



APARTADO – SALA 23: MEMÓRIAS, AFETOS E CORPOREIDADE NEGRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

APARTADO – ROOM 23: MEMORIES, AFFECTS AND AFRO-BRAZILIAN EMBODIMENT IN TEACHER TRAINING

Francione Oliveira Carvalho
Thalita de Cassia Reis Teodoro
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Resumo

A partir de nossa experiência na formação de professores nas Licenciaturas de Pedagogia e Artes Visuais propomos neste artigo refletir sobre propostas pedagógicas que valorizam a corporeidade negra como fonte de produção de conhecimento que procuram desenvolver todos os cinco sentidos em experiências sensíveis e estéticas. Para tal, dividimos o texto em três ações: num primeiro momento nos debruçamos sobre a problemática racial na pesquisa em educação; depois destacamos propostas interculturais baseadas nas tradições afro-brasileiras como geradoras de novas dinâmicas educativas para em seguida, encerramos com o relato de uma experiência realizada durante a disciplina Arte e Cultura Afro-Brasileira, na Faculdade de Educação da UFJF. Conclui que corporeidade é a base comum da matriz ancestral africana e afro-brasileira e que a reflexão e a recuperação dos elementos estéticos e rituais devem ser valorizados nos processos criativos e educativos dos sujeitos pela necessidade de decolonizar a educação.

Palavras-chave: Corporeidade negra. Formação de professores. Cultura afro-brasileira.

Abstract

Based on our experience in teacher education in undergraduate-level courses of Pedagogy and Visual Arts, we propose in this article to reflect on educational projects that enhance the Afro-Brazilian body and experience as a source of knowledge which seek to develop all five senses in embodied and aesthetic experiences. We have divided the text into three parts: first we develop a discussion of racial issues in the educational research literature; then we highlight intercultural projects based on Afro-Brazilian traditions as generators of new educational dynamics. We close with an account of an experiment performed during the discipline ‘Art and Afro-Brazilian Culture’, taught at the Faculty of Education in the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), Brazil. It concludes that corporeity is the common basis of the African and Afro-Brazilian ancestral matrix and that the reflection and recovery of aesthetic and ritual elements must be valued in the creative and educative processes of the subjects by the need to decolonize education.

Keywords: Black corporeality. Teacher training. Afro-Brazilian culture.



A problemática racial na pesquisa em educação

A discussão sobre a identidade negra e da existência do racismo na escola faz parte de diversos estudos apresentados por cientistas sociais, educadores e militantes do movimento negro desde os anos setenta. Esses estudos apontaram a profunda marginalização dos setores populares e, em especial, dos afrodescendentes, e contribuíram para a construção de uma corrente que identificava as desigualdades entre negros e brancos a partir de relações raciais opressoras (HASENBALG, 1979; ROSEMBERG, 1997; SILVA, 1988). Consorte (1991) observa que muitos dos trabalhos produzidos nos anos 1970 e 1980 foram realizados principalmente por pesquisadores negros, o que revigorou e deu novo fôlego epistemológico a discussão racial. Para Consorte, a presença do negro como investigador de sua problemática traz consigo a crítica sobre tudo o que se produzia a seu respeito, fazendo com que o negro evoque para si não apenas a reflexão, mas também formas de atuação capazes de reverter sua situação no interior da sociedade brasileira. Denunciando as discriminações a que os negros eram submetidos, enfatizando os prejuízos de que eram vítimas dentro do sistema educacional brasileiro.

Desde a década de 1980, dois aspectos vêm sendo abordados com ênfase na pesquisa em educação centrada nas questões étnico-raciais: o livro didático e o currículo escolar. No que tange ao livro didático, os estudos mostraram a sedimentação de papéis subalternos e a solidificação de estereótipos racistas, protagonizados pelas personagens negras. Apontou-se que essas práticas afetavam crianças e adolescentes negros e brancos em sua formação, destruindo a auto-estima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra (SILVA, 2001; BARCELOS, 1992; COSTA, 1983; GONÇALVES; GONÇALVES E SILVA, 1998; MUNANGA, 1999; OLIVEIRA, 2009).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



No que se refere aos currículos escolares, chamou-se a atenção para a ausência dos conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e a história dos povos africanos no período anterior ao sistema escravista colonial. Houve algumas iniciativas de inclusão destes temas nos currículos formais de certas escolas ou mesmo de redes de ensino de algumas cidades brasileiras, como Florianópolis e Salvador. Entretanto, esbarrou-se no problema da falta de formação dos professores para tratar essas questões em sala de aula (LIMA, 1999; ROMÃO, 1999; CAVALLEIRO, 2001; SOUZA, 2001; CARVALHO, 2007).

