



DE DO SER A (RE) INVENÇÃO DOS CORPOS
OS CORPOS DO SUL E AS PEDAGOGIAS AFRICANAS NO ENFRENTAMENTO À COLONIALIDADE DO SER A (RE) I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

JOSÉ DIÊGO LEITE SANTANA

**A (RE)INVENÇÃO DOS CORPOS DO SUL E AS PEDAGOGIAS AFRICANAS NO
ENFRENTAMENTO À COLONIALIDADE DO SER**

CARUARU

2020

JOSÉ DIÊGO LEITE SANTANA

**A (RE)INVENÇÃO DOS CORPOS DO SUL E AS PEDAGOGIAS AFRICANAS NO
ENFRENTAMENTO À COLONIALIDADE DO SER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação, Estado e Diversidade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Allene Carvalho Lage.

CARUARU

2020

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S232r Santana, José Diêgo Leite.
A (re)invenção dos corpos do sul e as pedagogias africanas no enfrentamento à colonialidade do ser. / José Diêgo Leite Santana. – 2020.
234 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2020.
Inclui Referências.

1. Teoria do conhecimento. 2. Epistemologia social - Arcoverde (PE). 3. Afrocentrismo. I. Lage, Allene Carvalho (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2020-080)

JOSÉ DIÊGO LEITE SANTANA

**A (RE)INVENÇÃO DOS CORPOS DO SUL E AS PEDAGOGIAS AFRICANAS NO
ENFRENTAMENTO À COLONIALIDADE DO SER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 10/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Allene Carvalho Lage (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Maria Paula Meneses (Examinadora Externa)
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Mário de Farias Carvalho (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho àquela que meu coração jamais conseguirá esquecer e nunca deixará de amar, minha doce amiga Laila de Omena Cacho, que repousa em terras encantadas. Por sua admiração pelas utopias, por seu trabalho pelo amor!

AGRADECIMENTOS

Até aqui o Senhor e seu Fôlego Criador tem me sustentado! Por isso, dou graças.

Graças ao Sagrado que, em suas diversas formas, me fez enxergar as histórias humanas e a poesia da vida em cada encontro.

Graças à minha família Leite, que me foi rio de águas tranquilas quando precisei descansar. A família Leite é onde me faço e me renovo, é território de afetos infinitos.

Graças à minha mãe, Socorro Leite, que sempre me socorreu e me deu ânimo, coragem e força para seguir. Com ela aprendi a ter fé, a fazer o bem, a ser forte.

Graças à minha tia Adelma Leite, que me abrigou em seu coração e de onde nunca sairei. Nela sou feliz, sou completo e entendo um dos sentidos da vida, que é servir sempre.

Graças à minha avó Neusa Leite. Por muito ter se doado, se dedicado, amado. Por tanto amor, por tanta proteção, por tanta vida.

Graças ao meu pai Aldenir Santana, por sempre ter feito tantos sacrifícios por mim.

Graças ao meu irmão Thiago Leite. Aprendi com ele a lutar pelo que pode ser meu, a agradecer e honrar quem primeiro se levanta a meu favor.

Graças a minha prima Romeika Leite, por ser porto seguro quando preciso, por ser firme na hora que deve ser.

Graças aos meus primos, Renata Leite e Ítalo Serafim, por terem me acolhido e me dando um lar em Caruaru. Se a pesquisa foi possível, é que em vocês tive acolhida.

Graças ao meu companheiro Dayvison Amaral por ter me feito sorrir quando a tristeza sem demora abraçava meu dia. Por sua ousadia, eu aprendi a andar um passo de cada vez. Obrigado pelos diálogos e pelas contribuições neste trabalho.

Graças à minha prima Marina Leite, pessoa que nunca me abandonou nos momentos de dificuldades, de aridez.

Graças ao meu amigo Marciano Antonio, dádiva do PPPGEduc que levarei para sempre comigo, pois em você encontrei uma parte da vida que é serena, generosa e aguerrida. Por tanta generosidade, risadas, apoio, conversas, por tanta vida, gratidão! Quando eu pensei em desistir, você me segurou, obrigado!

