

Saberes Afrodiaspóricos: Corpos que Educam

Afrodiasporic knowledge: bodies that educate

Jaison Hinkel
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
Blumenau/SC-Brasil
Jessé da Cruz
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Santa Maria/RS-Brasil

Resumo

Neste artigo, apresentamos um ensaio teórico que busca colaborar para a promoção de uma educação antirracista, capaz de problematizar o corpo como uma dimensão central para a produção e a circulação de saberes. Para isso, nos valem das contribuições de autores vinculados à matriz de pensamento afrodiaspórico e apresentamos elementos relacionados a processos educativos presentes em diferentes práticas afrodiaspóricas, tais como o Candomblé, o Samba, o Rap e o Reggae. Ao problematizar processos educativos a partir do corpo, apontamos a necessidade de descolonizar a produção de saberes pautados na lógica ocidental com o intuito de afirmar a potência da comunidade, da ancestralidade e do sensível. Portanto, nossas reflexões revelam uma pluralidade de linguagens, sujeitos e espaços educativos e afirmam a indissociabilidade entre epistemologia, estética, ética e política.

Palavras-chave: Educação; Corpo; Diáspora Africana.

Abstract

In this article we present a theoretical essay that seeks to contribute to the promotion of an anti-racist education that is capable of problematizing the body as a central dimension for the production and circulation of knowledge. To do this, we draw on the contributions of authors linked to the matrix of Afrodiasporic thought and present elements related to educational processes present in different Afrodiasporic practices, such as Candomblé, Samba, Rap and Reggae. By problematizing educational processes based on the body, we point out the need to decolonize the production of knowledge based on Western logic with the aim of affirming the power of community, ancestry and the sensible. Therefore, our reflections reveal a plurality of languages, subjects and educational spaces and affirm the inseparability between epistemology, aesthetics, ethics and politics.

Keywords: Education; Body; African Diaspora.

1. Introdução

Neste artigo apresentamos um ensaio teórico que busca colaborar para a promoção de uma educação antirracista, capaz de problematizar o corpo como uma dimensão central para a produção e a circulação de saberes. Para isso, buscamos reconhecer e positivar saberes afrodiaspóricos vinculados ao cotidiano, portanto não limitados a processos educativos restritos a parâmetros e espaços institucionalizados pela lógica ocidental. Tal proposta está vinculada às Epistemologias do Sul (Santos; Meneses, 2009), na medida em que buscamos afirmar a pluralidade epistemológica do mundo e valorizar diferentes formas de saber que, mesmo violentamente subalternizados pela epistemologia dominante, resistiram e criaram formas de se reinventar. Neste sentido, o Sul, entendido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos em relação ao colonialismo europeu, nos coloca grandes desafios: “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (Santos; Meneses, 2009, p. 9). Fanon (2022) também oferece importantes contribuições que orientam nossas discussões, na medida em que denuncia que o mundo colonial é compartimentado e maniqueísta, posto que desumaniza o não branco, seus saberes e sua cultura. Neste prisma, como destaca o autor, não nos interessa imitar os europeus, visto que “a Europa tomou a direção do mundo com ardor, cinismo e violência” (Fanon, 2022, p. 343).

Uma questão inicial necessária para o debate que propomos realizar nesse texto diz respeito ao reconhecimento de que vivemos num contexto marcado pela lógica do embranquecimento. O embranquecimento é um projeto proposto para os africanos e seus descendentes, de tal forma que “esse processo de descentramento ou desafricanização constitui a problemática psicológica-chave na compreensão da experiência dos africanos em toda a diáspora” (Nobles, 2009, p. 285). Lélia González (2020) colabora com essa reflexão ao chamar a atenção para o embranquecimento como uma forma sofisticada de racismo, visto que não visa à eliminação dos negros e indígenas, mas à sua manutenção numa condição de subordinação.

Nunca é demais lembrar que o processo de embranquecimento no Brasil remonta ao período de escravização de africanos, fenômeno extremamente violento que ocorreu em nosso país durante três séculos e envolveu aproximadamente 280

etnias de diferentes regiões do continente africano (Fonseca Junior, 1993). A travessia do Atlântico fez com que seres humanos desembarcassem nas Américas como seres coisificados, negros (Quijano, 2005). Definidos como inferiores, dotados de uma identidade racial, colonial e negativa, os africanos foram despojados de singularidade e considerados incapazes de contribuir e pertencer à humanidade (Munanga, 2019).

