horas da Globo escolheu a novela “A Cabana do Pai Tomás”. Tudo bem! E foi escolhendo alguns atores negros que fizeram alguns personagens. E para fazer o próprio, ela convocou o Sérgio Cardoso, um ator de excelentes qualidades, para fazer, além dos personagens que ele vinha fazendo que era o Lincon, que era o dono da fazenda, para fazer também o Pai Tomás. Ele se pintava de negro, botava umas rolhas no nariz para o nariz ficar mais abatatado, botava uns algodões por dentro da boca para ficar falando assim “aquele preto velho que [incompreensível] assim, meu filho” [diz imitando a forma de falar do personagem]. Excelente ator! Só que o Plínio Marcos começou em São Paulo levantando algumas questões com relação a um país com mais da metade de negros, parentes e afins e chamar um ator branco para pintá-lo e para colocá-lo no ar como se não existissem atores negros que não pudessem fazer aquele personagem (A NEGAÇÃO do Brasil, 2000).

Para mim, é evidente o quanto a instituição superior de ensino se constitui em um espaço de segregação racial. Ao discutir este projeto de pesquisa em algumas aulas do mestrado, uma professora acusou-me de “racismo reverso” e “colonização às avessas” (sic). Seus argumentos foram reforçados por um colega da turma que disse que o Brasil é um país cordial e pacífico e que este tipo de estudo só incitava os conflitos raciais. O discurso do colega reproduziu o mito da democracia racial.

Mara Fernanda Chiari Pires apresenta um estudo sobre a presença de diversos intelectuais negros nas universidades brasileiras. Em sua tese intitulada “Docentes Negros na Universidade Pública Brasileira: Docência e Pesquisa como Resistência e Luta”, ela aborda a questão com as seguintes palavras:

Essa concepção etnocêntrica de educação, reafirma a universalidade do saber erudito de tradição europeia, homogeneizador do pensar e do discurso sobre a realidade, que defende sua hegemonia, e não dá espaço às revisões e questionamentos por parte de grupos identitários distintos. Assim, tais grupos são discriminados e desqualificados em seu saber, de modo a comprometer a possibilidade de uma interrelação, e de sua participação na construção de um conhecimento. Deste modo que se vem perpetuando os mecanismos de invisibilização, emudecimento e desqualificação da população negra, que, ainda assim, através de movimentos coletivos ou iniciativas individuais, vem resistindo às formas de discriminação e exclusão (PIRES, 2014, p. 141).

A visão de que o *blackface* constitui uma prática inocente, divertida e normal nas manifestações cênicas revela que ainda são reproduzidos discursos racistas em universidades que preparam professores para atuar nas salas de aulas. Como diz Pires, a prática centralizadora científica usa como referência o homem branco, racional, civilizado, masculino e adulto (PIRES, 2014, p. 141) e eu acrescentaria nessa lista o adjetivo heterossexual. Para falar desse lugar de homogeneidade da alteridade, o professor Nelson Fernando Inocêncio da Silva relata sua trajetória na Universidade de Brasília no artigo “Trajetória de um Intelectual Negro na UnB”, onde diz:

Retornando a universidade, lembro que há dois anos, desde o ingresso, me encontrava na UnB cursando licenciatura em educação artística e, ao contrário do que muito se afirma, percebi que a atividade artística não suscita de modo inerente a transgressão, a contestação, o inconformismo ou quaisquer outros fenômenos que os valham. Sem a intenção que se vincule a tais propósitos, as linguagens artísticas nada mais serão do que conjuntos de possibilidades, que podem até mesmo servir a interesses absolutamente antagônicos àqueles constituintes dos processos de rupturas. Nesse sentido podemos observar, ainda com certa constância, o peso de uma narrativa mestra profundamente afetada pelo eurocentrismo que orientava e orienta diversas leituras sobre, história da arte, bem como conceitos nela articulados, a exemplo, da noção de civilização, senso estético, obra de arte, sofisticação, erudição, entre outros. Logo, não foi difícil constatar que a batalha teria então que ir além da transposição da barreira do vestibular. Seria necessário também sobreviver aos currículos, independente de departamento, faculdade ou instituto. Como dialogar com um mundo para o qual todo o conhecimento pertinente na face da terra advém de um mito fundador chamado antiguidade clássica grega? (SILVA, 2006, p. 34).

Essa prática de valorização da cultura greco-romana em detrimento de outras culturas era combatida por Abdias Nascimento quando estabeleceu como objetivo do TEN “tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos, ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pai Joões e lacrimogêneas Mãe Pretas” (1978, p. 129). Os exemplos de estereótipos apresentados por Nascimento revelam a dimensão da desqualificação feita por representações cênicas que docilizam o *corpus* e os corpos negros. Os estereótipos combatidos colocam os negros em lugares de submissão em vez de sujeitos produtores de saberes. Zoel Zito Araújo apresenta, no documentário já citado, as caricaturas comuns das novelas brasileiras representando o afro-brasileiro.

No programa “Zorra Total”⁴¹, a Rede Globo exibia um quadro em que o ator Rodrigo Sant’anna usava o *blackface* e caracterizava-se como mulher negra desdentada. O deboche era reforçado pela utilização dos cabelos crespos desalinhados, do nariz avantajado e da linguagem destoante da norma culta da língua portuguesa, além das roupas que assinalavam a pobreza da personagem. O jargão utilizado era: “Não tem *pubrema*. Eu sou a cara da riqueza” e, geralmente, a câmara focava seu sorriso grotesco por alguns segundos fazendo com que aquela imagem ficasse impregnada em nossa memória durante longo tempo.

Fui tomar conhecimento de sua exibição por volta de 2012 quando, em sala de aula, alunas negras vinham me reclamar dos apelidos que os colegas colocavam nelas. Elas relataram que eram chamadas de Adelaide, nome da fatídica personagem. Foi então que assisti ao programa para procurar entender do que se tratava e nesse momento percebi de onde vinha o jargão que se tornou uma das frases mais ouvidas na escola, inclusive entre professores. Ao se deparar com tamanha violência simbólica, realizei uma discussão com as turmas de 6º ano usando como recurso o filme “Besouro”, obra que conta a história de resistência do capoeirista conhecido pela alcunha de Besouro, tentando fazer relações entre os conflitos existentes nas relações de poder com o estereótipo usado pelo opressor para desqualificar e minimizar a importância da resistência dos oprimidos.



Figura 8: Trabalhos feitos pelos alunos: máscaras inspiradas nas culturas africanas e pintura livre com tinta guache onde aparece cena do filme “Besouro”. Fotografia e edição: Alberto Roberto Costa

⁴¹ Ver também a matéria de Dennis Oliveira no blog coordenado por Sueli Carneiro chamado *Geledés*. Disponível em <<http://www.geledes.org.br/sobre-adelaide-zorra-total-e-o-racismo-sem-graca-por-dennis-de-oliveira/#axzz3ZAnmUGY5>>. Acessado em 23/10/2015.

A descrição de tais situações mostra o quanto ainda é atual os objetivos do Teatro Experimental do Negro, pois oferecem um direcionamento para que os docentes, principalmente os de artes cênicas, possam realizar um trabalho antirracista em sala de aula. Abdias Nascimento afirma ainda que o TEN propôs “desmascarar como inautênticas e absolutamente inúteis a pseudocientífica literatura que focaliza o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista: eram ensaios apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria, etc., cujos interesses estavam distantes dos problemas dinâmicos, que emergiam do contexto racista da nossa sociedade” (NASCIMENTO, 1978, p. 129). Nascimento toca na questão da produção dos discursos científicos que reproduzem as noções de folclore, exotismo, estereótipo, homogeneidade: termos cujas ideias circulam em todos os objetivos apresentados pelo autor que, no final das contas, resumem-se como produção de uma ideia de inferioridade.

Considerando as observações feitas na escola pesquisada e o levantamento de dados realizado, bem como os anos de experiência de prática docente, concluo que os mecanismos de docilização atingem com maior intensidade os corpos negros. Falo não só de enquadramento em estruturas de tempo e espaço conforme os argumentos de Foucault (2011), mas de mecanismos que estruturam a negação de si próprio para introjetar o outro. A recusa de identificar-se com os estereótipos apresentados pela ideologia do embranquecimento gera a necessidade de tornar-se branco para afastar-se da negritude. Temos ideias de escravidão, inferioridade, grotesco, exotismo, pobreza, primitividade, incivilização associadas ao negro. Os saberes africanos são constantemente enquadrados nessas categorias em um processo docilizante que define a cultura afro como elemento de degeneração.

Acredito que a resignificação das identidades negras consiste em uma potente estratégia para desestruturar a lógica da docilização racista. Para isso, podemos considerar que os objetivos do Teatro Experimental do Negro apontam uma possibilidade, entre tantas outras, de desmistificar a ideia de folclore e exotismo atribuídas à cultura africana e afro-brasileira. Trata-se também de superar a perversão etnocêntrica em que o branco define a si como superior aos outros, de desconstruir estereótipos racistas e de ocupar lugares de produção de discursos para fomentar o empoderamento.

3.3 A Lei 10.639 no “Currículo em Movimento” da SEEDF

Sales Augusto dos Santos lembra que durante a ditadura militar houve grande refluxo dos movimentos sociais, sobretudo entre 1964 e 1977. Segundo o autor, as organizações negras não desapareceram por completo mesmo com a temática racial enquadrada como questão de segurança nacional. Nas décadas de 1980 e 1990, eventos com a participação de diversas entidades do Movimento Negro discutiam a importância da inclusão da história da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares (SANTOS, 2005, p. 24).

De acordo com Molina, a instituição chamada de “Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial” – MNU – foi fundada em São Paulo em 1978 e manteve a pauta de luta do ativismo negro anterior à ditadura militar, combatendo o preconceito e a discriminação racial. Para o autor, aos poucos, a entidade foi produzindo uma pauta nacional em que o conceito de etnicidade afro-brasileira era usado como estratégia de mobilização (MOLINA, 2011, p. 64).

A pauta por escolarização permeou as discussões do MNU e a luta se intensificou na década de 1980 com pesquisas que alertavam sobre o alto índice de evasão escolar e a preservação da baixa escolaridade da população afro-brasileira. A mobilização intensa dos negros na década de 1990 culminou na Marcha Zumbi dos Palmares em Brasília, evento em que os líderes do movimento apresentaram ao presidente da república o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”. Dentre as reivindicações, destaque no quesito educacional, o monitoramento nos livros didáticos que foi realizada pelo governo brasileiro na segunda metade da década de 90 (MOLINA, 2011, p. 25).

Todavia, somente em janeiro de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assume a Presidência da República é que, em um ato considerado simbólico pelos movimentos sociais, a primeira lei promulgada é a de nº 10.639. Essa Lei Federal altera o artigo 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 – e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em escolas públicas e particulares de educação básica. Ela foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2004. Em 2008, foi novamente alterada pela Lei nº 11.645/08 com a inclusão da temática indígena.

Em seu artigo intitulado “Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça”, Nilma Lino Gomes diz que a ideia de raça foi politizada pelo movimento

negro (2012, p. 731). Em seu texto “A Contribuição do Negro na Educação Brasileira”, ela argumenta que o ativismo negro no Brasil, juntamente com outros movimentos sociais, renovou o pensamento educacional brasileiro (GOMES, 1997, p. 19).

Para Gomes, a perspectiva eurocêntrica do conhecimento articulada com a produção teórica da ideia de raça naturalizou as relações coloniais em uma “reelaboração e legitimação das antigas formas, noções práticas de relações de superioridade e inferioridade já existentes entre dominantes e dominados, antes mesmo da exploração colonial da América” (2012, p. 730). Nesse processo, o termo “raça” tornou-se poderoso instrumento que legitima e justifica a dominação social. Partindo da noção de raça segundo Stuart Hall, a autora produz suas argumentações. Para Hall, raça é:

[...] uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse “efeito de naturalização” parece transformar a diferença racial em um “fato” fixo e científico, que não responde à mudança ou à engenharia social reformista (HALL, 2009, p. 66).

A autora apresenta a lógica de que o discurso e a prática social dos sujeitos ressignificaram a noção de raça. O movimento negro brasileiro politizou tal ideia entendendo-a como “potência de emancipação e não como uma regulação conservadora” (GOMES, 2012, p. 731). Considerando essa transformação impulsionada pelos movimentos sociais negros como um processo educativo, podemos dizer que educar implica não só na reconfiguração de ideias, mas também de identidades raciais. Como discuti anteriormente quando apresentei Paulo Freire e Jacques Rancière neste estudo, a emancipação e a liberdade caracterizam uma das dimensões que definem educação. Sendo assim, existe uma estreita ligação entre o desenvolvimento da autonomia por meio da criação e produção dos saberes com a ressignificação identitária. Na perspectiva africanista, trata-se do que afirma Hampâté Bâ: “a transmissão do conhecimento pela tradição oral modela a alma africana” (2010, p. 169).

A educação como prática da liberdade em que identificações são ressignificadas, formatando as identidades, implica na valorização e aceitação do próprio corpo. Como já mencionei anteriormente, a relação do sujeito com seu corpo determina em grande medida sua identidade. Por isso, defendo que uma das contribuições que os processos de ensino-aprendizagem em artes cênicas podem oferecer diz respeito à espetacularização de representações positivas do corpo negro que o branqueamento insiste em ocultar. Para Jorge das Graças Veloso:

O corpo, espaço finito do pensamento infundável, também meio da construção do eu, ao mesmo tempo em que apela para possibilidades ritualísticas do imaterial, se projeta no jogo do interacionismo das circunstâncias. Para sentir-se possível, opera nas relações face a face, nas convivências dos grupos e nos rituais propriamente ditos (VELOSO, 2009, p. 97).

Para entendermos melhor esse argumento, recorro aos conceitos de teatralidade e espetacularidade, conforme os pressupostos da Etnocenologia, ilustrados pela fala de Lucimar Cerqueira, Deusa do Ébano do Ilê Aiyê. Quando ela afirma: “antes eu queria ser invisível, antes eu me vestia com cores que não me ‘destacassem’, que não me ‘evidenciassem’ enquanto mulher”, o contexto de seu discurso no vídeo “Que bloco é esse?” (PETROBRÁS, 2012), nos leva a perceber a vergonha que ela sentia do próprio corpo. Uma depreciação injetada pela ideologia do branqueamento. Ao viver a experiência da espetacularização de sua corporeidade que valorizou sua beleza por meio do concurso “Deusa do Ébano”, Lucimar Cerqueira fala que “tudo mudou. Eu passei a querer ser vista sim. Meu cabelo, eu queria que ele me valorizasse” (PETROBRÁS, 2012).

Nos estudos etnocenológicos, as ideias de teatralidade e espetacularidade são fundamentais. Armino Bião define teatralidade como comportamento social em que estamos sempre atuando para a alteridade com “a consciência mais ou menos difusa do olhar do outro” (BIÃO, 2009, p. 146). Já a espetacularidade, o autor explica que o termo aproxima-se da noção de jogo ritual que ultrapassa o aspecto de rotina. Ele diz ainda que “as características do teatral são o que se refere ao espaço ordenado em função do olhar (do grego *theatron*); espetacular é o que caracteriza o que é olhado (do latim *espectare*)” (BIÃO, 2009, p. 163).