Em 1990 com a criação do Grupo de Trabalho Afro-Brasileiros e Educação, na ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, as questões relativas à cultura negra na escola e do racismo começam a aparecer com frequência na discussão acadêmica. Analisando os artigos produzidos pelos pesquisadores do Grupo de Trabalho Afro-Brasileiros e Educação percebe-se que a maioria das pesquisas sobre relações étnico-raciais apontam problemas de relacionamento do aluno negro no espaço escolar ocasionadas pelo seu pertencimento étnico. Tais fatos podem ser observados desde a educação infantil, como aponta o trabalho de Cavalleiro (2001), que em sua pesquisa com crianças de 4 a 6 anos mostra que as crianças negras já apresentam uma identidade negativa e são alvos de atitudes preconceituosas, que são percebidas, porém, não trabalhadas pelos professores. Dados que também aparecem em Souza (2002), que diz que o educador se depara frequentemente com uma série de evidências das questões raciais e do preconceito, tendo ou não clareza delas, e algumas vezes utilizam práticas do senso comum, que, segundo a autora, podem até mesmo reforçar o racismo.

A questão do racismo e das ideias que legitimaram durante muito tempo a inferiorização do negro no Brasil foram os principais temas mobilizadores encontrados no estudo conduzido por Cristiane Maria Ribeiro (2005) que procurou mapear os estudos étnico-raciais na academia brasileira. A autora construiu um retrospecto histórico dos

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



estudos sobre o negro brasileiro a partir do recolhimento, da leitura e análise de 101 pesquisas, teses e dissertações produzidas e defendidas em Programas de pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil no período que compreende os anos setenta até o primeiro semestre de 2004.

As análises dos dados mostraram que esses trabalhos constituíram uma diversidade de interesses, explorando espaços e situações que extrapolam o espaço do sistema educacional. Assim, temos pesquisas que analisam: grupos culturais de matriz africana; vida e trajetória de mulheres negras; territórios/comunidades de predominância afrodescendentes (rurais e urbanas); biografias de personalidades negras; movimentos sociais negros; rede mundial de computadores; dados oficiais de organizações governamentais brasileiras e bibliografias sobre o negro brasileiro e a recepção da arte africana. Já outros pesquisadores se dedicaram à análise do interior das instituições educacionais e constataram que estas instituições penalizam sobremaneira a população negra. As pesquisas analisadas tinham como objeto de investigação as crianças e os adolescentes negros; os rituais pedagógicos de professores; as relações entre grupos raciais presentes no interior da escola; o livro didático; os currículos; os cursos pré-vestibulares para negros e carentes; o ensino superior; os PCNS (Parâmetros Curriculares nacionais); a LDB (Lei Diretrizes e bases da Educação) e os Temas transversais.

Nos trabalhos acadêmicos mais recentes ou que estão em andamento aparece um novo tema mobilizador: as cotas raciais e as políticas de reparações. Entendemos que a implementação de cotas se insere no âmbito das Ações Afirmativas e coloca em discussão a questão da identidade étnica, cultural e social da população brasileira. Na contemporaneidade, o debate tem assumido contornos distintos em diferentes espaços e instâncias sociais, sobretudo, nos meios acadêmicos – onde as cotas tem sido ponto de debates e polêmicas, defesa e também resistência. Entretanto, nesse artigo nos interessa



identificar e analisar propostas interculturais surgidas a partir da Lei 10.639/03 que tem nos valores culturais afro-brasileiros e na corporeidade o cerne filosófico e metodológico de atuação pedagógica. É importante explicitar que nesse texto entendemos interculturalidade como conjunto de práticas sociais ligadas a ‘estar com o outro’, ou “estar entre muitos” que implica na geração de diálogos, trocas e produção de sentido conjuntamente.