Engana-se quem pensa que a subalternização de africanos e a presença destes povos faz parte do passado do nosso país. O primeiro censo brasileiro, realizado em 1872, identificou que 58% da população era composta por pardos ou pretos, e esse percentual praticamente se manteve, já que atualmente 54,9% da população brasileira se identifica como parda ou preta (Nogueira, 2019). E a condição de exploração e objetificação dessa população, infelizmente, também se manteve. As pessoas negras brasileiras vivem menos do que as brancas, têm menos acesso a alimentação, água potável, moradia, serviços de saúde e educação, ocupam posições laborais inferiores hierarquicamente e mal remuneradas, sofrem mais homicídios etc (Frias, 2020).

Apesar de configurar um fenômeno extremamente violento, a travessia do Atlântico, por mais contraditório que possa parecer, não pode ser lida somente como um fenômeno negativo. É neste sentido que podemos compreendê-la como uma encruzilhada por onde atravessaram sabedorias que vieram imantadas nos corpos, dotadas de memórias e experiências múltiplas que, lançadas na via do não retorno, da desterritorialização e do despedaçamento identitário, reinventaram a si e ao mundo no próprio curso dos acontecimentos (Simas; Rufino, 2018).

Sodré (2017) contribui com esse debate ao considerar que as pessoas negras escravizadas trouxeram junto de si um rico e complexo sistema de pensamento que envolve aspectos éticos, estéticos, políticos, ontológicos e cosmológicos que foram reinventados na medida em que promoveram a reinterpretação de um milenar patrimônio simbólico africano, dando lugar a formas de viver originais. Portanto, é importante que possamos reconhecer, compreender e positivar as contribuições africanas para as formas de viver construídas em diferentes contextos afrodiaspóricos. Em função dos limites de escrita deste texto, direcionamos nossa atenção para o corpo como dimensão central dos saberes afrodiaspóricos, uma vez que a cosmovisão africana opera mediante formas sensíveis e polissêmicas. “Sensíveis, porque devem ser mais

vividas do que entendidas; polissêmicas, porque se investem de significados múltiplos, senão inesgotáveis, suscetíveis de uma contínua resignificação pela diversidade temporal e espacial dos intérpretes" (Sodré, 2017, p. 226). Ademais, o corpo apresenta uma pluralidade de gramáticas não limitadas à razão (Simas; Rufino, 2018), gramáticas essas que historicamente não têm sido devidamente reconhecidas nos espaços institucionais destinados a processos educativos (Rufino, 2021; 2023).

A presença dos saberes afrodiaspóricos no modo de viver brasileiro pode ser facilmente identificada. Basta um honesto exercício de observação que será possível percebê-la nas produções artístico-culturais (Capoeira, Maracatu, *Rap*, *Reggae*, Samba, carnaval, maculelê, jongo etc.), nas práticas religiosas (Candomblé, Umbanda, Jurema etc.) e na manipulação de alimentos (azeite de dendê, feijoada, vatapá, acarajé, pamonha, cocada etc.), nas palavras (caçula, babá, xodó, denço, quitanda, cochilo, miçanga etc.), entre outras dimensões do viver, configurando um gingado que alimenta o *Ori* (Cruz, 2023). Entretanto, apesar da intensa presença da África no Brasil, e embora o período Colonial tenha acabado, a sua racionalidade, ou seja, a colonialidade (Quijano, 2005; 2009), está presente nas mais diferentes dimensões do viver contemporâneo - nas relações sociais, nas estruturas de poder, na divisão social do trabalho, na produção de conhecimento e nas subjetividades. Compreender este complexo cenário pode nos ajudar a entender por que no Brasil há um jogo de assimilação, embranquecimento e negação dos saberes afrodiaspóricos. Se o que está relacionado ao modo de viver africano é considerado inferior, primitivo, não humano, isso significa que a sua assimilação só pode ocorrer desde que seus referenciais éticos, ontológicos e cosmológicos sejam embranquecidos ou negados (Fanon, 2020; 2022; Munanga, 2019; Nobles, 2009).

É importante compreender este complexo cenário para que possamos ir e vir, gingar nessa encruzilhada que é a experiência afrodiaspórica brasileira e/ou abrasileirada. Como uma encruzilhada, a forma de viver, sentir, fazer e pensar afrodiaspórica não possui um único sentido, posto que é da ordem do movimento, da ginga, da criação, mesmo em contextos de sofrimento, miséria e morte (Rufino, 2019; Simas; Rufino, 2018). Vale destacar que, mesmo considerando a multiplicidade étnica constitutiva da diáspora africana no Brasil, é possível identificar, conforme Lopes e

Simas (2020), que os povos africanos que foram escravizados no Brasil apresentam uma unidade na diversidade. Segundo os autores, os saberes afrodiaspóricos possuem elementos comuns que englobam, entre outras questões, a indissociabilidade entre experiência vivida e saber, e uma visão complexa de ser humano e de mundo na qual as dimensões física, mental, espiritual e comunitária estão entrelaçadas e são dinamizadas através da noção de ancestralidade.