O desejo de Lucimar Cerqueira de manter-se invisível revela a negação de si mesma. A vontade de apagar seus traços identitários, sua presença como ser humano com o uso de roupas com cores que não a destacavam, do cabelo que não a evidenciava, são componentes que a colocam em uma teatralidade. Ela organizava o espaço de sua corporeidade com elementos para conseguir o efeito da invisibilidade, da não-presença no cotidiano, porém, em função do olhar do outro. A experiência estética espetacularizada despertou a percepção de sua própria beleza, estimulou o orgulho de sua identidade, recriou sua forma de ver a si mesma e o mundo. Sendo assim, entendo que a espetacularização do corpo de Lucimar Cerqueira evocou pelos movimentos corporais sua relação ancestral com suas memórias negras.

A espetacularização tomada como recurso de (re)estruturação de identidades constitui-se como potente método de (re)criação de si mesmo. Com o ensino de artes cênicas é possível

oportunizar experiências estéticas que promovam vivenciar a beleza negra. Mas para isso, existe um caminho cuidadoso para não cairmos nos equívocos das representações que só reforçam processos de docilização do *corpus* negro.

Como vimos, o uso do *blackface* retrata um exemplo de espetacularidade representativa do corpo afro que provoca identificações que não contribuem na criação de elementos identitários para resistir ao racismo. Da mesma forma podemos dizer sobre as representações que aparecem na escola pesquisada expostas nos depoimentos dados nas entrevistas. Segundo os entrevistados, o negro aparece com roupas e acessórios associados à escravidão. Sobre a representação do corpo negro, Nelson Fernando Inocêncio da Silva afirma que:

A história corporal ainda tem muito a nos dizer. O corpo é um arquivo vivo que herda dos antepassados reminiscências e significações. Quando ele é representado, dependendo da forma como se torna visível, pode trazer à tona uma gama de referenciais problemáticos (SILVA, 2001, p. 198).

Nilma Lino Gomes apresenta a ideia de que o corpo e o cabelo são expressões da identidade negra. Além disso, Gomes defende que a estética não está isenta da dimensão política. Ela argumenta que são aspectos difíceis de serem separados: “A expressão estética negra é inseparável do plano político, do econômico, da urbanização da cidade, dos processos de afirmação étnica e da percepção da diversidade” (GOMES, 2012, p. 10).

Voltando ao artigo “Movimento Negro e Educação: Resignificando e Politizando a Raça”, vemos que Gomes pontua cinco momentos em que o movimento negro provocou modificações no pensamento educacional brasileiro: 1º - Denúncia da escola como espaço de reprodução do racismo; 2º - Ênfase nos processos de resistência negra; 3º - Deslocamento da ideia de cultura para o centro do debate sobre escolarização; 4º - Reconhecimento de diferentes identidades; 5º - Apontamento sobre a necessidade de reconstrução da estrutura escolar (GOMES, 1997, pp. 20-24).

As ideias discutidas por Gomes e por outros autores que pesquisaram acerca dos movimentos negros me fizeram refletir sobre um acontecimento ocorrido em 2013 enquanto eu ocupava o cargo de coordenador intermediário de ensino fundamental – anos finais – na Coordenação Regional de Ensino do Gama. A Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB – da SEEDF articulou junto às coordenações centrais e regionais uma reformulação no currículo da rede pública de ensino. Nomeou tal ação de “Currículo em Movimento” e a intenção era envolver a participação dos professores que estavam em sala de aula.

Em anos anteriores, aconteceram algumas ações para avaliar um currículo experimental. Em 2013, o processo consistiu em enviar uma planilha de cada disciplina para as escolas onde na primeira coluna à esquerda tinha descrito o conteúdo. Da segunda à quinta coluna, os espaços eram destinados para o professor preencher conforme as orientações de supressão, alteração, acréscimo e justificativa, nessa ordem. Se o docente considerasse que um determinado conteúdo deveria ser suprimido, alterado ou acrescentado, ele deveria preencher o campo específico e justificar na última coluna.

Depois desse processo, a coordenação intermediária recebeu as planilhas preenchidas para fazer as devidas compilações. Cada escola enviou um representante das três áreas de conhecimento do currículo – Códigos e Linguagens, Exatas e Humanas – para formar uma comissão regional, chamada de Grupo de Estudo 1 – GE 1 – e discutir a pertinência das sugestões. Logo após, foi realizada a plenária regional em que todos os professores de anos finais do Gama foram convocados e votaram as considerações feitas pela comissão. Nesse momento, outro grupo de professores foi eleito para fazer parte de uma comissão central e discutir com todas as regionais as sugestões enviadas. Este procedimento foi padrão para todas as Coordenações Regionais de Ensino do DF.

A comissão central foi nomeada de Grupo de Estudo 2 – GE 2 – e constituída por representantes de todas as regionais. Tinha caráter consultivo para analisar as considerações vindas de todas as plenárias. Na disciplina de Arte, o grupo foi separado em subgrupos de Artes Visuais, Teatro e Música. No grupo de Teatro só participaram três pessoas: um de Santa Maria, o outro de Ceilândia e eu representando o Gama. O professor de Ceilândia era formado pela Universidade de Brasília e participou de um grupo estudantil chamado “Enegrecer” que discutia políticas de inclusão dos negros na universidade, além de outras ações.

Após esse processo, os gestores da SUBEB analisaram as propostas, fizeram ajustes e remeteram o currículo para a aprovação dos professores participantes das comissões em uma plenária final que aconteceu na EAPE.

Relato esse mecanismo de reformulação curricular da rede pública de ensino para registrar que das dezesseis escolas que atendem estudantes de anos finais no Gama, três fizeram a sugestão da retirada dos conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira do currículo. Esse fato me chamou a atenção e agora, no desenvolvimento da pesquisa, fui investigar se o mesmo ocorreu nas outras regionais. Procurei a SUBEB, solicitei o acesso aos

documentos produzidos em 2013 e fui prontamente atendido pelo coordenador central dos anos finais.

Ao me deparar com os dados de cada regional de ensino do DF, constatei que existem pedidos de supressão dos conteúdos referentes à história africana e afro-brasileira em todas as regiões do Distrito Federal. Delimitei a pesquisa na análise mais aprofundada das planilhas referentes às disciplinas de Arte – Visuais e Cênicas – e História, pois são essas duas disciplinas que estão citadas na Lei 10.639. Passo a pontuar alguns dados que considero críticos e que interpreto como uma resistência do docente à cultura negra.

Como são poucos os itens no currículo de Arte que remetem diretamente à cultura afro, havia poucas sugestões de alterações quanto à temática. Outro fator que também pode ter contribuído para esse dado é que a participação dos professores de Arte, pelo menos na regional do Gama, foi muito pequena. A comissão central de artes cênicas tinha três pessoas analisando os apontamentos oriundos das plenárias, enquanto que em outras disciplinas tinham aproximadamente entre dez a quatorze participantes.

No que se refere ao estudo de Teatro, a primeira discussão do grupo foi a mudança da nomenclatura “Teatro” para “Artes Cênicas”, com o entendimento que este termo contemplaria de forma mais ampla as várias manifestações cênicas como o circo, a dança, *performance*, entre outras. Nas sugestões dos professores, há uma solicitação de retirada do conteúdo de 6º ano que está descrito da seguinte forma: “Estudo de textos de personagens afros que ajudaram a construir a história do Brasil com elementos formais da linguagem teatral”. O GE 2 modificou esse item do conteúdo do 9º ano para o seguinte texto: “Construção e interpretação de personagens em diversos contextos” (SEEDF, 2013, p. 61).

Os itens que se seguem foram incluídos para africanizar o currículo: “Elementos de movimento expressivo em diversas manifestações afro-brasileiras: maracatu, congada, bumba-meu-boi, capoeira, frevo, entre outras” – Conteúdo do 6º e 7º ano (SEEDF, 2013, pp. 56 e 58). No 7º e 9º ano, introduzimos “Histórias de resistências de povos indígenas e afro-brasileiros com identificação de elementos cênicos de obra dramática” (SEEDF, 2013, pp. 58 e 60). Consideramos pertinente o 9º ano estudar sobre a formação do Teatro Experimental do Negro, o que não aparecia nos currículos anteriores: “Formação de grupos teatrais brasileiros (TBC – Teatro Brasileiro de Comédia, Arena, Oficina, Teatro Experimental do Negro)” (SEEDF, 2013, p. 60). O “Estudo de manifestações e elementos culturais afro-brasileiros e indígenas na cultura brasileira” também ficou contemplado. O aprofundamento do tema com

o olhar mais voltado para a dramaturgia ficou apontado no documento final do 9º ano (SEEDF, 2013, p. 60). O GE 2 incluiu também as “noções de corporeidade baseadas em culturas afro-brasileiras e indígenas” (SEEDF, 2013, p. 61).

Inicialmente, delimito o foco deste estudo para analisar o componente “Teatro”. Todavia, outros elementos aparecem nas disciplinas de Artes Visuais e História que considero relevante relatar. Nas Artes Visuais, existe uma sugestão de alteração do conteúdo de 7º ano – “Arquitetura Colonial: Civil e Religiosa” – onde foi solicitado acrescentar “exploração dos negros e uso da mão de obra escrava para execução e manutenção de parte significativa da arquitetura e arte colonial. Contextualização a partir de imagens de Ouro Preto”. Entendo que, da forma como está colocada, há o reforço da associação do negro com a condição de escravo. Desconfio que o GE 2 teve o mesmo entendimento, pois o conteúdo não consta no documento final.

No item descrito da seguinte forma: “Estudos das matrizes culturais brasileiras (índio, africano e europeu) e suas influências na formação da arte, folclore, culinária e credences”, encontra-se uma recomendação de acrescentar “(...) assim como demais povos ‘migrantes’ que contribuíram para a formação da cultura brasileira”, chamo a atenção para o verbo *contribuir* que aparece em muitos discursos na escola. Percebo que os profissionais da escolarização concebem que o europeu trouxe a civilização para terras pindorâmicas e de tantos Incas, Maias e Astecas. Para muitos docentes, os demais povos contribuíram com a formação civilizatória europeia, no que foi constituindo-se em uma cultura mestiça repletas de manifestações folclóricas e exóticas.

Esses discursos desconsideram a profundidade da cultura dos colonizados e os embates presentes nas formações identitárias nas relações com a alteridade, pois focalizam um aspecto de cristalização essencialista implícita no uso da terminologia folclore. Acredito que o GE 2 tenha percebido da mesma maneira, pois no texto final ficou: “Estudo de matrizes culturais brasileiras (indígena, africana, europeia e demais povos imigrantes) e suas influências na formação da arte e da cultura nacional” (SEEDF, 2013, pp. 44 e 45).

O texto introdutório do componente de História apresenta essa concepção da contribuição, distanciando-se do fator determinante que culturas africanas e indígenas desempenharam no nosso país como formadoras da identidade brasileira. Da forma como está colocada, entendo que a alteridade é vista como uma colaboradora cordial da hegemonia branca, um apêndice a ser considerado:

[...] resgatar a memória histórica da contribuição econômica, social, política e cultural de povos indígenas e africanos para a formação do Brasil contemporâneo, reconhecendo em suas histórias semelhanças e diferenças, permanências e rupturas, conflitos e contradições sociais que consistem também em saberes importantes ao estudo da história e colaboram para a construção efetiva e cotidiana de uma Educação para as Relações Étnico-raciais (SEEDF, 2013, p. 112).

Sobre a palavra folclore, depois de uma busca detalhada no documento final do Currículo em Movimento, só constatei uma referência ao termo nos objetivos elencados para a Educação Física – 6º e 8º ano – onde aparece: “Vivenciar danças folclóricas e regionais, compreendendo seus contextos de manifestação” (SEEDF, 2013, pp. 75 e 80). Deduzo que as discussões pela retirada do termo fizeram parte das comissões centrais, o que não significa que os professores atuantes nas escolas tenham deixado de usar o enfoque folclorista. Conheço professor que ainda, nas coordenações coletivas na escola, propõe a comemoração do Dia do Folclore. Todavia, imagino que a sugestão do GE 2 foi na intenção de superar essa terminologia.

Como vimos, a folclorização dos saberes africanos é elemento de docilização do *corpus* negro. Podemos encontrar um exemplo disso na análise da história da resistência de Chico-Rei que Abdias Nascimento faz no livro “Quilombismo” (2002). Nascimento conta que, conforme o costume da época, o escravizado na cidade de Vila Rica, Minas Gerais, podia trabalhar um dia da semana em benefício próprio. Francisco – nome do batismo imposto a esse líder africano – trabalhou até comprar a liberdade de seu filho. Depois, ambos trabalharam incansavelmente para economizar e adquirir a alforria do próprio Francisco. Nascimento narra que não descansaram até obter a liberdade de um terceiro membro do grupo. Em uma cadeia de trabalho e economia, eles conseguem libertar todos integrantes do clã africano e juntos viraram proprietários de uma mina de ouro conhecida como Encardideira (NASCIMENTO, 2002, p. 72).

“Francisco” casou-se novamente, ajudou a edificar a igreja de Santa Ifigênia para o culto à santa negra, já que naqueles tempos o catolicismo era uma religião do Estado, portanto obrigatória. O prestígio e o poder de “Francisco cresceram; ele tornou-se virtualmente um chefe de Estado dentro da província de Minas Gerais, já agora tratado como Chico-Rei. A comunidade africana que ele organizou e a mina da Encardideira atingiram enorme esplendor e brilho possíveis naquela idade do ouro. Mas o poder do rei branco não suportou a concorrência do rei negro-africano, e Chico-Rei com seus súditos foram completamente esmagados, destruídos a ponto de quase não deixar vestígios. Isto aconteceu no século XVIII. Poucos documentos sobraram para nos contar a história fabulosa de sua existência [...] Chico-Rei atingiu legendária imortalidade da mitopoesia, na qualidade de primeiro abolicionista da escravização de seu povo (NASCIMENTO, 2002, p. 73).

A folclorização de histórias de resistências invisibiliza a organização política dos negros, tornando-as lendas. A sobrevivência do nome desse líder africano permanece nas manifestações culturais que perpetuaram sua história pela oralidade das Congadas para não cair no esquecimento. A coroação do rei do Congo visibiliza a presença de Chico-Rei e de tantas outras coroas negras na república (MENCARELLI, 2002).

As solicitações de tantas supressões do conteúdo relacionado à história e cultura africana e afro-brasileira do currículo de História da SEEDF me fazem acreditar na tentativa de apagamento da memória africana no Brasil, como afirma Abdias Nascimento: “No sentido de apagar da lembrança afro-brasileira, a horripilante etapa histórica brasileira do escravagismo, a camada dominante no Brasil não tem poupado esforços” (NASCIMENTO, 2002, p. 95). Seguindo essa mesma lógica, Nascimento diz que a assimilação, a aculturação e a miscigenação são elementos do processo de genocídio que atravessa a história do país (NASCIMENTO, 2002, p. 135; NASCIMENTO & FERNANDES, 1978).

A grande maioria das solicitações de supressão apareceu na disciplina de História. Os itens do 6º ano referentes ao estudo dos impérios, reinos e civilizações africanas foram os que mais tiveram sugestões de supressão. As considerações eram para retirar e colocar “Grécia e Roma”, “Sistema Feudal e Idade Média”, “Mesopotâmia”, “Queda do Império Romano”, “Formação da Europa Medieval” e outras referências à história europeia. Porém, constata-se que esses itens já estavam contemplados no currículo. Em uma regional, a comissão intermediária – GE 1 – desconsiderou completamente a exigência da Lei Federal e permitiu que esse conteúdo fosse levado para a plenária regional. A plenária decidiu pela não supressão com justificativa pautada na 10.639.