Graças à minha amiga Graciele Coelho, tesouro no PPPGEduc, por, junto a mim, perseverar e acreditar no belo de uma forma nova. Gratidão por tanto companheirismo, por tanta ajuda.

Graças à minha amiga Dayane Pereira, força no PPPGEduc, por batalharmos o bom combate, por me ensinar que a escrita da pesquisa sou eu próprio. Por tanta leveza, gratidão!

Graças ao meu amigo Vitor Cardoso, pois quando precisei, você foi a mão que não me soltava. Sem sua ajuda, esta pesquisa não seria possível. Sou grato por sua amizade.

Graças a minha amiga Dayres Carvalho, por ser parte de todo processo, muito antes dele ser pensado. Obrigado pelas pitangas, conversas, abraços, lágrimas. Obrigado por sua existência generosa e radiante em minha vida.

Graças ao meu amigo e irmão, Alexandre Justino. Por tanta força e coragem, gratidão.

Graças à minha amiga Lucimar Nascimento e aos meus amigos Benício e Rodrigo França. Sou grato por tanta alegria, por tantos sorrisos. Meu coração seria menos alegre sem vocês.

Graças aos meus amigos, Eraldo Damacena e Hanna Padilha, pelos risos, pela torcida, pela confiança, por tamanha proteção. Quando as noites se alongam em minha vida, tenho a vocês, que iluminam as sombras e dissipam meus medos.

Graças aos meus amigos Joahnn Lima e Valéria Fagundes, que de tanto amor e de tanta proteção, me mostraram que a vida pode ser melhor. Gratidão!

Graças ao artista arcoverdense, Stuart Marcelo, por tão poeticamente desenhar as ideias desta pesquisa.

Graças a Theo, o Pequeno que carrega em si o amor que me fez sorrir, que me fez chorar, que me fez mais vivo.

Graças à minha orientadora Allene Lage por toda paciência e pela confiança depositada na pesquisa. Pelos ensinamentos, por mostrar novos caminhos, sou grato!

Graças aos professores que compuseram minha banca de qualificação, prof. Maria Paula Meneses e prof. Mário de Carvalho. As orientações e recomendações foram preciosas, de modo que a pesquisa não seria a mesma sem elas.

Graças à professora Lucinalva, por verdadeiramente vibrar, se emocionar e compreender que somos histórias e que precisamos, em alguns momentos, do olhar e da fé da outra pessoa. Sou grato pela generosidade.

Graças a Rodrigo, secretário do PPGEduc, mas que se tornou um amigo de grande valor quando me incentivou a quebrar as barreiras da timidez.

Graças à professora Celma Amaral, quando, por sua sensibilidade e força, me fez ver novas possibilidades na formação do mestrado.

Gratos aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Sem dúvidas, todas as aulas contribuíram inestimavelmente para esta pesquisa.

Graças à coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, a professora Conceição Gislâne Nóbrega por estar sempre presente.

Graças ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, por se preocupar em quebrar as posições privilegiadas de poder na nossa sociedade tão colonial, mas tão insubmissa. Esta pesquisa não seria possível sem sua luta pela interiorização do Ensino Superior Público.

Todas estas pessoas são histórias que se cruzaram com a minha. Sem esses cruzamentos, talvez, esta pesquisa não fosse possível.

Ora, iê, iê, ô, Oxum!

Acabam de derrubar a primeira mulher presidenta do Brasil, sem que haja qualquer justificativa constitucional para este impeachment. Mas o golpe não foi cometido apenas contra mim e contra o meu partido. Isto foi apenas o começo. O golpe vai atingir indistintamente qualquer organização política progressista e democrática. O golpe é contra os movimentos sociais e sindicais e contra os que lutam por direitos em todas as suas acepções: direito ao trabalho e à proteção de leis trabalhistas; direito a uma aposentadoria justa; direito à moradia e à terra; direito à educação, à saúde e à cultura; direito aos jovens de protagonizarem sua história; direitos dos negros, dos indígenas, da população LGBT, das mulheres; direito de se manifestar sem ser reprimido. O golpe é contra o povo e contra a Nação. O golpe é misógino. O golpe é homofóbico. O golpe é racista. É a imposição da cultura da intolerância, do preconceito, da violência [...] A descrença e a mágoa que nos atingem em momentos como esse são péssimas conselheiras. Não desistam da luta. Ouçam bem: eles pensam que nos venceram, mas estão enganados. Sei que todos vamos lutar. Haverá contra eles a mais firme, incansável e enérgica oposição que um governo golpista pode sofrer. (Trecho do discurso da ex-presidente Dilma Rousseff, eleita democraticamente, mas deposta pelo Golpe de 2016) (PACHECO, 2017, p. 451).