O corpo no centro das propostas interculturais afro-brasileiras

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que em 1997 elegeram a Pluralidade Cultural como tema transversal é o marco da discussão intercultural na escola brasileira. Em seguida, vimos à publicação do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (1998) e a promulgação da *Lei 10.639/03* que trouxe a obrigatoriedade do ensino sistemático de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e em 2008 a *Lei 11.645* que problematiza a História e Culturas Indígenas.

Tanto a Lei 10.639/03 e 11.645/08 nos motiva a refletir sobre como ocorrem as mediações culturais na escola e quais caminhos educativos são percorridos na tentativa de valorizar e compreender as diversidades. Mesmo amparados em documentos legais a questão da diversidade encontra grandes desafios na escola brasileira. Duas razões são cruciais, a primeira a multiplicidade de pertencimentos étnico-raciais presentes nas salas de aula, resultado do processo histórico do país, das diversas ondas migratórias e recentemente da chegada de refugiados fugindo de conflitos armados ou outras violações dos direitos humanos. A outra razão como já apontado em texto anterior (CARVALHO, MARTINS, 2014) é que os cursos de formação docente, principalmente os direcionados para os primeiros anos do Ensino Fundamental dão pouco espaço para as questões culturais, para as corporeidades não hegemônicas e ignoram abordagens do patrimônio cultural material e imaterial que poderiam ampliar mediações interculturais.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A escola contemporânea deve ser vista como o tempo educacional da descolonização, da reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade e ao reconhecimento da pluralidade dos saberes e das experiências. Assim, é necessário descolonizar o processo educacional, isso significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro. Esse movimento traz consigo igualmente a descolonização da crítica, não compactuando com a ideia de que o conhecimento é algo exclusivo de alguns grupos.

É nesse contexto que vemos a importância das propostas interculturais baseadas nas experiências e tradições afro-brasileiras como geradoras de novos conhecimentos e dinâmicas educativas, tais como podemos perceber nas propostas apresentadas por Allan da Rosa (2013), Sandra Haydée Petit (2016) e Lílian Pacheco (2006). Metodologias ímpares resultantes de anos de atuação junto a diversos atores sociais, que têm na corporeidade e ancestralidade negra ponto de convergência.

Allan da Rosa propõe a valorização do cooperativismo afro-brasileiro e da cultura negra no Brasil a partir da proposta intitulada *Pedagoginga* (2013), que segundo o autor propõe firmar um movimento social educativo que “conjugue o que é simbólico e o que é pra encher a barriga, o que é estético e político em uma proposta de formação e de autonomia, que se encoraje a pensar vigas e detalhes de nossas memórias, tradições, desejos” (p. 15). A *Pedagoginga* dá destaque aos valores civilizatórios afro-brasileiros e as suas múltiplas manifestações culturais, tais como o candomblé, a capoeira, o congado, o jongo, o maracatu, entre outros. Destacando que estas tradições além de resgatarem memórias e experiências também são produções criativas e originais fundamentadas numa cosmovisão africana e da atuação de personalidades negras.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sandra Haydée Petit embasada nas tradições africanas e nas referências filosóficas que as atravessam e fazem do corpo o centro do conhecimento e da experiência propõe a *Pretagogia* (2016) abordagem teórica e metodológica educacional que dialoga com a cultura afro-brasileira e afrodiaspórica tendo como princípio fundamentos como o autorreconhecimento afrodescendente, a tradição oral, a apropriação dos valores culturais e religiosos de matriz africana, a circularidade, o reconhecimento da sacralidade, o corpo enquanto produtor de saberes, o território como espaço-tempo construído socialmente e a compreensão do lugar social ocupado por negros e negras no Brasil.

Lillian Pacheco na obra *Pedagogia Griô: a reinvenção da Roda da Vida* (2006) descreve o trabalho realizado desde 2004 no Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô, localizado na cidade de Lençóis, no estado da Bahia. A ação pedagógica da proposta é centrada em quatro estratégias integradas, cada uma direcionada a determinado setor social: 1. Oficinas cooperativas com crianças, adolescentes, jovens e suas famílias; 2. Caminhada do Velho Griô com contadores de histórias e grupos culturais nas escolas e comunidades; 3. Integração da tradição oral no currículo de educação municipal, com educadores municipais e atores de todas as idades do sistema municipal de ensino; 4. A Roda da Vida e das Idades, com todos os participantes, em diálogo com parceiros dos três setores sociais, conselhos municipais, estaduais e federais, universidades, projetos, programas e políticas do país e do mundo. “A Roda da Vida e das Idades, se inspira nas rodas das capoeiras, dos candomblés, das manifestações culturais indígenas, das tradições orais do noroeste da África e outras manifestações e organizações de tradição oral do Brasil” (2006, p. 28).