Nos documentos, aparece uma proposta de supressão desses conteúdos para “estudar a África como um todo e não fragmentar em reinos, civilizações e impérios”. A ideia de que a África é um “lugar de onde vêm os escravos” apareceu em uma das entrevistas que realizei com os estudantes. Repare que o verbo foi usado no presente. No imaginário escolar dos anos finais do ensino fundamental da escola pesquisada, a noção de continente parece não ser aplicada à África. Muitos estudantes a imaginam como um país. Uma vez, em 2012, ao explorar o nome dos cinquenta e quatro países com os discentes do 7º ano, muitos se mostraram surpresos em saber que a África constitui-se em um território continental. A imagem do grande safari que costuma ser exibida em programas de televisão como “Globo

Repórter” parece produzir uma concepção de unidade territorial formada pela savana primitiva e selvagem em que a pobreza impera.

O GE 2 manteve o conteúdo no currículo com o objetivo de “Identificar as principais características da civilização africana, conhecer os principais reinos e impérios e destacar suas características; enfatizar sua cultura reconhecendo a presença de uma arte refinada e original” (SEEDF, 2013, p. 113). O texto final dos conteúdos ficou da seguinte forma:

Estudos introdutórios e aspectos gerais do continente africano: •Cosmogonias Africanas: ancestralidade e religiosidade: - Cultura afro-brasileira - História comparada das cosmologias. •Civilização Egípcia •Variedade de povos africanos, formas de organização sociopolítica de povos africanos antes da chegada de europeus: Impérios de Gana, Mali e Songai, Reinos Achanti, Abomé. Civilização Iorubá (SEEDF, 2013, p. 113).

Sobre as justificativas, vale a pena transcrever o que foi ponderado por uma comissão regional:

Diante da consideração sobre a indicação de várias escolas apontarem a supressão do estudo da África e de questões como das sugestões de supressão dos conteúdos referentes ao continente africano e de se acrescentar o estudo de civilizações europeias, o GE 1 levanta alguns “ponderamentos”: 1. Ao propor manter o estudo das civilizações africanas, o GE 1 procurou valorizar a diversidade como eixo estruturante do currículo, retirando o peso do eurocentrismo dos mesmos; 2. Os professores adotam como justificativa a falta de material didático para não abordarem a temática, porém consideramos que existem muitas publicações e que seria necessário fortalecer a quantidade de cursos de formação para sedimentar o tema nas escolas; 3. A sugestão de acréscimo dos conteúdos sobre Grécia e Roma serão contemplados nas modificações dos próximos itens (Planilhas de reformulação do currículo da SEEDF, 2013).

A justificativa de retirar os conhecimentos referentes ao continente africano por causa da escassez de material também aparece nas entrevistas realizadas com os profissionais da escola pesquisada. Por isso, procurei a bibliotecária do estabelecimento de ensino para saber quais livros disponíveis na instituição que abordam o assunto. A profissional, prontamente, retirou da estante uma quantidade considerável de exemplares, colocando-os sobre a mesa. Disse que havia adquirido na última Bienal do Livro de Brasília várias obras de Mia Couto na esperança que os professores pudessem trabalhar o livro em sala. Para sua decepção, conta que nenhum docente da escola procurou os títulos adquiridos.

E eu não vejo os professores, pelo menos aqui comigo, nas conversas entre os professores mesmo, falando sobre essa necessidade, procurando livros paradidáticos, literatura infanto-juvenil que abordam esses assuntos. Eu te falei que eu comprei os livros do Mia para que os professores levassem para a sala de aula, para ter esse contato. Além da língua, também o povo africano, a cultura africana lá no país deles, para até fazer esse contraponto, para dialogar. E eu me entristeci muito porque ninguém pegou esse livro comigo até agora. Eu comprei uma quantidade que dava para atender uma turma inteira. Porque assim, professor sempre reclama que não

tem livro suficiente. Aí eu comprei... e outra coisa: além de comprar, fui na coordenação, falei com os professores e ninguém veio aqui. Nem pegar para ele próprio ler, para se apropriar do assunto, do que se tratava, e nem para a turma. E todos os professores que vem procurando alguma coisa, é um dos primeiros que eu mostro. Porque isso me interessa. E eu não vejo isso (Bibliotecária entrevistada em junho de 2015).

A lógica da supressão dos conhecimentos relacionados com a diáspora africana do currículo de História para substituí-los por temas sobre a história e cultura europeia aparece em outros itens dos conteúdos relacionados à temática racial. Com o aparecimento desse sintoma, interpreto que muitos professores não abordam o assunto em sala de aula. A ideologia que impõe uma prevalência dos temas eurocêntricos demonstra a contaminação da eugenia que considera a superioridade da civilização branca e a degeneração dos povos colonizados.

Na escola pesquisada, a supervisora pedagógica faz a seguinte declaração sobre a dificuldade em discutir o assunto com o corpo docente.

Porque eu acho que é meio enfrentado ainda como apêndice, assim, e enquanto apêndice é meio que assim, você tem que convencer o colega. E aí, dependendo, se é um cara que tem uma formação bacana, que tem uma discussão, que está em uma formação que está lendo, que está estudando, que está antenado, que compra a ideia, que entende a importância, que sabe da importância da lei... que faz parte mesmo dos debates, tudo bem. Agora dependendo do cara... se tiver uma formação lá de mil novecentos e batatinha, né? E ainda tem o jogo de empurra. O jogo de empurra é assim: “quem tem que dar é Artes.” “Não.” “Quem tem que dar é História.” “Não.” “Quem tem que trabalhar é Geografia.” “Não.” “Ah, mas Português não podia trabalhar?” Então na verdade a lei está aí. Quem é que se apropria do conteúdo? Se é apêndice, se você tem uma visão de que ele é um apêndice, não é minha responsabilidade. Acaba que não é responsabilidade de ninguém? É de todo mundo e não é de ninguém (Supervisora Pedagógica entrevistada em junho de 2015).

A dificuldade também é sentida pela Coordenadora Pedagógica. Ao relatar a produção do Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola, eu questiono como acontece a discussão sobre a temática da lei 10.639 nos projetos e ela diz que:

[...] ano passado, quando a gente estava escrevendo o PPP, a gente teve a ideia de fazer um projeto de trabalhar realmente aquela semana da Consciência Negra. Mas aí, conversando no início do ano, a gente viu que não é só trabalhar a semana. Que há necessidade de se trabalhar o ano todo. Então, a gente já conversou sobre isso. Na avaliação que teve em abril, a gente conversou e se reuniu. Inclusive eu estava no grupo Arte, Geografia, História e Ciências para conversar, para que a feira desse ano, o tema seja Consciência Negra. Claro que vêm outros trabalhos de outras matérias e tal. Mas que o foco seja Consciência Negra. E olha que está difícil. Tem uma resistência. Por exemplo, o pessoal de Geografia pulou fora. Pessoal de Ciência pulou fora porque disse que vai trabalhar reciclagem, que não quer trabalhar, que não vê como encaixar essa questão da Consciência Negra e tal. Aí, o pessoal de História fez um projeto. Tem a professora que já está trabalhando a África, do 7º ano. Ela já tem algumas ideias. O professor de Artes também se interessou. A professora de História [do 6º ano] também fez um projeto para trabalhar. Mas eu não sei, eu às vezes acho que eu preciso também entender um pouquinho como a gente

vai trabalhar essa questão da Consciência Negra. Porque eu vi o pessoal muito voltado para a questão da África. Entendeu? De falar sobre a África, de trazer a arte da África, né? Por exemplo, no caso, as máscaras africanas. Mas assim, efetivamente, não se planejou como se vai trabalhar isso na sala de aula. Como se vai falar sobre a questão racial na sala de aula. Isso aí a gente não conseguiu alcançar ainda não (Coordenadora Pedagógica entrevistada em junho de 2015).

De acordo com os dados apresentados, existem trabalhos isolados de professores que se envolvem com a temática racial, o que é insuficiente para que aconteça a superação do racismo em nossa sociedade. Escolhi apresentar essas informações em vez de identificar pontualmente os conteúdos sobre a cultura africana e afro-brasileira no currículo de Arte para entendermos que a sistematização e a prática curricular revelam as dinâmicas ideológicas que transitam nas teorias e nas atividades pedagógicas, considerando o distanciamento entre o que está escrito e a prática.

3.4 A Noção de Diversidade no “Currículo em Movimento”

A lógica da seriação, além de revelar o raciocínio linear, reforça o sentido evolucionista presente nas teorias positivistas. O Positivismo considera que a humanidade passa por estágios em que aparece primeiro, na sistematização do conhecimento, a abordagem teológica ou mitológica. Em seguida, temos o raciocínio metafísico. Ambas etapas evolutivas são posicionadas pelos positivistas em um grau inferior ao patamar do chamado conhecimento positivo, que está fundamentado na valorização da cientificidade e racionalidade.

Assim, logo podemos perceber que os sistemas escolarizados estão organizados no contexto racionalista positivista. A presença dessa corrente filosófica aparece nas palavras “Ordem e Progresso” da bandeira nacional brasileira. Na constituição da república no Brasil, acreditava-se que na exigência do disciplinamento para estabelecer a ordem social e permitir o desenvolvimento da nação. Para isso, conforme Müller (2008), a escolarização tinha papel preponderante para modelar a ideia de pátria com grande reforço dos processos de branqueamento da população e dos conhecimentos.

O positivismo tende poderosamente, por sua natureza, a consolidar a ordem pública, através do desenvolvimento de uma sábia resignação. Os ideais de ordem e progresso na educação aparecem sob forma de disciplina e educação, respectivamente, como processo evolutivo. Por progresso entende-se que o aluno, como membro da sociedade, deve passar por fases evolutivas: o pensamento teológico, o metafísico e, por fim, o positivo. A superação da metafísica levaria o homem a fugir de especulações. A presença de planejamento visando ao alcance de objetivos também ilustrados ideais de ordem e progresso (MACHADO, 2009, p. 47).

Quando faço essas observações, não tenho a intenção de adotar uma postura de negação da cientificidade e da racionalidade. Considero esses como elementos importantes do conhecimento. Como a humanidade passou séculos sob o paradigma da modernidade que apregoava a verdade científica como única capaz de explicar o mundo, creio que ao valorizarmos somente os conhecimentos produzidos no âmbito da cotidianidade, caímos no outro extremo. Portanto, dialogar com as diversas formas de produção de saberes, apontando suas fragilidades e potencialidades, constitui-se como forma de atribuição de sentidos, ou de sem-sentidos, a partir de nossas experiências (LARROSA, 2002; 2011), sejam elas pautadas no racionalismo, no cientificismo ou nas interações cotidianas. Trata-se do nosso testemunho enquanto seres humanos. Ao discorrer sobre esses paradigmas dos tempos modernos, Veloso aponta que:

Era esse um tempo em que as pregações revolucionárias tomaram conta de todos os discursos, dos melhores aos piores, dos mais bem intencionados àqueles considerados como nem tanto. E este modelo desenvolvimento/progressista tinha um sustentáculo inquestionável: o racionalismo positivista, capaz de responder a todas as perguntas do mundo da natureza. E como o homem é parte dessa natureza, é claro que as questões advindas de suas inter-relações também seriam solucionadas. Uma das maiores consequências deste paradigma foi, no mundo real, uma hipertrofia da musculatura do extraordinário, desvalorizando o cotidiano, o ordinário, cuja sustentação é, via de regra, estabelecida no senso comum. Este, pelo império do racional/positivismo, não merece crédito. Por ser considerado uma “consciência equivocada”, o sendo comum é sempre tratado como um simples material bruto a ser superado, que convém ser interpretado, corrigido. Isto na melhor das hipóteses desta relação desigual. Na pior, ele deverá ser desqualificado, triturado, desnaturado, pura e simplesmente, por não passar de mera ideologia. E a reação é mais desigual ainda quando se pensa que o conhecimento humano, geralmente associado ao mundo científico, nunca é simplesmente descartado pelos saberes das pessoas comuns, que o reconhecem como enriquecimento da vida, enquanto que o inverso é “empobrecedor” (VELOSO, 2009, p. 240).

Seguindo a lógica racionalista e ignorando o senso comum, a sistematização dos tempos e espaços escolares demonstra a extrema preocupação com o desenvolvimento racional do ser humano. A racionalidade do método científico estabeleceu leis que regem o mundo (MACHADO, 2009, p. 45). A divisão do pensamento em diversas áreas de conhecimento gera uma série de currículos multidisciplinares. Há uma imensa dificuldade de diálogo entre os professores das diversas disciplinas. Cada um preocupa-se em repassar os conteúdos de sua matéria reforçando a fragmentação. A avaliação sobre essa prática e a consideração da necessidade de juntar as partes para compor o todo se expressam nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – publicados pelo Ministério da Educação, em que é definida a relevância do trabalho ser fundamentado na inter e transversalidade.

Ambas – transversalidade e interdisciplinaridade – se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1998, 29).

A proposta inter e transdisciplinar do Ministério da Educação compõe uma visão mais contemporânea do conhecimento. Na adoção da transversalidade como maneira de facilitar a interdisciplinaridade, são propostos temas transversais que “têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 26). Dentre essas temáticas, apresenta-se a Pluralidade Cultural.

Essa diversidade etnocultural frequentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola e reproduzindo-se em seu interior. A desigualdade, que não se confunde com a diversidade, também está presente em nosso país como resultado da injustiça social. Ambas as posturas exigem ações efetivas de superação. Nesse sentido, a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito. O trabalho com a Pluralidade Cultural se dá, assim, a cada instante, propiciando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura da paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros (BRASIL, 1998, p. 69).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sintetizam reflexões de documentos gerados pelas discussões mundiais sobre educação. Na conjuntura internacional, os PCN pontuam que a educação, ao longo da vida, está fundamentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser. A partir dessas considerações, foco minha análise a partir da convivência com a alteridade para chegar à noção de diversidade no “Currículo em Movimento”. Sobre isso, os PCN afirmam:

[...] aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz (BRASIL, 1998, p. 16).

Percebemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais não descartam a dimensão conflituosa existente nas relações entre as diferenças identitárias. Considerando essa prerrogativa, entendo que o currículo ocupa o lugar em que acontecem embates originados nos conflitos oriundos de diversos interesses ideológicos e políticos. Sendo assim, proponho uma reflexão acerca da noção de diversidade abordada pelo “Currículo em Movimento”.

Como apontei ao longo deste estudo, os movimentos negros tiveram fundamental participação na modificação das concepções educacionais no país. Vimos que desde o período colonial, a presença de negros e de negras na escola, mesmo sendo proibidos pela legislação, revela a luta desses sujeitos para serem incluídos nos sistemas de escolarização. Porém, no livro “Currículo em Movimento: Pressupostos Teóricos” (SEEDF, 2013a), constato que esse fato é ignorado ou desconhecido.

Para discutir a questão da exclusão social partindo do contexto do colonialismo, os autores iniciam o texto dizendo que Brasil foi “achado” por Portugal, que os índios eram capturados e os negros importados (sic). Captura e importação me remetem à animal e à objeto, respectivamente. Além disso, a associação do escravagismo com o índio e ao negro está evidente (SEEDF, 2013a, p. 37). Mais adiante, o texto coloca as organizações feministas no início da República como pioneiras na luta pela cidadania, ignorando completamente diversos movimentos negros que combatiam a escravidão (SEEDF, 2013a, p. 38).