RESUMO

Os corpos são territórios, discursos, carne, cultura e política. Por meio deles, a colonialidade entra na disputa de poder sobre a existência do Ser. O corpo padece os suplícios do dominador. Dele se tenta retirar todas as suas potencialidades e suas construções, suas contradições e suas singularidades; ele é expulso de si mesmo, na tentativa colonial de territorializá-lo a partir de suas demandas. Dele se quer um corpo inerte, moribundo, automático e não afetivo. Não é, porém, todo corpo que é disputado pelo colonizador: ele trava batalha com outros corpos que não aqueles brancos e eurocêntricos. Eles são racializados, capitalizados, generificados e sexualizados a partir das demandas coloniais. Sua existência é negada através do silenciamento de sua história e de suas lutas, bem como da subalternização, naturalizada e legitimada por narrativas coloniais. Mas os corpos começaram a se levantar, gritar, a romper com as naturalizações impostas pela colonialidade. Saíram das margens e começaram a criar centros outros de produções do conhecimento. Rasgaram os cânones da racionalidade totalitária e empreenderam narrativas outras. Para isso, os corpos silenciados passam a produzir uma pedagogia própria para a liberdade. Trata-se de uma liberdade que nasce no próprio corpo e que se compromete com o Ser e com a libertação do Outro também. Esses corpos, inspirados nas Epistemologias do Sul e metaforicamente chamados de Corpos do Sul, são expressões da insubmissão epistemológica que criam múltiplos centros de produção do conhecimento e que se relacionam com esses centros em uma manifestação simbiótica, pois sabem que as pontes são mais necessárias que os muros. Uma das pedagogias que criam esses corpos vitoriosos e insubmissos são as pedagogias africanas, que convidam para o processo de conscientização do Ser e oferece meios para que a luta aconteça nos territórios epistemológicos marginalizados e invisibilizados. São, pois, as pedagogias africanas que coroam o Corpo do Sul e possibilitam uma outra relação além da colonial que se localiza em apenas dois polos: dominador e dominado. Assim, esta pesquisa apresenta a seguinte questão: “De quais modos as Pedagogias Africanas contribuem para o enfrentamento da Colonialidade do Ser e para a ressignificação dos Corpos do Sul?”. O objetivo geral é compreender de quais modos as Pedagogias Africanas contribuem para o enfrentamento da Colonialidade do Ser e para a ressignificação dos Corpos do Sul. A construção teórico-metodológica foi a afrocentricidade. As referências teóricas nascem da necessidade epistêmica, bem como da coerência metodológica, de se pensar desde África e com África, de modo que os autores e autoras são em sua maior parte, africanos e/ou afrodiáspóricos. Esta pesquisa foi realizada em uma escola na cidade de Arcoverde – PE. A escolha do município se deu em virtude de existir um programa de escola em tempo integral

pensada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que tem uma proposta pedagógica outra, a saber, próxima dos princípios africanos. As nossas conclusões apontam as pedagogias africanas e outras que delas se aproximam como possíveis de conectar as experiências dos corpos subalternizados e de seus conhecimentos e saberes.

Palavras-chave: Epistemologias do sul. Pedagogia africana. Colonialidade do ser.