É a partir do reconhecimento da presença e da importância dos saberes afrodiaspóricos em nosso país que esse texto está assentado, entrecruzando sobre a escrita os saberes dos valores afro-civilizatórios (Circularidade, Oralidade, Religiosidade, Energia Vital, Corporeidade, Ludicidade, Musicalidade, Memória, Ancestralidade e Cooperativismo/Comunitarismo), que espiralizam no corpo (Cruz, 2023). Nossa intenção é colaborar para a produção de uma educação antirracista, vinculada a saberes coerentes com uma matriz de pensamento presente em nosso cotidiano. Nossa proposta é reconhecer e positivar a presença dos saberes afrodiaspóricos, colaborando para uma descolonização do pensamento (MBEMBE, 2019). É importante demarcar que o epistemicídio que foi imposto aos africanos não se restringe a desvalorização do status científico destes saberes, posto que está ancorado na negação do estatuto ontológico de seres humanos dos africanos (Ramos, 2011). Portanto, falar em descolonização do pensamento, na esteira de Mbembe (2019), requer um processo de decolção do mundo, isto é, de abertura, de instauração de uma presença que habita e constrói o mundo. A descolonização do pensamento, neste sentido, requer que sejam instituídas novas relações entre o sujeito e o mundo com o intuito de forjar a “capacidade de ser si mesmo” (Mbembe, 2019, p. 71) para se libertar dos esquemas mentais, discursos e representações que o Ocidente empregou.

2. O corpo e a potência da comunidade, da ancestralidade e do sensível

O corpo possui centralidade nos saberes afrodiaspóricos porque “[...] o corpo é chão [...]” (Oliveira, 2021, p. 20). Isto é, ele é a primeira dimensão do ser no mundo. É por isso que Sodré (2019) o considera como um corpo-território, já que é o lugar-zero do campo perceptivo a partir do qual o ser humano se relaciona com o mundo, com os outros seres e consigo mesmo. Oliveira (2021) e Sodré (2019), cada um a seu modo, evidenciam que o corpo se configura como o lugar da experiência humana em sua

integralidade, sem dicotomias. O corpo confere ao humano a possibilidade de viver a partir de um lugar, do seu lugar, lugar este que é multifacetado, constituído por elementos comunitários, políticos, racionais, afetivos, espirituais etc.

Por configurar uma experiência integral, o corpo, na lógica afrodiaspórica, precisa ser concebido numa perspectiva em cruzo. A partir das contribuições de Rufino (2019), consideramos o cruzo como um recurso teórico-metodológico assentado no signo de Exu - divindade iorubana transladada na diáspora - que evidencia a coexistência, a incompletude e a dinamicidade das experiências humanas. Adicionando a esta reflexão as contribuições de Tavares (2012), entendemos que lançar um olhar em cruzo sobre o corpo requer que o reconheçamos como arquivo e arma. Arquivo porque as memórias e os saberes comunitários estão inscritos no corpo, configurando um complexo sistema de signos que está vinculado às experiências realizadas no cotidiano e, nesta medida, permite a preservação e a continuidade dos saberes comunitários. Arma pois, para perseverar e ter continuidade, esse corpo precisa resistir, combater e se afirmar (Tavares, 2012). Ou seja, o corpo apresenta uma inscrição, um registro daquilo que viveu, mas é também a condição para a enunciação de discursos que anunciam possibilidades de transgressão das condições existentes e/ou instituídas.

A questão acima colocada, no que se refere à condição de registro e de enunciação, revela que o corpo é “[...] a ação direta da produção da presença” (Tavares, 2012, p. 81). Portanto, se estamos falando de corpo, estamos falando de presença, de formas possíveis de presença do ser no mundo. E aqui, concordando com Felwine Sarr, entendemos que “toda verdadeira presença é, antes de mais nada, presença em si mesmo” (Sarr, 2019, p. 148). Neste sentido, é importante problematizar como os processos educativos presentes em nossa sociedade estão vinculados às formas de produção de presença. Se eles potencializam ou dificultam o sentir/pensar/agir por si, a partir de sua realidade e em consonância com a sua comunidade.

Essa reflexão nos convida a reconhecer que o corpo produz conhecimento. Aqui nos referimos a um conhecimento vinculado ao vivido, uma relação de humano e inumano (Cruz, 2023). Portanto, é necessário problematizar uma “educação mais que humana” (Rufino, 2023), pois a “[...] educação centrada somente na experiência e no discurso dos ditos humanos tem reificado o padrão monológico e monorracional

mantido pela dominação do ser e do saber da lógica do Ocidente europeu no curso da empreitada colonial” (Rufino, 2023, p. 27). É nestes termos que Rufino (2023) afirma que podemos aprender não apenas com o humano, mas com o tempo, as folhas, os mortos, os animais e com as diversas maneiras de ritualizar a vida em comunidade. Por isso, para os saberes afrodiaspóricos, os conhecimentos relacionados à experiência cotidiana são credibilizados e potencializados. Daí o reconhecimento de saberes assentados em práticas culturais, por exemplo, que configuram o que pode ser chamado de saber incorporado, saber praticado (Rufino, 2019).