O documento da SEEDF diz que, etimologicamente, diversidade significa diferença, dessemelhança, heterogeneidade, desigualdade (SEEDF, 2013a, p. 40). Entre outras considerações, destaco esse trecho:

A SEEDF reestrutura seu Currículo de Educação Básica partindo da definição de diversidade, com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade (SEEDF, 2013a, p. 41).

Para mim, Homi K. Bhabha, Vera Ferrão Candau, Tomaz Tadeu da Silva e outros autores, diversidade e diferença são duas coisas distintas. Bhabha define diversidade cultural como o objeto do conhecimento empírico e diferença como processo de enunciação da cultura⁴². Para esse autor indiano:

⁴² Ver no capítulo 2 o subitem “Identidades, Identificações e Alteridade”.

Diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidos na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única (BHABHA, 1998, p. 63).

Vera Ferrão Candau apresenta em seu artigo “Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas” (2011) seu posicionamento quanto diferença e diversidade citando Tomaz Tadeu da Silva, que diz:

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais – numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade (SILVA *apud* CANDAU, 2011, p. 245).

Candau apresenta três grandes abordagens nos estudos do multiculturalismo: o assimilacionista, o diferencialista ou monoculturalismo plural e o interativo ou interculturalidade. Para a autora, a abordagem assimilacionista apresenta a visão de sociedade multicultural, porém, uma política assimilacionista promove a integração de todos na sociedade incorporados à cultura hegemônica. Ela usa como exemplo a política de universalização da escolarização, no que pese considerar que a instituição escolar possui um caráter monocultural e homogeneizador. O multiculturalismo diferencialista “parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la”. Logo, procura reconhecer a diferença promovendo sua expressão em contexto específico com a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais (CANDAU, 2011, p. 246).

Candau se situa na terceira vertente e diz que o multiculturalismo interativo ou intercultural promove a interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais. O interculturalismo rompe com a ideia essencialista das culturas e das identidades e entende que a cultura está em processo constante de construção, desestabilização e reconstrução. A autora diz ainda que são considerados os processos de hibridização cultural que mobilizam as identidades reformulando-as permanentemente em mecanismos, onde as culturas não são puras e nem estáticas. Como sabemos, as relações culturais e identitárias são atravessadas pelas dinâmicas de poder. Para Candau, o interculturalismo favorece o diálogo entre os saberes e as identidades (CANDAU, 2011, p. 247).

Em minha avaliação, o discurso apresentado pela Secretaria de Estado de Educação do DF em seus pressupostos teóricos se enquadra em uma visão de multiculturalismo assimilacionista. A ideia de diversidade como “possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade” não possibilita a constituição da diferença enquanto sujeito da enunciação. Diversidade é vista como adaptação dos seres nas culturas totalizadas congeladas em sua essência sem dinamismo próprio, prontas para serem apropriadas pela escola.

O discurso do reconhecimento e respeito à diversidade (SEEDF, 2013a, p. 33) seduz, porém não se efetiva por termos uma estrutura curricular extremamente eurocêntrica. Como demonstrei, a formação dos docentes não favorece a inclusão de outros saberes no currículo e as medidas institucionais para ressignificar as práticas pedagógicas são insuficientes. O conhecimento científico cumpre o papel de homogeneizar e hierarquizar, silenciando toda diferença. A estrutura da instituição escolar não favorece a produção de novos conhecimentos. Vemos a reprodução das desigualdades reforçada pela hierarquização criada nas relações de poder.

O mesmo posso dizer sobre os documentos que norteiam a escolarização no país que defendem o respeito e a valorização da diversidade, porém não consigo perceber nessas orientações o efetivo reconhecimento das diferenças como produtoras de epistemologias. Uma aula, baseada em um método científico escolarizado é reconhecido pela escola e vale como atividade curricular para emissão de documentos que comprovem que a pessoa terminou aquela fase. Porém, uma atividade cultural, seja em um circo, em uma feira, em rodas de samba ou qualquer outra manifestação das culturas tradicionais não são consideradas válidas para comporem o currículo. Ou seja, não há empoderamento da diferença como produtora de epistemologias.

O caráter assimilacionista predomina no discurso sedutor que defende o enfrentamento às discriminações e exclusões cotidianas, mas com enfoque de constituição de uma identidade nacional. “A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais” (BRASIL, 1998, p. 121).

Não desconsidero o avanço que houve na história das pedagogias para chegarmos à inclusão dos conteúdos referentes à diversidade nos currículos brasileiros. Todavia, interpreto que existe uma concepção de arte produzida no âmbito das diferenças como patrimônio pronto para ser estudado. Os verbos utilizados nos objetivos que contemplam a diversidade

giram em torno dos sentidos de identificar, entender, conhecer, analisar, reconhecer, valorizar. A diversidade, tida como o objeto de conhecimento, está pronta para ser analisada e conhecida pelos seres escolarizados. A diferença aparece como característica do que é diverso e não como a voz produtora de cultura.

O pluriculturalismo no ensino de arte tem como objetivos: promover o entendimento de cruzamentos culturais pela identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais; reconhecer e celebrar a diversidade étnica e cultural em arte e em nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo, seja ela resultante de processos de erudição ou de vivências do âmbito popular, folclórico ou étnico; possibilitar problematizações acerca do etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo nas ações que demarcam os eixos da aprendizagem; enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários (do ponto de vista do poder) como mulheres, índios e negros; possibilitar a confrontação de problemas, como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder; examinar a dinâmica de diferentes culturas e os processos de transmissão de valores; desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais; questionar a cultura dominante, latente ou manifesta e todo tipo de opressão; destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas (BRASIL, 1998a, p. 42).

Advoga-se nos documentos analisados a reconfiguração dos tempos e espaços escolares. Todavia, a organização da grade (sic) curricular da educação básica com os componentes enquadrados em cargas horárias específicas é normatizada pela SEEDF. Não há espaço para produção de novas dinâmicas que permitem a manifestação das diferenças. Todos precisam cumprir o calendário e uma quantidade de horas-aula para serem computados em seus certificados e históricos escolares. O entendimento que se tem de flexibilização do tempo é adoção do procedimento em que o aluno pode ficar mais de um ano em uma etapa renomeada de ciclo. Só que o ciclo não muda a estrutura espaço-temporal da lógica fordista seriada onde, em cada aula, um professor de uma matéria específica deposita na cabeça do estudante uma parte do conhecimento científico: *educação bancária*. Permanecer um ou mais anos em uma etapa chamada de série ou ciclo não muda a estrutura dos enquadramentos e enfileiramentos e nem das práticas fundamentadas no Positivismo.

Para Foucault, “a disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (2011, p. 137). Entendo que flexibilizar tempo e espaço define-se em romper com os filas e cercas para transformar a experiência em conhecimento. Se na escola houvesse a possibilidade do aluno escolher o que ele quer fazer? Se na escola tivesse aulas de circo? Será que uma aula circense teria que ter o mesmo tempo de uma oficina de culinária? Se na escola o discente pudesse desenvolver um projeto para construir um viveiro de plantas em sua casa? Quais os professores que poderiam

orientá-lo? Se na escola ele praticasse capoeira ou aprendesse a confeccionar um tambor? Se tivéssemos mais rodas e menos sujeitos olhando um na nuca do outro, teríamos mais pessoas satisfeitas em produzirem seu próprio conhecimento dentro das milhões de possibilidades que poderiam acontecer. Isso sim seria respeitar e reconhecer a diversidade. Seria valorizar a diferença. Será que isso se constituiria em uma escola? Ou será que teríamos uma escola reconfigurada?

“Será que um dia, nós vamos conseguir criar uma escola tão boa, mas tão boa, tão alegre e tão prazerosa, que os alunos, os professores, os funcionários exijam aulas aos sábados, domingos e feriados? Esse é um desafio para nós, para todos nós”. Essa pergunta foi feita por Tião Rocha no documentário “Quando sinto que já sei”⁴³. Rocha é educador e idealizador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento – CPCD – que funciona na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, fundado em 1984. Seu questionamento aponta a necessidade de ressignificação da escolarização. O depoimento de Simone André, coordenadora de Educação do Instituto Airton Senna, nesse documentário evidencia a urgência de transformação descrita nas seguintes palavras:

Se o médico do século XX entrar numa sala de cirurgia do século XXI, ele mal consegue entender o que é que tem ali, onde é que está o paciente, não é? Se o professor do século XX ou XIX, entra na sala de aula do século XXI, ele vai achar muito diferente? Não vai! Ele vai ver a lousa, o giz, as cadeiras enfileiradas, a lista de chamada, tudo conforme era no século XIX. A única coisa que ele não contava era com a cabeça dos alunos do século XXI e é aí que mora o conflito. A sala de aula do século XXI não é mais aquele espaço quadrado. É praticamente todo planeta, porque com as novas tecnologias, o planeta é o espaço de aprendizagem das pessoas (QUANDO, 2014).

Segundo o depoimento, a crise enfrentada pela instituição escolar na atualidade surge na experiência humana com novas tecnologias. Processo semelhante de mudanças paradigmáticas da prática de educativa é descrita por Ivan Illich na passagem da concepção de leitura monástica para a escolástica por volta do século XII. Para o autor, essa transformação foi impulsionada pela reformulação dos hábitos de leitura alterados pela propagação da cultura livresca que substituiu os antigos pergaminhos. A escolástica fundamenta os pilares das bases da escola como a conhecemos hoje (ILLICH, 2002). Nesse sentido, Michel Serres afirma em seu livro “Polegarzinha” que “as novas tecnologias nos obrigam a sair do formato espacial inspirado pelo livro e pela página” (2013, p. 41). Sobre a desestruturação da ideia de sala de aula, ele esclarece:

⁴³ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>. Acessado em 30/10/2015.

Agora distribuído por todo lugar, o saber se espalha em um espaço homogêneo, descentrado, de movimentação livre. A sala de antigamente morreu, mesmo que ainda a vejamos tanto, mesmo que só saibamos construir outras iguais, mesmo que a sociedade do espetáculo ainda procure se impor. Os corpos, então, se mobilizam, circulam, gesticulam, chamam, conversam entre si o que têm junto aos lenços. Ao silêncio se sucede a tagarelice e à balbúrdia, a imobilidade? Não, antigamente prisioneiros, os Polegarzinhos se livram das correntes da Caverna multimilenar que os prendiam, imóveis e silenciosos, no lugar, bico calado, rabo sentado (SERRES, 2013, p. 49).

Diante do que foi exposto e considerando a crise na instituição escolar, podemos perceber diversos movimentos que postulam uma renovação nos processos de escolarização. Várias experiências alternativas estão desenvolvendo novas produções de sentidos e significações na área educacional em várias partes do país. A obra filmica “Quando sinto que já sei” apresenta práticas educativas espalhadas pelo Brasil e registra depoimentos de pais, alunos, educadores e diversos profissionais. Vemos nos discursos a urgência de mudanças nas estruturas escolares.

Esse filme é resultado de um projeto independente que questiona a escola tradicional colocando em evidência os aspectos da formação humana que estão sendo deixados fora da sala de aula. Os realizadores desse documentário visitaram oito cidades brasileiras e identificaram projetos que estão criando novas abordagens e metodologias educativas coerentes com a participação cidadã, com o desenvolvimento da autonomia e próximas da afetividade. O projeto tem financiamento de quatrocentos e oitenta e sete apoiadores pela plataforma de financiamento coletivo Catarse⁴⁴.

Dentre várias experiências inovadoras apresentadas no filme citado, destaco o Projeto Âncora, o Projeto Araribá e a Escola Livre Inkiri. O primeiro é realizado na cidade de Cotia em São Paulo. Segundo informações do site, o sonho do idealizador do Âncora era “inaugurar uma escola de ensino fundamental com uma inovadora filosofia educacional, inspirada na Escola da Ponte de Portugal”.⁴⁵ A sala de aula renomeada de espaços de aprendizagem ganha nova configuração com as chamadas “Aulas Passeio” no Projeto Araribá⁴⁶ na cidade de Ubatuba em São Paulo. Segundo o vídeo, um dos focos da Escola Livre de Inkiri⁴⁷, que funciona na cidade de Itacaré, Bahia, consiste em oportunizar um intenso contato com a natureza.

⁴⁴ Descrição e filme disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>. Acessado em 30/10/2015.

⁴⁵ Disponível em: <<http://projetoancora.org.br/historia.php?lang=port>>. Acessado em 30/10/2015.

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.ubatuba.sp.gov.br/noticias/em-sebastiana-luiza-de-oliveira-prado-apresenta-o-projeto-arariba/>>. Acesso em 30/10/2015.

⁴⁷ Disponível em: <<http://piracanga.com/projetos/escola-viva-inkiri/>>. Acesso em 30/10/2015.

No que pese a consideração sobre todos esses movimentos, identifico-me com a busca das práticas pedagógicas inovadoras por acreditar na potência dos elementos da cultura negra para abalar as estruturas escolares. Desenvolver atividades em que experiências estéticas negras podem ser vivenciadas cria oportunidades para que crianças e jovens se identifiquem com as representações dos discursos cênicos. Quando uma criança vê-se em um estereótipo televisivo e não lhe é apresentada nenhuma referência em que ela possa se sentir deusa, rainha, guerreira, fica mais vulnerável à docilização.

Conforme os autores citados, podemos concluir que é a diferença identitária que promoverá a modificação nas estruturas da escola. Assim como bem disse Nilma Lino Gomes, o movimento negro brasileiro ressignificou a ideia de raça, que antes era usada como justificativa de dominação e agora é utilizada como elemento discursivo de luta coletiva. O entendimento sobre a influência do negro brasileiro na elaboração do pensamento educacional do país pode promover o fortalecimento do enfrentamento ao racismo, demonstrando que sujeitos da diáspora afro são produtores de epistemologias no seio das resistências.

Sendo a escola um lugar homogeneizador e instrumento civilizatório/colonizador, concebo que as culturas negras possuem o potencial para modificar as concepções de espaço e tempo escolares. Ressignificar a escola pelas práticas circulares, pela apresentação de patuás em que mistérios e rezas secretas incorporam os conhecimentos ancestrais e modelam identidades. A valorização da oralidade como competência se contrapõe ao “calar a boca” que ensina a subjugação. Promover a coletividade, aprender a conviver em grupo, permitir o encontro com o outro, entender que “eu sou porque nós somos” é a mais profunda manifestação filosófica que resgata nossa condição de humanidade desconstruindo o ser competitivo e consumidor. Negros empoderados e conscientes da beleza da sua existência no mundo entendem a necessidade de reverter os discursos (neo)coloniais.

Se por um lado vemos práticas espetacularizadas do corpo negro que insistem em reproduzir padrões estéticos europeus, por outro temos inúmeras manifestações culturais em que a espetacularidade produz discursos contra-hegemônicos. Percebo a presença de negros conscientes de seu papel no mundo no enfrentamento ao racismo ocupando espaços onde a estética negra é produzida, seja na escola, nas rodas de samba ou nas universidades. Porém, entendo que muitas ações não são articuladas em redes de aprendizagens e caem no isolamento dos espaços escolares. Qualquer lugar pode abrigar produções artísticas que provocam sentimentos de pertencimento identitária em que a coletividade pode ser

potencializada. Como afirma Armindo Bião: “Aquilo que dá cimento, que dá ligação comunitária, é o estético, o que se sente e o que se considera como belo” (2009, p.374).