ABSTRACT

Bodies are territories, discourses, meat, culture, and politics. Through them, coloniality enters the power struggle over the existence of Being. The body suffers the torment of the dominator. One tries to remove all its potentialities and its constructions, its contradictions, and its singularities; he is expelled from himself, in the colonial attempt to territorialize him based on his demands. He wants an inert, dying, automatic and non-affective body. However, it is not everybody that is disputed by the colonizer: he fights with bodies other than those white and Eurocentric. They are racialized, capitalized, gendered, and sexualized based on colonial demands. Its existence is denied through the silencing of its history and its struggles, as well as the subordination, naturalized and legitimized by colonial narratives. But the bodies began to rise, to scream, to break with the naturalizations imposed by coloniality. They left the margins and started to create other centers to produce knowledge. They tore the canons of totalitarian rationality and took on other narratives. For this, the silenced bodies start to produce their own pedagogy for freedom. It is a freedom that is born in the body itself and that is committed to Being and to the liberation of the Other as well. These bodies, inspired by Southern Epistemologies and metaphorically called Southern Bodies, are expressions of epistemological insubmission that create multiple centers of knowledge production and that relate to these centers in a symbiotic manifestation, because they know that bridges are more necessary than the walls. One of the pedagogies that create these victorious and insubmissive bodies are the African pedagogies, which invite to the process of awareness of Being and offer means for the struggle to take place in marginalized and invisible epistemological territories. It is, therefore, the African pedagogies that crown the Southern Body and enable a relationship other than the colonial one that is in only two poles: dominator and dominated. Thus, this research presents the following question: "In what ways do African Pedagogies contribute to the confrontation of the Coloniality of Being and to the redefinition of the Southern Bodies?". The general objective is to understand the ways in which African Pedagogies contribute to the confrontation of the Coloniality of Being and to the redefinition of the Southern Bodies. Theoretical and methodological construction was Afrocentricity. Theoretical references are born from the epistemic need, as well as from the methodological coherence, of thinking from Africa and with Africa, so that the authors and authors are mostly Africans and/or aphasiaspores. This research was carried out in a school in the city of Arcoverde – PE. The choice of the municipality was due to the existence of a full-time school program designed for the Early Years of Elementary Education and which has a different pedagogical proposal, namely, close to African principles.

Our conclusions point to African pedagogies and others that approach them as possible to connect the experiences of subordinate bodies and their knowledge and knowledge.

Keywords: Epistemologies of the south. African pedagogy. Coloniality of being.

RESUMEN

Los cuerpos son territorios, discursos, carne, cultura y política. A través de ellos, la colonialidad entra en la lucha de poder por la existencia del Ser. El cuerpo sufre el tormento del dominador. Se intenta eliminar sus potencialidades y sus construcciones, contradicciones y singularidades; es expulsado de sí mismo, en el intento colonial de territorializarlo a partir de sus demandas. Quiere un cuerpo inerte, moribundo, automático y no afectivo. Sin embargo, no todos los cuerpos son disputados por el colonizador: pelea con cuerpos distintos a los blancos y eurocéntricos. Están racializados, capitalizados, clasificados por género y sexualizados en base a las demandas coloniales. Su existencia se niega a través del silenciamiento de su historia y sus luchas, así como la subordinación, naturalizada y legitimada por las narrativas coloniales. Pero los cuerpos empezaron a levantarse, a gritar, a romper con las naturalizaciones impuestas por la colonialidad. Dejaron los márgenes y empezaron a crear otros centros de producción de conocimiento. Rompieron los cánones de la racionalidad totalitaria y adoptaron otras narrativas. Para ello, los cuerpos silenciados comienzan a producir su propia pedagogía por la libertad. Es una libertad que nace en el propio cuerpo y que está comprometida con el Ser y también con la liberación del Otro. Estos cuerpos, inspirados en las Epistemologías del Sur y metafóricamente llamados Cuerpos del Sur, son expresiones de insumisión epistemológica que crean múltiples centros de producción de conocimiento y que se relacionan con estos centros en una manifestación simbiótica, porque saben que los puentes son más necesarios que los muros. Una de las pedagogías que crean estos cuerpos victoriosos son las pedagogías africanas, que invitan al proceso de conciencia del Ser y ofrecen medios para que la lucha se desarrolle en territorios epistemológicos marginados e invisibles. Son, por tanto, las pedagogías africanas las que coronan el Cuerpo Sur y posibilitan una relación distinta a la colonial que se ubica en solo dos polos: dominador y dominado. Así, esta investigación plantea la siguiente pregunta: "¿De qué manera las Pedagogías africanas contribuyen al enfrentamiento de la Colonialidad del Ser ya la redefinición de los Cuerpos Australes?". El objetivo general es comprender las formas en que las Pedagogías africanas contribuyen al enfrentamiento de la Colonialidad del Ser ya la redefinición de los Cuerpos Australes. La construcción teórica y metodológica fue la Afrocentricidad. Las referencias teóricas nacen de la necesidad epistémica, así como de la coherencia metodológica, de pensar desde África y con África, por lo que los autores y autoras son en su mayoría africanos y/o afrodiásporas. Esta investigación se llevó a cabo en una escuela de la ciudad de Arcoverde – PE. La elección del municipio se debió a la existencia de un programa escolar de tiempo completo diseñado para los Primeros Años de Educación Primaria