Sodré colabora com esse debate ao considerar que a experiência afrodiaspórica contempla um “pensar-vivendo” (Sodré, 2017). Pensar, nestes termos, não é uma especulação abstrata sobre a vida, não se restringe ao ato reflexivo, posto que contempla diferentes dimensões do viver (racional, afetiva, corpórea, territorial, comunitária, espiritual, ancestral, entre outras). É por isso que os saberes afrodiaspóricos evidenciam a potencialidade do cotidiano e explicitam que a produção de conhecimento não está restrita a espaços e parâmetros institucionalizados.

Outra questão importante para atentarmos é que, por estar vinculado ao cotidiano, os saberes afrodiaspóricos são intrinsecamente relacionados à alteridade e adquirem sentido a partir desta condição. O saber tem valor na medida em que colabora para referenciar e potencializar a comunidade. Nestes termos, um saber valioso é aquele que está vinculado à vida e que, ao ser compartilhado, colabora para o bem-viver (Lopes; Simas, 2020; Oliveira, 2021, Sodré, 2017). Vale destacar que o bem-viver não se refere a um simples conceito, mas a uma vivência que integra diferentes visões antiutilitaristas que demarcam a necessidade de “[...] bons conviveres dos seres humanos na comunidade, bons conviveres das comunidades com outras comunidades, bons conviveres de indivíduos e comunidades na e com a Natureza” (Acosta, 2016, p. 93).

Entretanto, é preciso tomar cuidado para não realizar uma leitura ingênua sobre as potencialidades do corpo. Justamente por configurar um saber compartilhado, produzido no encontro com a alteridade, o corpo é da ordem do movimento e, portanto, imprevisível e mutável. Ele pode ser agente de encanto ou desencanto, conforme a capacidade que manifesta em manter e restituir a energia vital (Oliveira, 2021). Na esteira de Machado (2019), concebemos que encanto e desencanto dizem respeito à

capacidade de criar mundos, sendo que o encanto está relacionado à possibilidade de gerar pertencimento, enraizamento, cura, mobilidade e potencialização, de festejar e lutar por uma vida plena. O desencanto, por sua vez, está vinculado à perda de energia vital.

Por ser produtor de um saber vinculado à alteridade e que se faz em movimento, o corpo nos convida a reconhecer a potência do sensível. A partir das contribuições de Sodré (2017), entendemos que o corpo produz conhecimentos que não são regidos pela lógica ocidental. Aqui estamos tratando de possibilidades de conhecimento radicadas na experiência cotidiana que não se limitam à dimensão racional, material, individual e utilitária. Rufino (2021) contribui com esse debate ao afirmar que os processos educativos estão atrelados aos afetos, na medida em que “aprender implica afeto, está relacionado primeiramente à esfera do sentir, ou seja, do viver e do pulsar essa vivacidade tecendo diálogos que primam por uma relação ética com quem se tece” (Rufino, 2021, p. 20). Portanto, os saberes afrodiaspóricos evidenciam a potência do sensível e revelam o copertencimento entre corpo, seres e mundo, posto que o sentir está vinculado às formas de ação e de compreensão do ser no mundo.

Esta perspectiva se distancia da lógica colonial ocidental, visto que para a filosofia ocidental “[...] a recusa do sentir é o ‘artigo primeiro’” (Sodré, 2017, p. 16). No projeto colonial o corpo é negado, subalternizado, controlado, temido e violentado em suas mais diferentes dimensões (Fanon, 2020). Já na perspectiva afrodiaspórica, o corpo é fundamentalmente credibilizado e potencializado, pois é concebido como um campo de possibilidades capaz de inscrever saberes legados pela comunidade e enraizados na ancestralidade (Oliveira, 2021; Rufino, 2019; Simas; Rufino, 2018; Sodré, 2017).