As três propostas valorizam o corpo como fonte e produtor de conhecimento e procuram desenvolver todos os cinco sentidos em experiências sensíveis e estéticas, e o percebem tal como nas tradições africanas onde ele é o principal elemento do



conhecimento por incorporar e integrar o mundo natural e o mundo espiritual. Outro ponto de contato entre a Pedagogia, a Pretagogia e a Pedagogia Griô é a valorização da autobiografia e a sua relação com a ancestralidade de matriz negra. Petit (2016) chama de elementos de marcadores das africanidades as marcas e heranças culturais que independentemente da cor de pele conecta boa parte dos brasileiros, tais como “práticas religiosas e espirituais, artísticas, de saúde, culinárias, arquiteturas” (2016, p. 667).

Apartado - sala 23: um exercício pedagógico

Os marcadores de africanidades apontados por Petit (2016) são fundamentais para pensarmos as epistemologias afrocentradas, ou seja, na produção e reflexão de conhecimento que tem na experiência afro-brasileira a base filosófica e epistemológica de suas atuações. Dessa forma, as questões trazidas aqui foram disparadas a partir das discussões e atividades desenvolvidas na disciplina *Arte e Cultura-Afro brasileira*, ministrada pelo primeiro autor deste artigo no segundo semestre de 2017 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e dialogam com a ideia de marcadores de africanidades.

Ofertada pela primeira vez como optativa para as Licenciaturas em Pedagogia, Artes Visuais e História a disciplina propôs discutir o conceito de cultura afro-brasileira e sua relação tanto com a ancestralidade e os valores civilizatórios de matriz africana quanto às questões étnico-raciais brasileiras. Objetivou ainda valorizar e problematizar a presença negra no Brasil a partir de suas riquezas culturais, artísticas e filosóficas, dando destaque para as produções contemporâneas de diversas áreas tais como as artes visuais, as artes cênicas, a literatura e o cinema, pretendendo contribuir para a consolidação da Lei 10.639/03 ao mesmo tempo em que acessar e gerar a produção de novos conhecimentos sobre a temática investigada.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



No último módulo da disciplina centrada nas questões da corporeidade e da espiritualidade negra contou com a colaboração da artista, educadora e pesquisadora Thalita Reis, que até o momento havia participado do curso como ouvinte. Mestre e formada em Dança com extensa experiência profissional como bailarina e professora tanto no Ensino Básico quanto universitário Thalita Reis propôs desenvolver uma experiência estético-pedagógica com a turma centrada na corporeidade negra que dialogasse com os textos e discussões teóricas desenvolvidas, mas que despertassem outros canais de conhecimento. A proposta foi estruturada em três momentos: uma vivência corporal em grupo a partir de estímulos rítmicos, percussivos e da memória; apresentação do solo Apartado - Sala 23 e uma roda de conversa sobre a experiência vivida. Pensando o corpo tanto como suporte expressivo e particular quanto como construção social impactado por representações culturais e relações de poder.

A corporalidade é o que há de mais íntimo e próprio da pessoa. Tão próprio e tão particular que é capaz de diferenciar uma pessoa dentre todas as outras. A humanidade é, aqui, a dimensão universal constituída por pessoas de corporalidade e, portanto, absolutamente inconfundíveis e incomparáveis. A pessoa é a expressão de sua corporalidade, sendo esta a mediação entre o particular mais íntimo do si-mesmo e a condição de coletividade da realidade em que a individualidade está contida como parte integrante e essencial. A corporalidade é tão pessoal que não poderia ser mais particular do que o si-mesmo, ao mesmo tempo em que estabelece relação com o outro e com o mundo a fim de afirmar sua particularidade a ponto da relação com o outro se transformar em caminho para o si-mesmo. [...] Enfim, a corporalidade é a identificação do “eu” consigo mesmo tão único e tão original que faz igualmente a pessoa ser única, incomparável e inigualável, ainda que necessite da coletividade como fator constitutivo da condição de pessoa (OLIVEIRA, 2009, p. 178).