y que tiene una propuesta pedagógica diferente, es decir, cercana a los principios africanos. Nuestras conclusiones apuntan a las pedagogías africanas y otras que se acercan a ellas para conectar las experiencias de los cuerpos subordinados y sus conocimientos y saberes.

Palabras clave: Epistemologías del sur. Pedagogía africana. Colonialidad del ser.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sankofa	21
Figura 2 – Colonialidade do Ser	39
Figura 3 – Pedagogias Africanas e Epistemologias do Sul	62
Figura 4 – Pensamento Filosófico e Político Africano	87
Figura 5 – O caminho	108
Figura 6 – Xirê	138
Figura 7 – Finalizando o caminho	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de produções por ano	29
Tabela 2 – Temáticas produzidas por ano	32
Tabela 3 – Produção sobre Africanidade no GT 21.....	34
Tabela 4 – Quantitativo de referências bibliográficas africanas nas pesquisas sobre pedagogia africana.....	36
Tabela 5 – Metas e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB na Escola Wangari Maathai	142
Tabela 6 – Proficiência Média em Língua Portuguesa – 5º ano/SAEPE Escola Wangari Maathai	143
Tabela 7 – Proficiência Média em Matemática – 5º ano/SAEPE Escola Wangari Maathai	143

LISTA DE SIGLAS

ABNP	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONNEAB	Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
GT	Grupos de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMC	Inquérito Multiobjectivo Contínuo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NEABS	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
ONG	Organização Não-Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEA	Secretaria de Educação de Arcoverde
SESu	Secretaria de Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO ou SANKOFA, A VOLTA PARA SI MESMO	21
2	COLONIALIDADE DO SER	39
2.1	Entre Fanon, Maldonado-Torres, Cabral e Nkrumah: a denúncia da colonialidade do Ser	40
2.2	Do movimento ao silêncio: corpos marcados pela colonialidade	49
2.3	Fawohodie: por um Corpo do Sul	54
3	PEDAGOGIAS AFRICANAS E EPISTEMOLOGIAS DO SUL	62
3.1	<i>Ujamaa</i> : o que dizemos quando afirmamos Pedagogias Africanas?	63
3.2	A potência das Pedagogias Africanas	70
3.3	Pedagogias Africanas: compromisso com a pós-abissalidade e justiça cognitiva	80
4	PENSAMENTO FILOSÓFICO E POLÍTICO AFRICANO	87
4.1	Corpos mortos e mundo de mortes: uma denúncia	88
4.2	Ancestralidade como resistência política e filosófica	95
4.3	Ser-sendo: o espírito das relações africanas	101
5	AQUILOMBAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	108
5.1	Deitando as oferendas para Exu	109
5.2	O búfalo de Iansã ou Encontro entre pesquisador e objeto de pesquisa	113
5.3	Agadá ou enfrentamento metodológico na abordagem qualitativa	118
5.4	Orumilá desce à Terra ou tipo de pesquisa	121
5.5	<i>Sakhu</i> ou método da pesquisa	124
5.6	Delimitação e local da pesquisa	128
5.6.1	<i>Participantes da pesquisa</i>	129
5.7	Grito de Xangô ou técnica de coleta de dados	132
5.8	Apresentação dos dados	133