Ancestralidade, conforme Oliveira (2021), é um conceito cunhado pelos nativos e que foi transformado em categoria analítica pelos intelectuais orgânicos da tradição africana reinventada no Brasil. Portanto, a partir de Oliveira (2021), quando falamos em ancestralidade não estamos nos referindo a relações consanguíneas, mas sim ao principal conceito articulador da tradição africana no Brasil. Falar de ancestralidade é falar de pertencimento, memória e saberes compartilhados cotidianamente por sujeitos em comunidade. É falar de enraizamento, mas também de mobilidade e potencialização. A ancestralidade “[...] é o princípio, ela mesma de qualquer relação. Toda relação tem

uma anterioridade que não prescinde da alteridade” (Oliveira, 2021, p. 259). Como considera Rufino (2020, p. 181), a ancestralidade “[...] é o fiar cotidiano da partilha, do passar adiante, da amarração do elo entre aquele que já fez o caminho e o outro que ainda irá caminhar”.

Este debate indica a radicalidade da categoria experiência para a ancestralidade, posto que a ancestralidade contempla uma atualização da tradição, atualização que ocorre na experiência de sujeitos em comunidade. Está, portanto, principalmente ligada à memória e ao provérbio, mas também a outros valores civilizatórios. Na música, por exemplo, os tambores são um meio de parentesco. Nas manifestações culturais e religiosas de origem africana é comum a presença de três instrumentos, que podem ser três atabaques, no caso do Candomblé, ou três berimbaus, no caso da Capoeira Angola, por exemplo (Cruz, 2023). Simas e Rufino (2018) trazem importantes contribuições para essa discussão quando tratam dos tambores no Candomblé. Para os autores, há uma “pedagogia do tambor” que está fundamentada nas maneiras de ler o mundo a partir dos mitos primordiais. “Eles, os tambores rituais, possuem gramáticas próprias: contam histórias, conversam com mulheres, homens e crianças, modelam condutas e ampliam os horizontes do mundo” (Simas; Rufino, 2018, p. 58). Neste sentido, os autores afirmam que os tambores são como livros, pois possuem um manancial educativo vigoroso de elucidação dos mundos e geram possibilidades de interpretar a vida que não estão atreladas à lógica ocidental.

3. O corpo e o alargamento das gramáticas

Os saberes afrodiaspóricos, por conceber o corpo como produtor de saber, além de nos convidar a reconhecer a potência da comunidade, da ancestralidade e do sensível, nos convoca a compreender o “alargamento das gramáticas” (Simas; Rufino, 2018). Isto porque os saberes afrodiaspóricos não se dão apenas pela via verbal e/ou racional, de modo que a presença, o gesto e o ritual, por exemplo, constituem formas de comunicação complexas e eficazes (Oliveira, 2021; Sodré, 2017). Essa pluralidade de gramáticas pode ser identificada em diferentes práticas afrodiaspóricas presentes em nosso país. Simas e Rufino (2018) comentam, por exemplo, como a pluralidade de gramáticas está presente nas Escolas de Samba. Para os autores, quem lê apenas as letras do enredo de uma Escola de Samba tem acesso a uma possibilidade de

compreensão limitada, na medida em que o desfile carnavalesco contempla um complexo repertório composto por corpos que dançam, vozes que cantam e tambores que ecoam. Souza (2011), ao pesquisar outra prática musical afrodiáspórica (o Rap), também colabora com este debate ao considerar que além das letras de música, as gírias, os nomes dos grupos de Rap, os modos de se vestir, os cortes de cabelo, e as intervenções/performances que realizam nos espaços da cidade são importantes para que possamos compreender os saberes produzidos e/ou questionados pelos rappers. Ademais, Souza (2011) chama a atenção para as possibilidades de reinvenção de práticas do uso da linguagem desenvolvidas pelos rappers, que tensionam o modelo escolar tradicional, em relação com o cotidiano e com os movimentos sociais, especialmente o movimento negro. Para a autora, uma das potencialidades dessa pluralidade de formas de uso da linguagem está na possibilidade de criar respostas responsivas, no sentido de que, mediados pelas linguagens vinculadas ao Rap, esses jovens produzem “letramentos de reexistência” (Souza, 2011), isto é, instauram não apenas uma resistência, mas, fundamentalmente, abrem possibilidades de novas formas de ser e de saber.

Uma das questões centrais das práticas culturais afrodiáspóricas é a sua inexorável vinculação ao cotidiano. Vale destacar que concebemos o cotidiano, de acordo com Simas e Rufino (2019, p. 14), como um “[...] complexo e imensurável balaio de possibilidades de mundo”. Para os autores, no cotidiano estão imbricadas presenças, experiências e saberes que podem fortalecer gramáticas não limitadas à razão e que confrontam modelos totalitários impostos ao viver e ao saber. E é justamente por isso que os autores definem essas práticas como “culturas de síncope” (Simas; Rufino, 2018, p. 18). A síncope se refere a uma alteração rítmica que consiste no prolongamento do som de um tempo fraco num tempo forte. “Na prática, a síncope rompe com a constância, quebra a sequência previsível e proporciona uma sensação de vazio que logo é preenchida de forma inesperada” (Simas; Rufino, 2018, p. 18). Nesta perspectiva, em virtude da necessidade de superar a contínua condição de descredibilização e violência às quais os saberes afrodiáspóricos são submetidos, a potência das culturas de síncope está na possibilidade de dobrar a escassez, de manifestar a criação, mesmo em meio a contextos de padecimento. Essa reflexão aponta a potencialidade que as

práticas culturais afrodiáspóricas apresentam no sentido de possibilitar formas de produção e circulação de saberes que visam recriar a si e ao mundo, na medida em que contemplam ações que referenciam e potencializam saberes comunitários.