Imagens 1, 2, 3, 4, 5, 6. Sala 23: oficina expressiva ministrada por Thalita Reis

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Foto do pesquisador, 2017

1º momento: Na vivência corporal em grupo a partir de estímulos rítmicos e percussivos africanos e afro-brasileiros a turma foi estimulada a perceber o seu próprio corpo e a maneira como ele ocupa o espaço e se faz presente no grupo, em seguida atividades em duplas, trios até chegar a um único corpo coletivo. O resgate de brincadeiras, jogos, músicas e histórias pessoais ao longo da experiência possibilitaram o diálogo com elementos fundamentais das culturas tradicionais da África e da cultura afro-brasileira, tais como a memória, a ancestralidade, a corporeidade, a circularidade, a ludicidade e a oralidade. Pois o lúdico está presente em grande parte das tradições de matriz negra no Brasil e buscam celebrar o movimento da vida.

Friedmann afirma que na nossa sociedade “há uma cultura de muitos brinquedos e de poucas brincadeiras, muita tecnologia e pouco artesanato, muita impessoalidade e pouco respeito à individualidade, muita solidão e pouca troca entre as pessoas” (2006, p. 123). Portanto, ao resgatar a ludicidade afro-brasileira não estamos apenas celebrando a

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



ancestralidade negra, mas também a infância. Algo importante para quem está inserido numa faculdade de educação.

A cultura é um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. Uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica e sensível. No caso da África e das tradições culturais afro-brasileiras a música é um elemento centralizador de histórias, de afetos e marcam uma forma de se estar no mundo. Os tambores, as palmas e o ritmo prolongam a experiência humana ao nos aproximar do sagrado. O cotidiano se torna extraordinário, o trabalho se torna louvor, as memórias tornam-se presente. Na cultura afro-brasileira a música e o canto estão presentes em todos os espaços e celebrações, por isso, foram valorizadas na experiência proposta em sala de aula. Afinal, os tambores e o ritmo das palavras facilitam a memória e a preservação do que se ouve.

No Brasil, os africanos ressignificaram suas tradições e colaboraram para a criação de um mosaico cultural onde a música ocupa um lugar privilegiado. Na Bahia, os cantos de trabalho, que são construções coletivas de trabalhadores relacionados a um determinado ofício; o samba de roda e a chula, característicos do recôncavo, são manifestações que ultrapassam a dimensão musical ao sinalizar aspectos sociais e culturais permeados por história e ancestralidade. Ao entrar na roda e girar suas saias, ou ao perpetuar um movimento no espaço as pessoas resgatam uma memória e uma experiência coletiva que celebra o orgulho de se pertencer a uma comunidade, de reconhecer a africanidades que há em nós.

Imagens 7, 8, 9, 10. Sala 23: oficina expressiva ministrada por Thalita Reis

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Foto do pesquisador, 2017.

2º Momento: apresentação do solo *Apartado* - Sala 23. No primeiro semestre de 2017 Thalita Reis cursou como aluna especial no Programa de pós-graduação em Artes Cênicas da UNIRIO a disciplina *Encenação e Performance Afro-ameríndia*, ministrada por Zeca Ligiéro. Durante esse período criou o solo de dança contemporânea chamado *Daquilo que me foi apartado*, que tinha como mote dois aspectos fundamentais na construção de sua identidade: a falta de referências da cultura negra e do conhecimento produzido por afrodescendentes ao longo de sua formação artística e pedagógica, e o seu encontro com as manifestações afro-brasileiras através do estudo da performance. Após a continuidade da pesquisa e da socialização do processo, o solo foi rebatizado como

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Apartado, recebendo complementos a partir do espaço apresentado. Dessa forma, para a turma da disciplina *Arte e Cultura Afro-brasileira* ele foi chamado de *Apartado- Sala 23*.