3.5 A Consciência e a Estética Negra: Trajetos de Reencantamento do Mundo

Com base na trajetória da produção de minha identidade negra, nas experiências pedagógicas descritas nesta dissertação, nos dados levantados nesta pesquisa e nas reflexões teóricas apresentadas, tenho acreditado cada vez mais na potência da conscientização negra para reverter os efeitos criados pelas atitudes racistas. O despertar do orgulho pelo pertencimento compõe o núcleo da minha prática pedagógica. Tal *práxis* se configura em uma proposta de enfrentamento ao racismo que consiste em despertar o desejo de identificar-se com representações positivas da beleza negra. Para isso, defendo que a valorização da estética afro por meio de sua espetacularização reverte os discursos que insistem em docilizar o *corpus* negro.

Considero que minhas experiências educativas e artísticas fazem parte dos vários movimentos de reencantamento das pessoas, dos discursos, do mundo. A educação vista como prática da liberdade defendida por Paulo Freire embasa minha busca pela superação das relações opressivas que percebo todos os dias em sala de aula. Apesar das estruturas que formatam e limitam nossa atuação educativa, posso dizer que o trabalho realizado com as manifestações culturais negras, de 2010 a 2012, envolvendo danças e representações teatrais, procuraram reencantar a escola. Entendo que, pelo fato de estar ligado às artes, minhas escolhas político-pedagógicas foram inspiradas nas trajetórias de tantos artistas afrodescendentes e na atuação de ativistas de movimentos negros que nasceram do útero das resistências.

O resultado desse encantamento ficou bastante nítido quando uma turma de 7º ano, que havia dançado jongo no ano anterior, procurou-me pedindo para compor a programação das apresentações do ano de 2012. Como eles já estavam no 7º e os conteúdos e a avaliação eram outros, eu lhes disse que não poderia dar-lhes nota por aquela dança que estavam se propondo a fazer. A resposta veio de forma firme e precisa: “Nós não queremos nota. Nós só queremos dançar”. A imagem abaixo (Figura 9), apesar de ilustrar o momento, não consegue passar toda emoção envolvida.



Figura 9: Alunos do 7º ano dançando jongo em 2012 na escola pesquisada: “Nós não queremos nota. Nós só queremos dançar”. Fotografia e edição: Alberto Roberto Costa

Nesse sentido, Steve Biko reencantou o mundo com o Movimento Consciência Negra. Nascido no contexto de segregação racial na África do Sul, Biko escreve em seu livro “Escrevo O Que Eu Quero” (1999) que viveu em um sistema onde estava institucionalizado o “desenvolvimento em separado”. Nessa obra, foram reunidos os artigos que ele escreveu para o boletim mensal da organização estudantil *South African Students’ Organization – SASO – (Organização dos Estudantes da África do Sul)*.

Minhas amigadas, meu amor, minha educação, meu pensamento e todas as outras facetas de minha vida foram formados e modelados dentro do contexto da segregação racial. Em vários estágios de minha vida consegui superar algumas ideias que o sistema me ensinou. Agora me proponho, e espero consegui-lo, a dar uma olhada naqueles que participam da oposição ao sistema – não de um ponto de vista distanciado, mas do ponto de vista de um homem negro consciente da premência de se compreender o que está envolvido na nova abordagem: a “Consciência Negra” (1990, p. 39).

Em consonância com que diz Stuart Hall quando conceitua raça como categoria discursiva produzida política e socialmente (2009, p. 66), Biko define, no manifesto do Movimento Consciência Negra, o sujeito negro a partir do que é comum a todos: a

discriminação e exclusão política, econômica e social e o reconhecimento de sua condição identitária:

Em nosso manifesto político definimos os negros como aqueles que, por lei ou tradição, são discriminados política, econômica e socialmente como um grupo na sociedade sul-africana e que se identificam como uma unidade na luta pela realização de suas aspirações. Tal definição manifesta para nós alguns pontos: 1- Ser negro não é uma questão de pigmentação, mas o reflexo de uma atitude mental; 2- Pela mera descrição de si mesmo como negro, já se começa a trilhar o caminho rumo à emancipação, já se está comprometido com a luta contra todas as forças que procuram usar a negritude como um rótulo que determina subserviência (BIKO, 1990, p. 65).

Sem perder a religiosidade de vista, Biko emitiu uma mensagem que definiu a Consciência Negra como a necessidade de juntar forças em uma conclamação de todos os excluídos para agirem como grupo para se libertarem da servidão perpétua. Chega a dizer que se trata de uma “manifestação de uma nova percepção de que, ao procurar fugir de si mesmos e imitar o branco, os negros estão insultando a inteligência de quem os criou negros” (BIKO, 1990, p. 66), remetendo-se à concepção religiosa de criação do mundo. Assim, Biko procura convencer a comunidade negra de ter orgulho de si mesma, de sua produção cultural no que diz respeito aos valores, religião, formas de viver, dentre outras coisas. Finaliza o manifesto dizendo:

Outras preocupações da Consciência Negra dizem respeito às falsas imagens que temos de nós quanto aos aspectos culturais, educacionais, religiosos e econômicos. Não devemos subestimar essa questão. Sempre existe uma interação entre a história de um povo, ou seja, seu passado, e a fé em si mesmo e a esperança em seu futuro. Temos consciência do terrível papel desempenhado por nossa educação e nossa religião, que criaram entre nós uma falsa compreensão de nós mesmos. Por isso precisamos desenvolver esquemas não apenas para corrigir essa falha, como também para sermos nossas próprias autoridades, em vez de esperar que os outros nos interpretem. Os brancos só podem nos enxergar a partir de fora e, por isso, nunca conseguirão extrair e analisar o etos da comunidade negra (BIKO, 1990, p. 70).

Como diz a nota do livro, o manifesto foi redigido provavelmente em 1971 e destinava-se a um curso de treinamento da SASO (BIKO, 1990, p. 65). Basta considerar os dados levantados nesta pesquisa para entendermos que o discurso Biko ainda está bastante atual. Consciência Negra não pode ser só um dia no calendário escolar. Consciência Negra é movimento negro, é a constante valorização da condição de ser humano e da reafirmação da beleza afro. Constitui-se como forma potente de enfrentamento ao racismo. O Movimento Consciência Negra representa um dos movimentos contemporâneos de reencantamento da humanidade.

Essa reação aos discursos opressivos que surge na África do Sul se enquadra na definição de reencantar segundo Armindo Bião. Ele diz que reencantamento refere-se a uma nova forma de olhar para a cultura ocidental caracterizado pela aceitação do mistério (2009, p. 17). Podemos considerar também que Consciência Negra afasta a explicação do universo a partir do modelo colonialista da modernidade europeia. Suzi Gablik aponta esse descentramento como um dos elementos do reencantamento pós-moderno (2005, p. 617). A autora expõe ainda a necessidade de retorno à consciência mítica, ideia que identifique em várias manifestações culturais africanas e afro-brasileiras que estão intimamente ligadas aos aspectos mágicos do mundo concebido na unidade das dimensões dos vivos e dos ancestrais.

A teatralidade e a espetacularidade presentes nas culturas negras produzem símbolos que aproximam o ser da dimensão do mito. Bião, citando Durand, afirma que “ ‘o símbolo é a epifania do mistério’, a aparição de algo que liga, que une uma coisa a outra (daí seu amplo uso religioso)” (BIÃO, 2009, p. 126). Allan da Rosa, ao analisar aspectos culturais afros, aproxima a noção de ritual com teatralização do mito em que religa a humanidade aos sistemas arquetípicos.

O tema básico do ritual é a integração do sujeito a uma estrutura formal cósmica, transcendental e não quantificável, bem maior do que seu próprio corpo físico, mas que não abole a conjuração dos elementos. Expressando o que está de acordo com o rumo da natureza, com os sabores dos saberes e com os moinhos girados pelos ancestrais, superando impulsos pessoais, o ritual pode ser definido como a teatralização de um mito, como sua encarnação. (...) artisticamente, mantendo aberta e frutífera a trilha do mito que põe em contato novamente o homem com seus arquétipos (ROSA, 2013, p. 50).

O conhecimento arcano – *gnosis* –, aquele que modela o aprendiz, flui na cena afro-brasileira como forma de reestabelecer a unidade primordial do ser humano fragmentado pelas teorias cartesianas e racistas. As projeções pejorativas marcam os discursos colonialistas cujas representações da corporeidade dos sujeitos da diáspora africana determinam lugares de humilhação e inferioridade: uma espécie de castigo-espetáculo (FOUCAULT, 2011, p. 14), que expõe corporeidades negras em uma constante espetacularização de corpos supliciados, castigados, humilhados, marginalizados, condenados, inferiorizados.

Relembrando Foucault quando diz que, na monarquia, a espetacularização do corpo castigado era o lugar de desarticulação das resistências (2011, p. 13) e que aos poucos, na passagem para uma sociedade de vigilância que utiliza dispositivos panópticos, houve uma substituição da espetacularização do suplício pela mitigação das penas. No entanto, a eclosão

da sociedade disciplinar recorre ao “velho aspecto do poder de espetáculo” (2011, p. 205). A exploração de imagens de corpos negros castigados presente tanto em livros didáticos como em programas televisivos nos remete ao controle disciplinar em que forças resistentes são desarticuladas pelas instituições:

Digamos que a disciplina é o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força “política”, e maximalizada como força útil. O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão de forças e dos corpos, cuja “anatomia política”, em uma palavra, podem ser postos em funcionamento por meio de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas (FOUCAULT, 2011, p. 209).

Por outro lado, a teoria foucaultiana concebe que “onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 2015, p. 360). Portanto, podemos dizer que os inúmeros movimentos negros e os que buscam a superação da crise na escolarização compõem forças resistentes ao panorama opressivo apresentado. Sendo o controle dos indivíduos feito pelas estruturas de tempo e espaço organizadas em cercas e enfileiramentos, onde o enquadramento dos sujeitos se faz necessário para promover a disciplina, logo podemos reverter essa lógica desestruturando os modelos apresentados por esse autor francês por meio da utilização das circularidades presentes nas manifestações culturais afro-brasileiras. No âmbito das cenas negras contemporâneas, temos a recriação das oposições em que a teatralidade vivida no corpo revela a ginga aprendida nas danças-lutas negras para driblar as opressões. A dualidade das matrizes estéticas corporais negras se posiciona na encruzilhada do simulacro no jogo das relações de poder.

A duplicidade na cultura afro-brasileira, fundindo limites da representação e da dramaticidade com a presentificação comunitária épica, teatraliza, opera uma rede de elementos que usa muito bem as máscaras, permitindo também um contorno em vez de uma contestação escancarada, em momentos nos quais isso se faz necessário contra as formas de opressão total, de absolutização, de imposição do que seja hegemônico e padrão. É o jogo duplo que, inclusive, no trabalho forçado, propicia uma recusa e uma quebra dos ritmos da produtividade desejada pelo patrão, pelo “dono”, pelo feitor. Uma duplicidade, que em sua insurgência cênica, prenhe de astúcia e/ou mesmo de silêncio, surge como meio de se criar um espaço e um tempo outro, arejado e fortalecendo o cotidiano, aberto a nostalgias e invenções, vivências simbólicas. Duplicidade que se tece na ironia, na carnavalização, na sedução do jogo, meios que por vezes são mais ácidos e efetivos, ocupando brechas que permitam a presença da contradição e da diversidade no seio dos sistemas mandachucas. O domínio da teatralidade, este que se utiliza inclusive do pastiche e da sátira, remete ao simulacro, à imitação e ao ritual; põe em comete (sic), sem evitá-las ou não desejá-las, as forças centrífugas da contradição (ROSA, 2013, p. 57).

As ideias de *continuum* permeiam as cosmovisões africanas e se revelam nas manifestações culturais em que noções de tempo e espaço integram a circularidade da vida em uma continuidade entre o mundo dos vivos e o dos ancestrais. O trio *batucar-dançar-rezar* caracteriza comportamentos espetacularizados em que corpos e consciências são alterados para estabelecer conexões com a ancestralidade. No pensamento tradicional africano, as práticas sociais de produção de textos orais e escritos não formam uma dicotomia. Elas incorporam elementos de uma visão de universo em que as ideias consideradas opostas pelo pensamento dualista europeu coexistem formando a globalidade unitária dos *continuum* do mundo.

A sincronicidade de diversas circularidades estabelece redes de relações em que energias dinâmicas se movimentam para garantir a ligação dos humanos com o sagrado. Nesse movimento, matrizes estéticas negras são expressões da ancestralidade. Das práticas corporais emergem memórias que garantiram aos africanos e aos afrodescendentes a sobrevivência perante a violência do sistema (neo)colonizador. Nas experiências estético-sagradas afro-brasileiras, a palavra tem a força de trazer as divindades à terra. A espetacularidade recorre ao componente mítico e utiliza dança e música para acionar o dinamismo do *ašé* e para provocar o transe. Ou seja, a estética afro está profundamente ligada ao sagrado.

Marco Aurélio de Oliveira Luz argumenta que na tradição nagô, a estética se expressa no termo *odara* que está ligado às noções de belo, útil, bom. Três ideias que se confundem nessa terminologia por ser o elemento estético portador de *ašé*. A recriação constante das origens garante a existência do grupo. É na comunicação dos habitantes desse mundo – os *ara-àiyé* – com os ancestrais – os *ara-òrun* – que acontece uma linguagem peculiar em que a representação do sagrado se manifesta na estética (LUZ, 1995, p. 565).

Portanto, os movimentos corporais – espetacularizados ou não –, os objetos sagrados, a musicalidade e a palavra estão carregados de energia vital que religa o humano ao mundo sobrenatural. Valores éticos e estéticos se manifestam na transmissão mística do *ašé*. Nesse contexto, “a identidade constituída pela prática litúrgica transborda do plano imanente para o transcendente” (LUZ, 1995, p. 561). É a reunificação do *òrun* e do *àiyé*, duas dimensões arquetípicas que formam a unidade.

A transmissão de axé religa as dimensões transcendentas e imanentes características da prática ritual, que como vimos em relação à tradição civilizatória africana, constitui as identidades dos seres humanos e da própria comunidade ou sociedade, e sua articulação com a Natureza (LUZ, 1995, p. 565).

O reencantamento das relações humanas, provocado pelas representações dessa força vital, manifesta-se nos diversos movimentos aqui apresentados. Foi pela potência desse elemento cósmico, que recebe no seio da cultura iorubana o nome de *aṣé*, e que, em outras culturas, ganha outras nomenclaturas, que os negros reencantaram a educação provocando suas mudanças no decorrer dos tempos. Foi pela força da palavra que sistemas de opressão foram remodelados. Palavras usadas para justificar a dominação foram reconfiguradas para despertar ideias de liberdade. Acredito que a potencialidade das representações cênicas pode ressignificar as identificações, e por consequência, as identidades. Portanto, trata-se de processos que valorizam a estética africana e afro-brasileira como espetacularização de sua beleza com poder de inverter mecanismos que persistem em provocar a docilização do *corpus* negro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espero que as “Considerações Finais” sejam a representação da circularidade que se abre em espiral para o desenvolvimento de novos estudos e abordagens. Aponto algumas (re)considerações, sintetizando as reflexões teóricas, as análises de dados e as principais conclusões. Exploro as informações obtidas na pesquisa de campo articulando-as com as teorias utilizadas.