Sodré (1998) auxilia a compreender como a síncope está presente nas práticas culturais afrodiáspóricas. Para o autor, a síncope é uma característica central do Samba e do Jazz. No caso do Samba, por exemplo, o autor considera que a dimensão rítmica desempenhou papel primordial para a preservação da cultura negra. Segundo Sodré (1998) isso ocorreu, muito provavelmente, devido à proximidade que há entre a forma musical do Samba e dos terreiros - espaços litúrgico-culturais de matriz africana. Tanto no Samba quanto nos terreiros a música é fundamentalmente vibratória, “[...] orientando-se pelas modalidades da execução rítmica, do canto e da dança, em que a percussão é fundamental” (Sodré, 2017, p. 140). E, como discutimos anteriormente neste texto, os tambores, que estão presentes tanto no Samba quanto nos terreiros, possuem gramáticas próprias que permitem a preservação e a atualização de saberes afrodiáspóricos.

Em virtude da inexorável vinculação das práticas culturais afrodiáspóricas ao cotidiano e da complexidade de gramáticas aí presentes, apostamos numa compreensão de tais saberes que seja capaz de extrapolar dicotomias e binarismos, posto que essas produções configuram, ao mesmo tempo, festa e protesto, evidenciando o seu caráter brincante e político (Oliveira, 2021; Simas; Rufino, 2018). Isso significa que, nas práticas culturais assentes nos saberes afrodiáspóricos, “[...] não há separação das dimensões políticas com as epistemológicas, como também não há separação das dimensões políticas com as poéticas” (Simas; Rufino, 2018, p. 108). Deste modo, em virtude da indissociabilidade entre epistemologia, estética, ética e política, podemos compreender que a festa configura diferentes formas de reivindicação do reconhecimento e da positivação de presenças e saberes que foram historicamente violentados pelo projeto de mundo proposto pelo paradigma ocidental. Nestes termos, a festa não é um momento de adorno da vida, pois, como discute Oliveira (2021), ela é uma dimensão constitutiva da vida, é uma forma de afirmação da vida e da continuidade do grupo. Sodré (2019, p. 125) sintetiza de forma certa essa reflexão ao afirmar que “a festa destina-se, na verdade, a renovar a força”. A força (*axé* para os

iorubás), vale lembrar, é uma energia vital que “[...] reside em cada um e na coletividade; em objetos sagrados, alimentos, elementos da natureza, práticas rituais; na sacralização dos corpos pela dança, no diálogo dos corpos com o tambor” (Lopes; Simas, 2020, p. 29). Não podemos deixar de demarcar que o axé é absorvido, transmissível e desgastável e, por isso, necessita ser continuamente restituído e atualizado para que não se disperse, daí a importância de atos/ritos de restituição de axé como a festa, por exemplo.

Ao debater a vinculação dos saberes afrodiaspóricos com o cotidiano e com a pluralidade de gramáticas nele presentes, nos deparamos com um elemento importante: a rua. Se atentarmos para o *Reggae*, por exemplo, iremos perceber que a rua foi tomada por jovens negros e periféricos como opção estética e política. Nas periferias de *Kingston*, no final dos anos 1960 (local e período de surgimento do *Reggae*), diante de uma realidade marcada pela pobreza, violência, racismo e escassez de espaços de lazer, os jovens se apropriaram da rua para a realização de festas. Vale destacar que esse fenômeno não contemplou apenas a via verbal e/ou racional, de modo que, como relata White (2004), as roupas, os penteados de cabelo, os comportamentos e as gírias constituíram formas de comunicação importantes para o advento e desenvolvimento do *Reggae*. Hinkel e Maheirie (2022) colaboram com essa reflexão na medida em que afirmam que os jovens vinculados ao *Reggae* reconfiguraram a rua como espaço de lazer, de pertencimento étnico e de agir político no qual os afrodescendentes puderam denunciar as mazelas da vida e anunciar possibilidades de transgressão da condição de padecimento vivenciadas. Por isso, consideramos que as festas de rua vinculadas ao *Reggae* evidenciam não apenas um momento de lazer, pois configuram possibilidades de produção e circulação de saberes que anunciam novas possibilidades de se fazer presente no mundo.