Imagens 11, 12, 13, 14, 15. *Apartado - Sala 23*, Thalita Reis

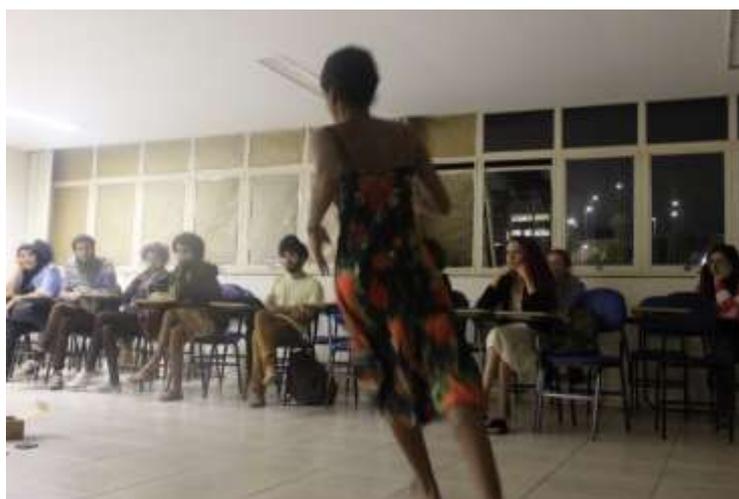


Foto do pesquisador, 2017



3º Momento: Roda de conversa sobre a experiência.

Sentados em círculo após a apreciação do solo a turma teceu vários comentários e impressões sobre *Apartado - Sala 23*, entre eles a do desconforto em perceberem muitos pontos em comum entre o que foi mostrado na coreografia e a experiência vivida enquanto afrodescendentes.

Ao falar sobre suas memórias, o processo de afirmação de sua corporeidade negra e da criação do solo Thalita Reis compartilhou ao grupo:

Eu tenho um fenótipo de uma mulher negra, mas cresci ouvindo uma tia materna – a griote da família- que eu tinha um biótipo característico dos índios Puris. Que eu tinha bisavós indígenas e um bisavô português, chamado João Lourenço Reis. No entanto, nenhuma menção era feita sobre as características ou de onde vieram meus parentes de origem negra. E a minha tia afirma categoricamente que não sabe.

Essas histórias na minha infância e adolescência, de alguma forma, não me perturbavam tanto naquela época, como me incomodou quando eu precisei me entender ou me redescobrir enquanto uma mulher negra. Durante a criação do solo eu entrevistei a minha tia. Dentre várias perguntas, eu a questionei porque eu era negra. Ela me disse que eu deveria ter “puxado” a parte escura da família. Ela usou o termo escuro para se referir à origem negra da família. E ela usa o termo claro, para se referir as pessoas de tons de pele mais “clara” da família.

Nessa viagem ao passado, eu me lembrei de como a minha família lidava com o meu cabelo crespo. Passei a minha infância com um corte de cabelo curtinho, que eles chamavam de Joaozinho. Não se fazia trança no cabelo de uma criança negra e de cabelos crespos, pois seria afirmar que a criança era negra e tinha cabelos crespos. Não me lembro a minha idade quando alisaram o meu cabelo com química pela primeira vez. Mas me recordo que desde muito cedo o meu cabelo era alisado com pente quente. Depois com processos químicos que queimavam o meu coró cabeludo. E mais tarde, permanente afro.

Para colocar tudo isso em cena, usei como mote, para definir as linhas que eu traçaria no trabalho, a lembrança de uma brincadeira que eu brincava sozinha dentro do quarto de paredes verdes das minhas tias:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



sintonizar músicas na rádio para dançar. Eu me recordo de passar horas a fio a procura da “música ideal” ou das músicas preferidas que eu gravasse em fitas cassetes. Eu gravava uma música em cima das outras, às vezes.

Para mim, essa lembrança – que teve ressonância nas minhas escolhas profissionais – foi uma salvação. Eram momentos que a minha atenção estava (e hoje em dia eu posso afirmar que eu fazia arte ou a arte me chamava), completamente naquela situação. Momentos no qual a minha ancestralidade negra, através do movimento da dança, se fazia presente.

Decidi começar a performance com alguns chiados de rádio e com o áudio da entrevista da minha tia, enquanto eu criava uma linha divisória em cena com a fita das várias fitas cassetes que compõem o cenário. Essa divisão faz referência a alguns aspectos filosóficos das religiões de matrizes africanas, como a linha imaginária que divide o mundo do visível e do invisível. Entre o mundo dos vivos e dos mortos. Entre a minha lembrança do vivido e do que foi apartado.

(Transcrição de áudio do depoimento de Thalita Reis, 08/10/2017).