Ao longo desta dissertação, procurei responder ao questionamento levantado na problematização: como acontecem os mecanismos de docilização nos processos de ensino e aprendizagem em artes cênicas em uma escola pública do Distrito Federal? Inicialmente, tive como objetivo abordar a docilização do *corpus* negro na escola. Lancei mão de diversos autores que definem escolarização e educação bem como os que retratam as relações étnico-raciais na escola de forma a apontar a produção da submissão que gera a reprodução das desigualdades sociorraciais no contexto pós-colonial.

Nessa trajetória da escrita, minha hipótese se resignificou deslocando o foco da produção de corpos dóceis para a docilização do conjunto discursivo sobre os saberes das matrizes africanas ao qual chamei de *corpus* negro. Tal resignificação foi provocada pela leitura da obra “O Poder dos Candomblés” de Edmar Ferreira dos Santos (2009), que diz que a elite da cidade de Cachoeira, Bahia, preocupou-se com o crescimento da população após a abolição da escravatura. Ele ilustra como o uso de termos racistas em veículos de comunicação no final do século XIX e início do XX tenta inibir e controlar o avanço dos ex-escravizados que migravam da área rural para a urbana.

Para controlar o povo negro, com medo de rebeliões como a Revolta dos Malês, os jornais começaram uma campanha de inferiorização das culturas negras, principalmente dos candomblés, dizendo que eram manifestações da incivilização, do atraso e do paganismo. O reforço dos padrões europeus era respaldado por teorias eugênicas. Comecei a observar nos estudos, que existe uma docilização não só do corpo, mas das culturas afros, do conjunto discursivo sobre os conhecimentos africanos, o que me levou a mudar o título do trabalho substituindo a palavra *corpos* por *corpus*.

Sendo assim, aponte que a cultura produzida pela população afro – alvo do racismo que atinge não só a corporeidade, mas todo o *corpus* – ocupa um lugar determinado pelas

práticas escolarizadas marcado pela pós-abolição da escravatura. Esse processo se reflete na grade curricular de Artes Cênicas do DF e quando narrei como aconteceu o processo de produção do atual currículo da SEEDF no âmbito regional, onde atuei como coordenador intermediário dos anos finais na Coordenação Regional de Ensino do Gama, considerei que as sugestões dos professores de retiradas do currículo dos conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira refletem tanto o despreparo de profissionais formados por currículos eurocêntricos como as teorias racistas que circulam nas instituições de ensino.

A pesquisa de campo aconteceu em uma escola pública do Gama, onde trabalhei nos anos de 2011 e 2012. Ao perceber algumas mudanças que aconteceram na instituição nesses anos, percebo que em 2015, a escola apresentou três elementos que me chamaram a atenção. O primeiro se refere à instalação de câmaras nas dependências da sala da coordenação disciplinar. A segunda trata-se da presença marcante da associação dos adolescentes com a marginalidade. O terceiro fator foi a presença de uma vitrine no corredor central da escola que exibia os troféus e medalhas conquistadas pelos estudantes nas competições de Educação Física.

Sobre o primeiro elemento, a presença das câmaras logo me remeteu ao que diz Michel Foucault sobre a concepção de panoptismo (2011, p. 186). Para o autor, o dispositivo panóptico é um mecanismo que faz funcionar relações de poder por meio da vigilância que estabelece as bases de uma sociedade disciplinar. Em sua obra “Vigiar e Punir” (2011), ele usa esse conceito para analisar a arquitetura das prisões, projetada para facilitar a vigilância dos sujeitos. Qualquer semelhança com a instituição escolar não é mera coincidência. O que considero curioso é o fato das câmaras serem instaladas em um espaço onde as relações com a disciplina são mais tensas.

Os discursos que associam crianças e jovens com a marginalidade me causaram profundo estranhamento. Anos antes, ouvia esporadicamente esse tipo de comentário. Em junho de 2015, mês em que realizei a pesquisa de campo, em menos de quatro horas de um turno, ouvi três pessoas diferentes fazendo tal associação. Creio que a campanha, à época, promovida pela mídia para colocar a opinião pública a favor da redução da maioria penal, influenciou a emissão desses discursos. Dias antes da minha chegada à escola, relataram-me que uma mãe de um estudante compareceu na instituição para exigir a mudança de seu filho da turma, pois, segundo ela, na sala dele só tinha preto e marginal. A escola optou em uma intervenção educativa com o diálogo com a mãe, em uma tentativa de educá-la sobre esse tipo

de atitude racista, para que ninguém do colégio a denunciasse no Conselho Tutelar ou qualquer outra instituição. Detalhe: a turma de 6º ano que o filho dela estudava era formada por crianças de onze e doze anos.

Quanto ao terceiro elemento – a vitrine com os troféus – para mim, a valorização da competitividade revela um afastamento da coletividade humana. A escola condiciona os indivíduos por meio da competição no *ranking* das notas, nos esportes, nos vestibulares e concursos públicos. A posição central dos troféus e medalhas revela a simbologia que expressa o quanto a coletividade não é valorizada na instituição escolar. Por mais que aconteça um trabalho de equipe para a conquista de um prêmio, esse esforço está marcado em benefício da felicidade de alguns, reforçando a infelicidade dos fracassados.

De acordo com a análise feita nos depoimentos dados nas entrevistas realizadas na pesquisa de campo, que foram articulados com os anos de experiência em sala de aula, com as reflexões teóricas levantadas e com o exame da sistematização do Currículo em Movimento da SEEDF, podemos concluir que o racismo reforça a docilização do o *corpus* negro. As teorias eugênicas, a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial são elementos que trazem especificidades nos processos docilizantes das culturas negras.

A adoção da trajetividade como método não exclui o uso da etnografia, uma vez que ambos se apresentam coerentes com as referências teóricas utilizadas. Parti do relato de minhas experiências e das vivências da comunidade na escola, para fazer relações com as reflexões teóricas e com os discursos produzidos na instituição escolar. A utilização da observação participante, do registro diário da pesquisa de campo junto com a realização de entrevistas, facilitou a análise qualitativa de dados que dialoga com os saberes para aproximar o máximo possível a leitura sobre o objeto da realidade estudada.

Depois dessa prática investigativa, percebi que houve uma proximidade muito grande com a abordagem metodológica da auto-etnografia. Silvie Fortin em seu artigo “Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para a Pesquisa na Prática Artística” diz que os diferentes campos de pesquisa ocupados pelo artista – *studio*, *atelier*, aula, comunidade – podem inspirar o que ela chama de bricolagem metodológica (FORTIN, 2009).

Fortin prossegue dizendo que a coleta de dados etnográficos adotada pelos pesquisadores “se torna uma operação comum às diferentes ‘bricolagens’ metodológicas dos

pesquisadores em práticas artísticas” (2009, p. 79). A autora diz ser a descrição uma interpretação que seleciona as informações e as atribuições de significações marcadas por uma memória e um imaginário individual e coletivo (FORTIN, 2009, p. 82). Logo em seguida, ela argumenta que existe uma crise na representação, onde a imposição da subjetividade está indissociável da produção de pesquisa. Ela então questiona: “por que, então, não observar o observador? Por que não olhar a si mesmo e escrever a partir de sua própria experiência?” (FORTIN, 2009, p. 82).

A partir da compreensão de que a criação artística e a pesquisa teórica têm uma ligação com os processos cognitivos diferentes, Fortin expõe que a produção do artista interfere com seus procedimentos subjetivos experimentais e que o trabalho de pesquisa influencia com seu campo conceitual. Nesse jogo, a autora considera que “é necessário admitir que a racionalidade como o imaginário, o conceitual como o sensível, a razão como o sonho, [...] podem e devem ser objeto de uma preocupação concreta de informação” (FORTIN, 2009, p. 85). Trata-se do levantamento de dados feitos por métodos considerados racionais e sensíveis, um entendimento que reforça a concepção de Bião sobre o trajeto como revelador da duplicidade e ambiguidade da relação entre o subjetivo e objetivo.

Ao analisar como acontecem os processos de docilização e resistência do *corpus* negro nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas em uma escola pública do DF, refleti sobre minha atuação em sala de aula e cheguei à conclusão de que em determinados momentos, sentia-me isolado fazendo um trabalho na escola que muitos professores não queriam se envolver. O mesmo sentimento aparece nas falas dos profissionais entrevistados que trabalham com a temática. A partir deste estudo, desconstruí a sensação de isolamento e agora consigo contextualizar minha docência no âmbito dos inúmeros movimentos de reencantamento do mundo como característica fundamental da pós-modernidade.

Este processo de pesquisa me ajudou a perceber, por meio da análise dos mecanismos de reformulação do currículo do ensino fundamental feito pela Secretaria de Estado de Educação do DF e pelas reflexões apontadas nas experiências pedagógicas inovadoras, que é possível valorizar a diferença como produtora de conhecimentos. Para isso, o surgimento de outra cultura escolar eclode de propostas renovadoras em todo país. Outras escolas possíveis começam a desenhar outra escolarização em que a sala de aula é o planeta. Com a

continuidade da atuação dos sujeitos negros, a estética afro se apresenta como um consistente referencial de produção epistêmica.

Conforme diversos depoimentos nos vídeos apresentados neste estudo, a crise na escolarização se reflete nos altos índices de evasão, de violência e de reprovação escolar. A escola está fundamentada na metodologia científica que considera o conhecimento produzido pela ciência como único verdadeiro. O sistema escolarizado atual contribui com a permanência das desigualdades étnico-raciais. Sob a perspectiva de autores como Carlos Eduardo Dias Machado, a instituição escolar está contextualizada em um panorama positivista. Para o Positivismo, a humanidade passa pelos estágios teológico ou mitológico, metafísico e o positivo, sendo este último considerado superior aos demais, pois o ser humano, por meio da racionalidade do método científico, estabeleceu as leis gerais que regem o mundo (MACHADO, 2009, p. 45).

Esse pensamento recorrente no nascimento da república brasileira ainda se manifesta nas instituições de ensino. A escolarização desconsidera todos os *corpora* que não estão pautados na cientificidade. Vemos a fragmentação do conhecimento nos currículos multidisciplinares. Na escola, as diferentes disciplinas não dialogam entre si, apesar das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para fundamentar o trabalho pedagógico na inter e transversalidade. Essa dificuldade está posta pela própria estrutura histórica na qual a escolarização se constituiu.

Nesse contexto, a existência na escola de saberes que não comungam na fonte científica pode ser considerada como resistência. Por um momento, no processo de pesquisa, refletindo sobre o trabalho realizado com as danças e a encenação de mitos de matriz africana, fiquei incomodado diante da possibilidade de ter realizado um trabalho de institucionalização das manifestações culturais. Creio que tal incômodo foi gerado pela leitura do livro “Sociedade sem Escolas” de Ivan Illich (1985), quando diz que é possível vivermos em um mundo desescolarizado. Ao trazer essa problemática, o autor propõe a criação de redes de aprendizagem, onde a comunidade pode ter o prazer de se constituir como coletivo e produzir seu próprio conhecimento.

A partir disso, concluí por um momento que as comunidades de culturas tradicionais produzem em seu contexto histórico-geográfico seus próprios conhecimentos, sendo um desrespeito desenraizá-los. Se a escola considerasse as atividades culturais como formação

acadêmica, reconhecendo os mestres e mestras existentes em nossas raízes identitárias, teríamos uma valorização das representações presentes nas culturas e um fortalecimento das identificações e das identidades. A rede de aprendizagem proposta por Illich poderia ser formada por tantos sábios da cultura tradicional. Porém, esse tipo de ação não é respaldada pelo controle ideológico hegemônico que prefere emitir um discurso assimilacionista para disfarçar o processo de homogeneização e de epistemicídios.

Diante dos argumentos de Illich, parei para refletir se existia a possibilidade da minha prática pedagógica fortalecer a docilização das manifestações culturais afros. Comecei a me preocupar com a ideia de que realizando esse trabalho, eu estaria institucionalizando as danças e mitologias da cultura afro-brasileira. Fiquei me questionando se não estava procedendo com a docilização do *corpus* negro quando comecei a escolarizar as manifestações culturais afros. Logo, estaria incorrendo no que eu não gostaria do que acontecesse. Contudo, o aprofundamento das proposições de Michel Foucault me levou para outro lugar. Com Foucault, entendi a presença da resistência nas relações de poder.

Então comecei a comparar os inúmeros movimentos de reação à escolarização que estão em curso no mundo em um evidente processo de docilização da escola. Levei em consideração os comentários depois das apresentações que realizei junto aos estudantes no ensino médio e fundamental, inclusive de pessoas de religiões que condenam as religiosidades de matriz africana. Considerei as tranças que permaneceram nas cabeças dias após os debates e apresentações. Ponderei sobre a satisfação de muitos que tiveram a oportunidade de conhecer as manifestações corporais fora do padrão midiático. Concluo que, na verdade, procurei romper com os enfileiramentos e propor outra dinâmica para as aulas. Tentei reencantar a escola pela força e magia da estética afro.

Diante do exposto, as culturas negras possuem o potencial de docilizar a instituição escolar para que ela seja do jeito que queremos. Dessa forma, compreendi que minha atuação pedagógica não busca desenraizar as culturas tradicionais. Trata-se de uma forma de resistência dentro da tendência positivista educacional que, juntamente com outros movimentos de encantamento da escolarização, procura adentrar em uma era pós-moderna onde o racional e o sensível ocupam o mesmo patamar de importância.

Os estudantes que entram em contato com a estética da alteridade se permitem identificar-se com as raízes culturais brasileiras e valorizam o caráter mítico das narrativas

orais e corporais dos *continuum* africanos. Os depoimentos dados nas entrevistas me levam à conclusão de que há muito trabalho pela frente no enfrentamento ao racismo, pois os discentes não superaram as ideias de inferioridade relacionadas às culturas negras. Ainda se manifesta de forma muito intensa a ideologia do embranquecimento e as ideias de democracia racial.

Percebo que os gestores não se apropriaram do aprofundamento das teorias antirracistas para estarem efetivamente preparados no enfrentamento ao racismo. É perceptível que os comentários racistas são vistos como brincadeiras, o que torna invisível a problemática que atinge principalmente estudantes negros. Nos discursos dos alunos, aparece uma prática comum em várias salas de aula: o apontamento de um sujeito que é considerado “o negro da turma”. Ele que desempenha o papel de bode expiatório. Várias formas de desqualificação racial são despejadas, principalmente, sobre ele.

Com o contato com as experiências pedagógicas inovadoras apresentadas nos estudos e nos filmes usados na fundamentação desta pesquisa, com o conhecimento sobre as influências dos movimentos negros no pensamento educacional brasileiro e com as ideias pós-modernistas de reencantamento do mundo, compreendo que os negros pautaram suas lutas no protagonismo, determinando seu próprio destino. Está evidente a existência de processos docilizantes de corpos e *corpus* nas instituições de ensino, porém não podemos desconsiderar que existem também movimentos de docilização da escolarização nascidos dos úteros da diferença.