Estas questões são importantes porque nos auxiliam a compreender que a produção de saber, na perspectiva afrodiaspórica, é uma ação advinda do encontro entre corpos, em determinados contextos, sob condições específicas e que, exatamente por isso, revela outras presenças, outros espaços e outras gramáticas possíveis para a sua produção e circulação. É neste sentido que podemos rever algumas questões postas pela lógica ocidental. A razão não é a detentora do conhecimento, o

homem branco não é o único ser produtor de conhecimento e os espaços institucionalizados não são a única morada do conhecimento. Noutras palavras, corpos negros (na rua, nos terreiros, nos barracões das Escolas de Samba etc.) produzem e compartilham conhecimentos válidos.

Sodré (2019) colabora com este debate ao considerar que o território é uma questão vital para os saberes afrodiaspóricos. Segundo o autor, a rua pode ser pensada como um lugar de indeterminações cuja densidade simbólica não se reduz a uma assimilação racional. Desta maneira, Sodré (2019) indica que precisamos reconhecer que a rua configura um espaço que institui complexos canais de comunicação que articulam a vida cotidiana à produção simbólica.

Não é à toa que Simas (2021, p. 109) afirma que as ruas são “[...] verdadeiras bibliotecas [...]”. Ao reconhecer que as ruas são como bibliotecas, que os tambores são como livros e que os saberes afrodiaspóricos possuem gramáticas não limitadas à dimensão verbal e/ou racional, concordamos como Rufino (2023) quando afirma que a descolonização é uma tarefa central para a educação. Para o autor, a produção e a circulação de saberes estão vinculadas ao cotidiano e, portanto, não estão limitadas a espaços e parâmetros institucionalizados e referenciados apenas em valores eurocentrados. Nesta perspectiva, os processos educativos devem ter por intenção a preservação e a atualização dos saberes legados pela comunidade, contrariando modelos educativos que se querem únicos e afirmando a pluralidade de formas de ser e saber presentes no cotidiano. Educação, deste modo, está vinculada à capacidade de produzir e de fazer circular saberes capazes de tecer uma ação responsável e plural, contemplando, portanto, esperança, pertencimento, curiosidade, cisma, brincadeira, alegria, fúria, amor e sonho (Rufino, 2023).

4. Considerações finais

Neste ensaio, desenvolvemos reflexões que visam colaborar para a promoção de uma educação antirracista, capaz de problematizar o corpo como uma dimensão central para a produção e a circulação de saberes. Para isso, buscamos reconhecer saberes vinculados a processos educativos não restritos à lógica ocidental. Nos valem das contribuições de autores vinculados à matriz de pensamento afrodiaspórico e

Saberes Afrodiaspóricos: Corpos que educam

apresentamos elementos relacionados a processos educativos presentes em diferentes práticas afrodiaspóricas, tais como o Candomblé, o Samba, o *Rap* e o *Reggae*.

Nossas discussões evidenciam a necessidade de reconhecer que o corpo é o lugar da experiência humana em sua integralidade. Isto implica considerar que diferentes dimensões do viver estão vinculadas ao corpo, sejam elas comunitárias, políticas, racionais, afetivas, espirituais etc. Neste sentido, o corpo nos convoca a reconhecer e a desenvolver processos educativos não dicotômicos. Pelo contrário, o que o corpo nos revela é que a produção e a circulação de saberes precisam ser realizadas a partir de uma perspectiva cruzada, em cruzo. Ou seja, os processos educativos precisam contemplar a condição de coexistência, de incompletude e de dinamicidade constitutiva das experiências humanas. É nestes termos que o corpo se configura como um complexo sistema de signos que está vinculado às experiências realizadas no cotidiano e que possibilita tanto o registro de saberes quanto a enunciação de novos saberes. Portanto, ao debater sobre o corpo, estamos refletindo sobre formas possíveis de presença do ser no mundo e problematizando como os processos educativos potencializam ou dificultam o sentir/pensar/agir por si e em consonância com a sua comunidade.

Problematizar os processos educativos a partir do corpo nos convoca a afirmar a potência da comunidade, da ancestralidade e do sensível, bem como exige um alargamento das gramáticas, visto que a produção e a circulação de saberes não estão limitadas à dimensão verbal e/ou racional. É nestes termos que os saberes afrodiaspóricos nos instigam a reconhecer e positivar saberes radicados na experiência cotidiana e comunitária, não restritos à dimensão racional, material, individual e utilitária. O corpo, desta maneira, configura um campo de possibilidades capaz de inscrever saberes legados pela comunidade e enraizados na ancestralidade. É neste sentido que reconhecemos que os tambores no Candomblé são como livros, pois possibilitam a preservação e a atualização de saberes vinculados à ancestralidade africana, configurando um vigoroso manancial educativo.