A fala de Thalita Reis nos lembra que a violência cultural imposta primeiro, aos africanos escravizados no Brasil e depois aos seus descendentes, persistem, no racismo e na discriminação ainda presentes na nossa sociedade. Nesse sentido, fica evidente a exclusão de afrodescendentes na construção da nacionalidade brasileira e de como a cultura internalizada nos corpos dos indivíduos naturalizam diferenças. Sobre esta questão Joyce Gonçalves da Silva (2014) afirma:

Cientes de nosso passado colonial, estabelecemos uma relação entre o discurso construído sobre a população negra, e que ainda resiste, e os corpos dos excluídos socialmente. Observamos então que, utilizando a cultura e a educação, são disseminados os conhecimentos do colonizador. Isto ocorre por meio de seu discurso e de sua atuação política, impondo aos corpos dos indivíduos, os saberes e normas de conduta dentro dos quais estão as visões e percepções acerca do sujeito colonial. Bhabha (1998) diz que este discurso colonial tem como seu objetivo apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução (SILVA, 2014, p. 3)

Ao longo da roda de conversa questões sobre a corporeidade negra como as características físicas étnico-raciais, a incorporação de estereótipos e imaginários



racistas presentes desde os tempos coloniais e reforçados por teorias filosóficas e científicas excludentes baseadas na inferiorização racial foram problematizadas pois ainda persistem e marcam os corpos destes sujeitos. Pois como diz Silva (2014) no Brasil, o racismo, a discriminação e o preconceito racial que incidem sobre negros ocorrem não somente em decorrência de um pertencimento étnico expresso na vida, nos costumes, nas tradições e na história desse grupo, “mas pela conjugação desse pertencimento com a presença de sinais diacríticos, inscritos no corpo. Esses sinais remetem a uma ancestralidade negra e africana que se deseja ocultar e/ou negar” (p. 31).

Considerações finais

O corpo é uma dimensão física que extrapola o que é percebido. Ele carrega memórias, experiências, afetos que num primeiro olhar podem passar despercebidos. O que é visível ou invisível no corpo diz muito a respeito das corporeidades. A maneira de lidarmos com nossos corpos é resultado não apenas de percepções e narrativas individuais que os sujeitos criam sobre si mesmos, mas de representações, construções do olhar e dinâmicas sócias que incidem diretamente e, muitas vezes, violentamente sobre os corpos.

As representações são portadoras do simbólico, dizem mais do aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, muitas vezes dispensando reflexão, caso exemplificado pelo estereótipo. Elas trazem consigo o imaginário, representações coletivas construídas sobre a realidade, que por ser histórico, mostra como cada época constrói representações que dão sentido ao real. Reconhecer o imaginário e os estereótipos vinculados à imagem da população negra é fundamental tanto para desconstruí-las como para afirmar uma corporeidade livre de discursos e práticas que as destituem de suas subjetividades.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Dessa forma, assim como as demais fontes de informação históricas, a memória, não pode ser aceita imediatamente como espelhos fiéis dos fatos. Seu potencial informativo poderá ser alcançado na medida em que esses fragmentos forem contextualizados na trama histórica em seus múltiplos desdobramentos sociais, políticos, culturais. Pois, as diferenças são forjadas na percepção de quem vê e enuncia o outro, descrito e avaliado pelo discurso, figurado e representado por memórias, discursos e imagens. Portanto, os professores devem confrontar-se não somente com o conteúdo que eles veem, mas por que eles veem esse conteúdo de determinada forma. Quando conseguimos entender a razão de vermos o que vemos, nós estamos pensando sobre o pensar, analisando as forças que moldam nossa consciência e a colocamos num contexto significativo. Ter clareza sobre o que move os seus atos é o primeiro passo para um professor que tenta perceber a escola com um olhar intercultural. Porém, é comum os programas de educação de docentes manterem um silêncio sobre a influência dos padrões socioculturais que estruturam o pensamento dos professores.

A corporeidade é a base comum da matriz ancestral africana e afro-brasileira. Neste sentido, a reflexão e a recuperação desses elementos estéticos e rituais devem ser valorizados nos processos criativos e educativos dos sujeitos, tanto no Ensino Básico como nos cursos de formação de professores. Pois como afirma Gomes (2003) a educação é o meio através do qual o homem aprende a trabalhar o corpo, transmitindo de geração em geração as técnicas, a arte e os meios dessa manipulação. Tudo isso ela faz através da linguagem e da pedagogia cultural que cada sociedade ou tradição desenvolve.