Ao redigir as páginas finais do relato desta pesquisa, vislumbro outras propostas de aprofundamento dessa temática no futuro, com a problematização voltada para a descrição e análise das metodologias educativas implícitas em processos de ensino-aprendizagem existentes em uma roda de candomblé. Assim, acredito que será possível investigar os *corpora* negros caracterizados pelo seu protagonismo e pela sua resistência aos mecanismos da docilização, ao invés de um *corpus* negro docilizado na escola.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABIBI, Pedro Rodolfo Jungers. **Capoeira Angola: Cultura Popular e o Jogo dos Saberes na Roda**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação. – São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, Mary G. **Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade**. — Brasília : UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.
- AIRES, Almeida (org.). **Dicionário Escolar de Filosofia**. 1ª ed. – Lisboa: Plátano Editora, 2009.
- AKOLO, Jimi Bola. O Ensino da Arte nas Instituições Educacionais: a Experiência Nigeriana. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. – São Paulo: Cortez, 2005.
- AMOROSO, Daniela. **Levanta Mulher e Corre a Roda: Dança, Estética e Diversidade no samba de roda de São Félix e Cachoeira**. Tese de Doutorado em Artes Cênicas. 237 f. – Salvador: UFBA, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. – Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na Casa de Meu Pai: a África na Filosofia da Cultura**. – Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARAUJO, A. L. **Memórias de l'esclavage et traite des esclaves dans l'Atlantique Sud: Enjeux politiques de la patrimonialisation au Brésil et au Bénin**, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 2007.
- ARAÚJO, Ubiratan Castro de. A Chegada dos Sem Nome: Uma Reportagem Histórica. In: **Revista Palmares em Ação**, vol. 1, n. 1, pp. 46-53, 2002.
- BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África, I: Metodologia e Pré -história da África**. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.
- . **Amkoullel, o Menino Fula**. 3ª edição. – São Paulo: Palas Athena: Acervo África, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. – São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Elazier. **Dicionário: A Origem das Palavras**. 1. ed. – São Paulo: RG Editores, 2010.
- BARBOSA, Márcio. **Frente Negra Brasileira: depoimentos/entrevistas e textos**. – São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrê et al. (orgs.). **Africanidade(s) e Afrodescendência(s): Perspectivas para a Formação de Professores**. – Vitória, ES : EDUFES, 2013.

BELTRÃO, R. Irecê. **Corpos Dóceis, Mentas Vazias, Corações Frios**: O discurso Científico do Disciplinamento. São Paulo, Ed. Imaginário, 2000.

BENEVIDES, Pablo Severiano; NETO, João Muniz. Educação, Subjetivação e Resistência nas Sociedades de Controle. In: **Revista Ecos – Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, vol. 1, n. 1, p. 27-40, 2011.

BENISTE, José. **O Òrun e o Àiyé**: O Encontro de Dois Mundos: O Sistema de Relacionamento Nagô-Yorubá Entre o Céu e a Terra. – 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

———. **Mitos Yorubás**: O Outro Lado do Conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BERTOLOSSI, Leonardo Carvalho. A Medicina Mágica das Bolsas de Mandinga. In: **Usos do Passado** — XII Encontro Regional de História, Associação Nacional de História – Rio de Janeiro, pp. 1-9, 2006.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Etnocenologia e a Cena Baiana**: Textos Reunidos. – Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.

———. A Comunicação nas Encruzilhadas da Esfinge, de Hermes, Mercúrio, Exu e Maria Padilha: Ditos e Não-ditos, Interditos e Mal-entendidos. In: **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 40, dezembro de 2009a.

———. Estética Performática e Cotidiano. In: TEIXEIRA, João Gabriel (org.) **Performáticos, Performances e Sociedade**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996, pp. 12-20.

BIKO, Steve Bantu. **Escrevo O Que Eu Quero**. – São Paulo, SP: Editora Ática, 1990.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

———. Ministério da Educação. **CP/DF Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

———. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Alfabetização e Diversidade**: Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Educação Anti-racista: Caminhos Abertos pela Lei 10.639/03**. Brasília/Secad, 2005.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos de Ensino Fundamental: Apresentação dos Temas Transversais**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** – Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos de Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CADERNOS DO GIPE-CIT: **Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade**. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Salvador: UFBA, n. 23, out. 2009.

CAMPELLO, Sheila Conde Rocha; KOKAY, Max Jucá; LEMOS, Ana Maria Pinto. Escolas Parque de Brasília: Patrimônio Vivo. In: **Revista Eape – Revista de Estudos Sobre a Educação Pública**, Brasília, v.1, n.1, ago, 2013.

CANDAU, Vera Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. In: **Currículo sem Fronteiras**, [online] v. 11, n. 2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acessado em 24/10/2015.

CANGLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros: Como a Escola se Relaciona com Crianças de Candomblé**. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Veredas das Noites Sem Fim: Socialização e Pertencimento Racial em Gerações Sucessivas de Famílias Negras**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

DALLABRIDA, Norberto. Limites Sociológicos da Leitura Foucaultiana Sobre a Escolarização. In: **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 51, p. 193-207, jan./mar. 2014.

DISKIN, Lia. **Vamos Ubuntuar? Um Convite para Cultivar a Paz**. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, Fundação Palas Athena, 2008.

DOMENICI, Eloisa. A Pesquisa das Danças Populares Brasileiras: Questões Epistemológicas para as Artes Cênicas. In: **Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade**. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Salvador: UFBA, n. 23, pp. 7-18, out. 2009.

DOMINGUES, Petrônio. Um “Templo de Luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a Questão da Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, set/dez. 2008.

———. Frentenegrinas: Notas de Um Capítulo da Participação Feminina na História da Luta Anti-racista no Brasil. In: **Cadernos Pagu**, UNICAMP: Campinas, n. 28, pp. 345-374, jan/jun, 2007.

ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos: Ensaio Sobre o Simbolismo Mágico-religioso**. – São Paulo: Martins Fontes, 1991.

———. **Mito do Eterno Retorno**. São Paulo: Mercuryo, 1992.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Zahar. v. 1, 1994.

———. **O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. v. 2, 1994.

FANON, Frantz. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FASIKU, Gbenga. Yorùbá Proverbs, Names and National Consciousness. In: **The Journal of Pan African Studies**, vol. 1, n. 4, June, 2006.

FELINTO, Renata (org.). **Culturas Africanas e Afro-brasileiras em Sala de Aula: saberes para professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

FENNELL, Christopher. Multivalent Symbols of an Enclosing Hand. In: **African Diaspora Archaeology Newsletter**: Vol. 10: Iss. 4, Article 2, 2007.

FONSECA, Marcus Vinicius. Escolarização e Classificação Racial em Minas Gerais no Século XIX. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de (org.). **Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais**. – Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

FORTIN, Silvie. Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para a Pesquisa na Prática Artística. In: **Revista Cena**, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade do Rio Grande do Sul, n. 7, pp. 77-88, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

———. **Arqueologia do Saber**. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

———. **Microfísica do Poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

———. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 39. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

———. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed. – São Paulo: Moraes, 1980.

———. **Educação como Prática da Liberdade.** 4ª ed. – Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1974.

———. **Education for Critical Consciousness.** Cambridge, Massachusetts: Centre for the Study of Development and Social Change, 1973.

———. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

———. **Pedagogia do Oprimido.** 58ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FU-KIAU, Kimbwandènde Kia Bunseki. **African Cosmology of the Bântu-Kôngo: Tying the Spiritual Knot; Principles of Life and Living.** 2nd ed. Brooklyn, N.Y.: Athelia Henrietta Press/Orunmila, 2001.

———. **Self-healing Power and Therapy: Old Teachings from Africa.** Baltimore: Black Classic Press, 1991.

FU-KIAU, Kimbwandènde Kia Bunseki; LUKONDO-WAMBA, A. M. **Kindezi: The Kongo Art of Babysitting.** Baltimore: Black Classic Press, 2000.

GABLIK, Suzi. O Reencantamento da Arte: Reflexões sobre os Dois Pós-Modernismos. In: GUINSBURG, J. & BARBOSA, Ana Mae (orgs.). **O Pós-modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

GARCIA, Januário. **25 anos – 1980-2005: Movimento Negro no Brasil.** 1. ed. – Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Nilma Lino. A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. (Orgs.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil.** São Carlos: Editora da UFSCar, 1997. p.17-30.

———. **Corpo e Cabelo como Símbolos da Identidade Negra.** [On-line], 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acessado dia 30/10/2015.

———. Desigualdades e Diversidade na Educação. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência e Educação.** Campinas, SP. [online]. 2012. Vol.33, n.120, pp. 687-693. Jul-set. 2012.

———. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência e Educação.** Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

———. **Sem Perder a Raiz: Corpo e Cabelo como Símbolos da Identidade Negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

———. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. 1. ed. atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HARTMANN, Luciana. **Oralidades, Corpos, Memórias**. 2000. 184 f. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2000.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade**. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ILLICH, Ivan. **El Viñedo Del Texto: Etología de la Lectura: Um Comentário al “Disdascalion” de Hugo de San Víctor**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

———. **Sociedade Sem Escolas**. Petrópolis: Vozes. 1985.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

———. **Para quando a África?** : entrevista com René Holenstein / Joseph Ki-Zerbo; tradução Carlos Aboim de Brito. – Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LIGIÉRO, Zeca. Batucar-cantar-dançar: Desenho das Performances Africanas no Brasil. In: **Aletria: Revista de Estudos Literários**, Belo Horizonte, v.21, n. 1, p. 133-146, jan.-abr. 2011.

———. **Corpo a Corpo: Estudo das Performances Brasileiras** – Rio de Janeiro: Garamond, 2011a.

———. **Malandro Divino: a Vida e a Lenda de Zé Pilintra, Personagem Mítico da Lapa Carioca**. – Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 2004.

LINHARES, Ronaldo Antônio. **Iniciação à Umbanda**. São Paulo: Madras, 2009.

LOYN, Henry R. (org.) **Dicionário da Idade Média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá: Dinâmica da Civilização Afro-brasileira**. – Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA: Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, 1995.

LY-TALL, Madina. O Macina e o Império Torodbe (Tucolor) até 1878. In: AJAYI, Ade J. F. **História Geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880**. – Brasília: UNESCO, 2010.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População Negra e Escolarização na Cidade de São Paulo nas Décadas de 1920 e 1930**. Dissertação de mestrado em História Social do

Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2009.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**, segundo volume. 3ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do Teatro Brasileiro**. – 3 ed. – São Paulo: Global, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Escrita. In: **Signótica**, Universidade Federal de Goiás, v. 9, n. 1, p. 119 – 145, 1997.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória: O Reinado do Rosário no Jabotá**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MELO, Aislan Vieira de. Reafricanização e Dessincretização do Candomblé: Movimentos de um Mesmo Processo. In: **Revista Anthropológicas**, Recife, ano 12, volume 19(2): p. 157-182, 2008.

MESQUIDA, Peri. Diálogo de Illich e Freire em Educação para uma Nova Sociedade. In: **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 3, p. 549-563, set/dez. 2007.

MOLINA, Thiago dos Santos. **Relevância da Dimensão Cultural na Escolarização de Crianças Negras**. Dissertação em Educação. Universidade São Paulo – São Paulo: s.n., 2011.

MENCARELLI, Fernando. Coroas Negras na República: Rito, Teatro e Folclore. In: BIÃO, Armindo; PEREIRA Antonia; CAJAÍBA, Luiz Cláudio; PITOMBO, Renata (Org.). **Temas em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade**. São Paulo: Annablume: Salvador: GITE-CIT, 2000.

MONTES, Maria Lúcia. **Entre o Arcaico e o Pós-moderno: Heranças Barrocas e a Cultura da Festa na Construção da Identidade Brasileira**. São Paulo: Editora 34.

MÜLLER, Maria Lúcia. **Educadores & Alunos Negros na Primeira República**. – Brasília, DF: Ludens; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 2ª ed., 1988.

———. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra**. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

——— (org.). **Superando o Racismo na Escola**. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

MUROVE, Munyaradzi Felix. Ubuntu. In: **Diogenes**. Originally published on-line Sage Journals, vol. 59 (3-4) 36 – 47, 10 July 2013. Disponível em: <<http://dio.sagepub.com/content/59/3-4/36>>. Acesso em 10 de outubro de 2014.

NASCIMENTO, Abdias do; FERNANDES, Florestan. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **O Negro Revoltado**. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. Disponível em: <<http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/acervo-ipeafro/o-negro-revoltado/>>. Acessado dia 31/10/2015.

—————. **Quilombismo**. – 2ª ed. – Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/OR Editor Produtor Editor, 2002.

—————. **Relações de Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Quilombo, 1950.

—————. **Teatro Experimental do Negro: Testemunhos**. – Rio de Janeiro: Edições GRD. 1961.

NIANE, Djibril Tamsir. Introdução. In: NIANE, Djibril Tamsir. **História Geral da África, IV: África do século XII ao XVI**. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

—————. O Mali e a Segunda Expansão Manden. In: NIANE, Djibril Tamsir. **História geral da África, IV: África do século XII ao XVI**. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010a.

—————. Relações e Intercâmbios Entre as Várias Regiões. In: NIANE, Djibril Tamsir. **História Geral da África, IV: África do século XII ao XVI**. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010b.

OGBEBAR, Awofa. **Igbadu, a Cabaça da Existência: Mitos Nagôs Revelados**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da Ancestralidade como Filosofia Africana: Educação e Cultura Afro-brasileira. In: **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, pp. 28-47, maio-out/2012.

OLIVEIRA, Julvan Moreira (org.). **Interfaces das Africanidades em Educação em Minas Gerais**. – Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

OLIVEIRA, Laiana Lannes de. **Entre a Miscigenação e a Multirracialização: Brasileiros Negros ou Negros Brasileiros? Os Desafios do Movimento Negro Brasileiro no Período de Valorização Nacionalista (1930-1950) – A Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro**. Tese de doutorado em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2008.

PAIVA, Eduardo França; IVO, Isnara Pereira; MARTINS, Ilton Cesar (orgs.). **Escravidão, Mestiçagens, Populações e Identidades Culturais**. – São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH – UFMG; Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

—————. De Corpo Fechado: o Gênero Masculino, Milícias e Trânsito de Culturas Entre a África dos Mandingas e as Minas Gerais da América do século XVIII: In: LIBBY, Douglas Cole (org.); FURTADO, Júnia Ferreira (org.). **Trabalho Livre, Trabalho Escravo: Brasil e Europa, séculos XVII e XIX**. pp. 113 – 129. São Paulo : Annablume, 2006.

PANIKKAR, Raimor. **O Espírito da Política: O Homo Politicus**. – São Paulo: TRIOM, 2005.

PARÉS, Luis Nicolau. **A Formação do Candomblé: A História e Ritual Jeje na Bahia**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PASSOS, Gilmar de Oliveira; GOMES, Marcelo Batista. Nossas Escolas Não São as Vossas: As Diferenças de Classes. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 347-366, jun. 2012.

PEREIRA, Almicar Araújo. Movimento Negro Brasileiro: Aspectos da Luta Por Educação e Pela “Reavaliação do Papel do Negro na História do Brasil” ao Longo do Século XX. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH – São Paulo**, julho, 2011.

PERSON, Yves. Estados e Povos da Senegâmbia e da Alta Guiné. In: AJAYI, Ade J. F. **História Geral da África, VI: África do Século XIX à Década de 1880**. – Brasília: UNESCO, 2010.

———. Os Povos da Costa – Primeiros Contatos com os Portugueses – de Casamance às Lagunas da Costa do Marfim. In: NIANE, Djibril Tamsir. **História Geral da África, IV: África do século XII ao XVI**. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010a.

PIRES, Mara Fernanda Chiari. **Docentes Negros na Universidade Pública Brasileira: Docência e Pesquisa como Resistência e Luta**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n.], 2014.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. – São Paulo: Cia das Letras, 2001.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, p. 135-176, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola: Ensaio Sócio-etnográfico**. Salvador: Ed. Itapuã, 1968.