No que se refere à pluralidade de linguagens constitutiva dos saberes assentados no corpo, a partir da perspectiva afrodiaspórica, problematizamos como os desfiles das Escolas de Samba e as práticas dos *rappers* configuram saberes que contemplam, além da dimensão verbal e/ou racional, complexas formas de comunicação, tais como os

sons, os gestos, as roupas, os cortes de cabelo, os espaços nos quais as suas performances ocorrem etc. Neste sentido, em função da inexorável vinculação dos saberes afrodiáspóricos ao cotidiano e da sua complexidade de gramáticas, é preciso extrapolar dicotomias e binarismos para que possamos compreender que esses saberes configuram uma ação brincante e política que contempla, ao mesmo tempo, festa e protesto. É por isso que trouxemos para o debate as festas de rua vinculadas ao *Reggae*. Em nossa perspectiva, essas festas revelam que os jovens afrodescendentes reconfiguram a rua como espaço de lazer, de pertencimento étnico e de agir político, na medida em que configuram possibilidades de produção e circulação de saberes que anunciam novas possibilidades de se fazer presente no mundo.

Nossas reflexões revelam que os saberes afrodiáspóricos configuram potentes contribuições para a produção e a circulação de saberes. Nos saberes afrodiáspóricos é possível reconhecer uma pluralidade de linguagens, de sujeitos e de espaços educativos, pois as ruas são como bibliotecas, os tambores são como livros e os saberes possuem gramáticas não limitadas à dimensão verbal e/ou racional. Desta maneira, os saberes afrodiáspóricos nos indicam que é preciso descolonizar a produção de saberes pautados na lógica ocidental, de tal forma que possamos reconhecer e incentivar a produção e a circulação de saberes vinculados ao cotidiano, bem como possamos extrapolar os referenciais eurocentrados. Nestes termos, os saberes afrodiáspóricos nos auxiliam a compreender a indissociabilidade entre epistemologia, estética, ética e política e a demarcar que os processos educativos precisam garantir a preservação e a atualização dos saberes legados pela comunidade. Isto implica ações no sentido de romper com modelos educativos que se querem únicos e propor a afirmação da pluralidade de formas de ser e saber presentes em nossa sociedade.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

CRUZ, da Jesse. **Borigrafia**: Um procedimento contracolonial em arte e educação. 235f. 2023. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FONSECA JUNIOR, Eduardo. **Dicionário Yorubá (nagô) português**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

FRIAS, Rodrigo Ribeiro. Noção *iorubá* de pessoa: modelo identificatório negro-africano. **Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v.1, n. 2, p. 351-386, 2020.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HINKEL, Jaison; MAHEIRIE, Kátia. Potencialidades de um saber afrodiaspórico: reflexões a partir do *Reggae*. **Interthesis**, v. 19, n. 1, p.01-15, 2022. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/90233>.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias Africanas**: uma introdução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MACHADO, Adilbênia Freire. (2019). Filosofia africana: ética de cuidado e de pertencimento ou uma poética de encantamento. **Problemata**. 10(2), 56-75. Recuperado de: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49118/28608>.

MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite**: ensaios sobre a África descolonizada. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos (4ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NOBLES, Wade. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org) **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 277-298.

NOGUEIRA, Simone Gibran. **Libertação, descolonização e africanização da Psicologia**: breve introdução à Psicologia Africana. São Carlos: EdUFSCAR, 2019.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Ape'ku, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107- 130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 84-130.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. IV, p.6-25, 2011.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RUFINO, Luiz. Miudeza da ancestralidade. In: SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. (orgs). **Arruaças: uma filosofia popular brasileira**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 180-182.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 9-20.

SARR, Felwine. **Afrotopia**. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio.; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SODRÉ, Muniz. **Samba: o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad X, 1998.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola, 2011.

TAVARES, Julio Cesar de. **Dança de guerra - arquivo e arma: elementos para uma teoria da capoeiragem e da comunicação corporal afro-brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

WHITE, Timothy. **Queimando tudo: a biografia definitiva de Bob Marley**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Sobre os autores

Jaison Hinkel

Doutor em Psicologia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Psicologia da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Integrante do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (AEE/FURB). E-mail: jhinkel@furb.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6446-0626>

Jesse da Cruz

Doutor em Educação. Professor do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do grupo de pesquisa Arte e Estética na Educação (AEE/FURB) e do grupo de pesquisa RIZOMA (RIZOMA/UFPR). E-mail: jesse.cruz@ufsm.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8815-9662>

Recebido em: 10/11/2023

Aceito para publicação em: 15/12/2023