Dessa forma, reiteramos a necessidade de descolonizar o processo educacional, pois a ideia do saber único termina recalçando uma parte importante da realidade porque há práticas sociais baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos ancestrais, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que



não são avaliados como importantes ou rigorosos. Muitas vezes, o conhecimento posto à margem do capital e, portanto, não legitimado pela ideologia cientificista da verdade é associado ao trabalho manual e culturalmente desqualificado, inferiorizando experiências potentes que podem promover significativas mudanças na percepção do que compreendemos como educação, do que é ser professor e principalmente do que compreendermos como conhecimento.

Referências

- BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação: um quadro de desigualdades raciais. In: **Estudos afro-asiáticos**. Rio de Janeiro, nº 23, pp. 37-69, dezembro de 1992.
- BRASIL, SEPPPIR. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC/SEPPPIR, 2004.
- CARVALHO, Francione Oliveira. As imagens da cultura negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor: um estudo sobre a prática e a formação dos professores de história, arte e língua portuguesa. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Arte e História da Cultura) – PPGEAHC, Mackenzie. São Paulo, 2007.
- CARVALHO, Francione O. MARTINS, Miriam. A interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro: territórios de arte & cultura, **Revista Educação Online**, n. 15, jan./abr. 2014, p. 144-157.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**- Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CONSORTE, Josildeth Gomes. A questão do negro: velhos e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, 1991.
- COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as. In: **Revista Educação e Pesquisa**, V. 29. n 1. São Paulo, 2003.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **O jogo das diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LIMA, Ivan Costa. ROMÃO, Jeruse (Orgs). **Educação popular afro-brasileira**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros – NEN, 1999 (Série O Pensamento Negro em Educação, nº 05).

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria do Ensino Fundamental, 1999.

OLIVEIRA, Julvan Moreira. Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga / Julvan Moreira de Oliveira; orientação Maria Cecília Sanchez Teixeira. São Paulo: s.n., 2009. 298 p.

PACHECO, LÍlian. **Pedagogia Griô: a reinvenção da Roda da Vida**. Lençóis/Bahia: Ministério da Cultura: Programa Cultura Viva/Ação Griô Nacional/Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô, 2006.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas pedagógicas para a Lei nº 10.639/2003: A criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, set. / dez. 2016 658, v.21, n.3, p. 657-684,

RIBEIRO, Cristiane Maria. As pesquisas sobre negro e educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2005.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROSA, Allan da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. PINTO, Regina Pahim. Trajetórias escolares de estudantes brancos e negros. In: MELO, Regina Lúcia Couto de. COELHO, Rita de Cássia Freitas (Org.). **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte: IRHJP, 1988.

SILVA, JC. História de lutas negras: memórias do surgimento do movimento negro na Bahia. In: Reis JJ (Org.). **Escravidão e Invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil**. São Paulo/Brasília: Brasiliense/CNPq, 1988.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



SILVA, Maria Aparecida da. Formação de Educadores para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Joyce Gonçalves da. Corporeidade e Identidade, o corpo negro como espaço de significação. **Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. Salvador BA: UCSal, 8 a 10 de Outubro de 2014, ISSN 2316-266X, n.3, v. 17, p.263-275

SOUZA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001

Sobre os autores

Francione Oliveira Carvalho

Doutor e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie com Pós-Doutorado em História pela FFLCH/USP. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e outras Legitimidades da FFLCH/USP. Líder do Mirada – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente cadastrado no CNPQ/UFJF. E-mail: francioneoliveiracarvalho@gmail.com

Thalita de Cassia Reis Teodoro

Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia e Mestre in Arts - Contemporary Dance Performance pela Universidade de Limerick na Irlanda. Foi professora substituta do curso de Dança da UFV e atualmente atua como professora na Rede Municipal de Educação da Juiz de Fora, arte-educadora e performer. Membro do Mirada – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente cadastrado no CNPQ/UFJF. E-mail: thalitareis@hotmail.com

Recebido em: 05/09/2017

Aceito para publicação em: 28/09/2017