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil: a História do Levante dos Malês em 1835**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RENNÓ, Cláudia Martins Ribeiro. **Produção de Corpos Dóceis: Uma análise das Práticas de Disciplinamento e Vigilância na Escola**. Dissertação de mestrado em Educação. – Sorocaba, SP: Universidade de Sorocaba, 2009.

REIMER, Everett. **A Escola Está Morta: Alternativas em Educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

RIBEIRO, Neli Goes; CARDOSO, Paulino de Jesus F. Racismo, multiculturalismo e Currículo Escolar. In: NOGUEIRA, João Carlos (org.). **Negros e Currículo**. Série Pensamento Negro em Educação. – Florianópolis: Editora Atilênde (Núcleo de Estudos Negros), 2002.

ROCHA, Gilmar. **Antropologia & Educação**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ROMÃO, Jeruse. Samba não se aprende na escola. In: NOGUEIRA, João Carlos (org.). **Negros e Currículo**. Série Pensamento Negro em Educação. – Florianópolis: Editora Atilênde (Núcleo de Estudos Negros), 2002.

ROSA, Allan da. **Pedagoginga, Autonomia e Mocambagem**. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013. Disponível em: < <http://issuu.com/tramas urbanas/docs/pedagoginga>>. Acessado em 30/10/2015.

RYDER, Allan Frederick Charles. Do rio Volta aos Camarões. In: NIANE, Djibril Tamsir. **História geral da África, IV: África do século XII ao XVI**. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

SABINO, Jorge & LODY, Raul. **Danças de Matriz Africana: Antropologia do Movimento**. – Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SÀLÁMI, Síkirù & RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Exu e a Ordem do Universo**. São Paulo: Editora Oduduwa, 2011.

SANTOS, Adailton. **A Etnocenologia e Seu Método: Pesquisa Contemporânea em Artes Cênicas**. – Salvador: EDUFBA, 2012.

———. O Estado Pré-Paradigmático da Etnocenologia. In: **Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade** – Salvador: UFBA; PPGAC, n. 01, pp. 08 -15, nov. 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza & MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. – Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Edmar Ferreira. **O Poder dos Candomblés: Perseguição e Resistência no Recôncavo da Bahia**. – Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Eufrázia C. Menezes. **Religião e Espetáculo: Análise da Dimensão Espetacular das Festas Públicas de Candomblé**. 2005. 229f. Tese de doutorado em Antropologia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. **Em Demanda da Poética Popular: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial**. – 2ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nàgó e a Morte: Pàde, Aṣṣè e o Culto Égun na Bahia**. 12. ed. – Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, Magnaldo Oliveira. Ojó Orúko: um Reencontro Com a Ancestralidade. In: **Griots: Culturas Africanas** : Literatura, Cultura, Violência, Preconceito, Racismo, Mídias. – Natal : EDUFRN, 2012.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como Fruto da Luta Anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Educação Anti-racista: Caminhos Abertos pela Lei 10.639/03**. Brasília, Secad, 2005.

SANTOS, Vanicléia Silva. **As Bolsas de Mandinga no Espaço Atlântico : Século XVIII**. 2008. 256 fl. Tese de doutorado pelo Programa de Pós-graduação em História Social. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil – 1870-1930.** – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Finais** – Brasília, DF: 2013. Disponível em <<http://issuu.com/sedf/docs/4-ensino-fundamental-anos-finais>>. Acessado em 24/10/2015.

SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos.** – Brasília, DF: 2013a. Disponível em <<http://issuu.com/sedf/docs/1-pressupostos-teoricos>>. Acessado em 24/10/2015.

SEGATO, Rita Laura. **Santos e Daimones: o Politeísmo Afro-brasileiro e a Tradição Arquetipal.** 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

SERRES, Michel. **Polegarzinha.** Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2013.

SHNEIDER, Eduarda Maria & MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. A influência do Movimento Eugênico na Constituição do Sistema Organizado de Educação Pública do Brasil na Década de 1930. In: **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

SILVA, Ana Márcia (org); FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **Práticas Corporais em Comunidades Quilombolas de Goiás.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

SILVA, Eva Aparecida da. Educação e Comunidades Remanescentes de Quilombo. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira (org.). **Interfaces das Africanidades em Educação em Minas Gerais.** – Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SILVA, Nelson Fernando Inocência da. A Trajetória de um Intelectual Negro na UnB. In: **PADÊ: Estudos em Filosofia, Raça, Gênero e Direitos Humanos.** Brasília, UniCEUB, FACJS, v. 01, n. 01, 2006. Disponível em <<http://www.publicacoes.uniceub.br/index.php/pade/article/viewFile/131/120>>. Acessado em outubro de 2015.

—————. **Consciência Negra em Cartaz.** – Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

—————. Diversidade Racial nas Artes Visuais: o Caso Brasileiro. In: **Humanidades.** – Ed. Universidade de Brasília, n. 47, pp. 151-159, dezembro de 1999.

—————. **Museu afro-Brasil no Contexto da Diáspora: Dimensões Contra-hegemônicas das Artes e das Culturas Negras.** Tese de doutorado em Artes pela Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

—————. Representação Visual do Corpo afro-descendente. In: PANTOJA, Selma (org.) *et alii*. **Entre Áfricas e Brasil.** – Brasília: Paralelo 15 – São Paulo, Marco Zero, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade: Ensinamentos Ancestrais Africanos Sobre Relacionamentos.** 2. ed. – São Paulo : Odysseus Editora, 2007.

SOUZA, Laura de Mello e. **O Diabo e a Terra de Santa Cruz: Feitiçaria e Religiosidade Popular no Brasil Colonial.** – São Paulo : Companhia das Letras, 2009.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOW, Alfa I.; ABDULAZIZ, Mohamed H. Língua e evolução social. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe. **História Geral da África, VIII: África desde 1935.** – Brasília : UNESCO, 2010.

THOMPSON, Robert Farris. **Face of the Gods: The Artists and Their Altars.** In: **African Arts**, UCLA James S. Coleman African Studies Center Stable, Vol. 28, No. 1, p. 50-61, Winter, 1995.

———. **The Four Moments of the Sun : Kongo art in two worlds.** Washington, D.C.: National Gallery of Art, Washington, 1981.

TUNES, Elizabeth. **Sem escola, sem documento.** – Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

UNESCO. **História Geral da África.** – Brasília: UNESCO, 2010, 8 v.

VANSINA, J. A Tradição Oral e sua Metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (org). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África.** – 2. ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. A Escolarização Como Projeto de Civilização. In: **Revista Brasileira de Educação.** Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Trabalho apresentado na sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPED. – Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

———. Escola Pública para os Negros e os Pobres no Brasil: Uma Invenção Imperial. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, v. 13 n. 39, p. 502, set./dez. 2008.

VELOSO, Jorge das Graças. **A Visita do Divino.** Brasília: Thesaurus, 2009.

———. Os Processos de Escolarização e a Construção do Discurso da Arte-educação. In: SANTANA, Arão Paranaguá de; VELOSO, Jorge das Graças. **Módulo 14: História da Arte-educação.** Brasília: Artes Gráficas e Editora Pontual LTDA, 2009.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Lendas Africanas dos Orixás.** 4ª Ed. – Salvador: Corrupio, 1997.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Homicídios e Juventude no Brasil: Mapa da Violência 2013.** Brasília: Secretaria-geral da Presidência da República, 2013.

Sites:

Geledés – Instituto da Mulher Negra: <www.geledes.org.br/>

IPEAFRO – Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros: <<http://ipeafro.org.br/>>

Site Oficial do Ilê Aiyê: <<http://www.ileaiyeoficial.com/acoes-sociais/escola-mae-hilda/>> Acessado em outubro de 2015.

Jornal Quilombo: <<http://ipeafro.org.br/acervo-digital/documentos/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>>. Acessado em setembro de 2015.

Revista Carta Capital: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/artistas-repudiam-blackface-de-peca-4221.html>> Acessado em 23 de outubro de 2015.

Vídeos:

ABDIAS Nascimento. Direção: Fernando Bola. Documentário. TV Câmara. 2011. (37min e 47s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=6ECSY1xmEHE>>. Acessado em 23/10/2015.

A NEGAÇÃO do Brasil: O Negro nas Telenovelas Brasileiras. Direção: Joel Zito Araújo. Documentário. 2000. (90min). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=jJFCEpc7aZM&list=PLIZ9Dyq1zKSpZhKAvgk3Pa-UxD9FoQ3Vw>>. Acessado em outubro de 2015.

ATLÂNTICO Negro: Na Rota dos Orixás. Direção: Renato Barbieri. 1998. DVD (75 min).

BESOURO. Direção: João Daniel Tikhomiroff. Produção: Fernando Souza Dias, João Daniel Tikhomiroff, Vicente Amorim. Brasil, 2009. DVD (95 min).

DO AXÉ Jitolú para o Mundo. Direção: Valéria Lima e Márcio Santos. Documentário. 56min. Censura livre. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=QKGZtrsDEeg>>. Acessado em 08/03/2015.

PETROBRÁS – Ilê Aiyê – Que Bloco é esse? Direção: Giovanni Rivetti. Documentário. 7:09 min. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=w6yayr0WHA4>>. Acesso em 08/03/2015.

QUANDO sinto que já sei. Direção: Antônio Sagrado, Anderson Lima e Raul Perez. Documentário. 78min. 2014. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>. Acessado em setembro de 2015.

SCHOOLING the world: the White man's last burden. (Original). Direção de Carol Black. 2010. Co-produção entre Índia e Estados Unidos. Documentário. (66 min). Censura Livre. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs>. Acesso em 11/04/2015.

THE Danger of the single history. Chimamanda Ngozi Adichie. Discurso no Technology, Entertainment and Design (TED). Filmado em Julho de 2009. Disponível em <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story>. Acesso em dezembro de 2015.

ANEXOS**ANEXO A****UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE****Carta de Apresentação à Unidade Escolar**

Ilmo diretor.

Eu, Alberto Roberto Costa, mestrando vinculado ao Programa de Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso, estou realizando a pesquisa intitulada “A Escolarização do Corpus Negro” que objetiva analisar as relações raciais nas teorias e práticas pedagógicas no ensino no intuito de apontar propostas pedagógicas de enfrentamento ao racismo.

A realização de entrevistas com a comunidade escolar e de debates com grupos específicos de estudantes, bem como a análise do Projeto Político Pedagógico da instituição, compõem os procedimentos metodológicos do trabalho de campo. Nesse sentido, solicito a disponibilidade da escola em encaminhar o acesso aos documentos e aos espaços físicos onde o trabalho possa ser realizado sem comprometer as atividades pedagógicas. Segue anexa a cópia da autorização de pesquisa registrada como memorando nº 216/2015 - EAPE emitido no dia 20/05/2015.

Quero ressaltar que os dados levantados no âmbito da pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são confidenciais. A identidade dos entrevistados e a identificação da escola serão preservadas.

Ponho-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas e disponibilizo meus contatos pelos telefones 86xx – xx18 (Oi) e 92xx – xx16 (Claro), ou ainda pelo email: bbeto.costa@gmail.com.

Desde já agradeço imensamente a colaboração!

Atenciosamente,

Alberto Roberto Costa

Mestrando do PPG – Arte/UnB

Mat. 14/0078215

Dr. Jorge das Graças Veloso

Orientador

PPG – Arte/UnB

ANEXO B**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE****CONVITE**

Srs. Pais e/ou responsáveis!

Eu, Alberto Roberto Costa, mestrando vinculado ao Programa de Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso, estou realizando a pesquisa intitulada “A Escolarização do *Corpus Negro*”. A investigação tem como objetivo analisar as relações raciais na escola e apontar propostas pedagógicas de enfrentamento ao racismo.

Venho lhe convidar a conceder uma entrevista para coleta de dados sobre a temática abordada. Quero ressaltar que as informações levantadas no âmbito da pesquisa são confidenciais. A identidade dos entrevistados bem como a identificação da escola será preservada.

Para participar, basta comparecer à escola de seu (a) filho (a) no turno matutino e agendar um horário.

Desde já, agradeço sua preciosa colaboração!

Atenciosamente,

Prof. Alberto Roberto Costa

ANEXO C



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE**

Garantia de esclarecimento e de sigilo e liberdade de recusa:

Fui convidado (a) a participar da pesquisa “A Escolarização do Corpus Negro” vinculada ao Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Obtive esclarecimentos informando que minha participação consistirá em responder a uma entrevista a respeito do tema proposto e que a mesma será gravada e identificada apenas com um nome fictício. Recebi garantia de que meu nome verdadeiro não será apresentado quando forem divulgados os resultados da pesquisa.

Decidi colaborar com a pesquisa de forma livre e esclarecida.

Local e data: _____

Nome do entrevistado: _____

Como gostaria de ser identificado: _____

Data e assinatura do entrevistado

Data e assinatura do entrevistador

ANEXO D



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE**

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA E DO USO DE IMAGEM

Eu, _____, identidade nº _____, SSP/_____, responsável pelo (a) estudante _____, autorizo sua participação no projeto de pesquisa “A Escolarização do Corpus Negro” que investiga a aplicação da lei federal 10.639/2003. Tal lei exige o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino básico das escolas públicas e particulares brasileiras. A pesquisa será feita com a realização de entrevistas individuais sem prejuízo de conteúdos no período do mês de junho de 2015. As atividades serão coordenadas pelo professor Alberto Roberto Costa, mestrando pelo Instituto de Arte da Universidade de Brasília.

Tendo em vista que a pesquisa utiliza o registro em imagens fotográficas e em vídeos, autorizo a utilização das mesmas na dissertação de mestrado, em trabalhos científicos e futuras publicações deste projeto.

Gama, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

ANEXO E**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE****AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, _____, identidade nº _____, SSP/_____, responsável pelo (a) estudante _____, autorizo sua participação no projeto de pesquisa “A Escolarização do Corpus Negro” que investiga a aplicação da lei federal 10.639/2003. Tal lei exige o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino básico das escolas públicas e particulares brasileiras. A pesquisa será feita com a realização de entrevistas individuais sem prejuízo de conteúdos no período do mês de junho de 2015. As atividades serão coordenadas pelo professor Alberto Roberto Costa, mestrando pelo Instituto de Arte da Universidade de Brasília.

Em 2011 e 2012, o (a) aluno (a) participou de apresentações de manifestações culturais afro-brasileiras na escola que foram registradas por meio de fotografias e tendo em vista que a pesquisa utiliza o registro em imagens fotográficas e em vídeos, autorizo a utilização das mesmas na dissertação de mestrado, em trabalhos científicos e futuras publicações deste projeto.

Gama, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

ANEXO F**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE
ANEXO F****Roteiro de Entrevista Semi-estruturada****Apresentação**

01. Esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa.
02. Agradecimentos por conceder a entrevista.
03. Contextualização espaço-temporal do pesquisador e da pesquisa.

Proposta de questões a serem discutidas

01. Apresentação do entrevistado.
02. Experiências mais marcantes do entrevistado na escola.
03. Experiências mais marcantes do entrevistado envolvendo questões raciais na escola.
04. Participação do entrevistado em coletivos, entidades ou grupos culturais afro-brasileiros.
05. Como o entrevistado vê a questão religiosa na escola?
06. Conhecimentos mais marcantes sobre a cultura afro-brasileira.
07. O entrevistado presenciou/viveu alguma cena de racismo?
08. Conhecimentos sobre a implementação da lei 10.639/2003.
09. Qual a concepção de África?
10. Considerações finais.