5.9	Mapeando este aquilombamento teórico-metodológico	134
6	ASPECTOS ÉTICOS	136
6.1	Riscos e benefícios	137
7	APRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO	138
7.1	Escola Wangari Maathai	139
7.2	Xirê discursivo ou Firmamento das palavras desde o objeto de estudo	154
7.3	Preparação do banquete para o santo	157
7.4	<i>Èsù yè, Laróyè!</i> Ou abrindo os caminhos	164
7.5	<i>Ògún yè, pàtàkì orí Òrìsà!</i> Ou sensibilidades são formas de conhecer o mundo	167
7.6	<i>Òkè àró, Ode!</i> Ou para a prosperidade do ser	170
7.7	<i>Ewé ó! Ewé àsà!</i> Ou do corpo	172
7.8	<i>Atótóo!</i> Ou aprendizagem para a solidariedade	175
7.9	<i>Àróbò boyi!</i> Ou do movimento	178
7.10	<i>Ká wòóo, ká biyé sí ilé!</i> Ou da ocupação do corpo	181
7.11	<i>Eèpàrìpàà! Odò Ìyá!</i> Ou da inquietude e da insubmissão	184
7.12	<i>Rora Yèyè ó fí dé rí omon!</i> Ou do cuidado e da vida	186
7.13	<i>Èérú Ìyá! Òh!</i> Ou dos sentimentos	189
7.14	<i>Sálù bá Nàná Burúkú!</i> Ou do conhecimento e da experiência do corpo	192
7.15	<i>Obá Sirè!</i> Ou dos enfrentamentos solidários	194
7.16	<i>Rírò Ewá!</i> Ou a busca da beleza e do existir	197
7.17	<i>Lògún ó, akofá!</i> Ou da riqueza da luta	200
7.18	<i>Eèpàà Bàbá!</i> Ou começo do fim	203
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	218
	ANEXO A – EMENTA DISCIPLINAS ELETIVAS – 5º ANO	231



INTRODUÇÃO

Stuart Marcelo, 2019.

1 INTRODUÇÃO ou SANKOFA, A VOLTA PARA SI MESMO

Sankofa¹. É preciso voltar e pegar o que ficou para trás. A ave volta sua cabeça para trás do corpo na tentativa de novamente pegar um ovo e mesmo assim mantém suas patas na direção à frente. Volte e pegue! Ainda poderia ser, semioticamente, volte e apanhe aquilo que você deixou para trás, que lhe importa, que insiste em resistir. Permaneça rumo ao futuro, mas não esqueça suas raízes, seu passado. É poética circular, constante, transmutação do tempo.

É volta a si mesmo! Assim pode ser definido este adinkra². O povo ganês desenvolveu provérbios e ideogramas plenos de valores civilizatórios; são construções epistemológicas de um povo; narram o encontro consigo mesmo e com o outro a fim de nunca esquecer que o todo é um complexo de redes e conexões que são afetadas pelas vivências individuais.

Sankofa para lembrar das raízes, para lembrar que o passado e futuro são sempre circulares, para anunciar que a palavra falada move a língua e assim é carregada de força e de poder. O adinkra Sankofa me fez lembrar que as formas circulares permeiam a história da vida do homem e da mulher. Pode-se falar que é um retorno daquilo que permanece e incomoda – ou porque me recuso a dialogar com algo do passado ou porque esqueço das raízes que nutrem constantemente minha história.

Olhar o Sankofa me permitiu adentrar um mistério sensível da racionalidade: as coisas cíclicas são necessárias e quando retorno ao ponto anterior, algo merece ser pensado, refletido. As possibilidades do vir-a-ser são, assim, conjunturas que dispostas no futuro acabam por refletir o passado.

Quando o povo ganês fala com toda sonoridade do Sankofa, energicamente a diáspora africana vem à mente. Os tambores que rasgam o silêncio do esquecimento estremecem com todo vigor na pele que encobre conhecimentos musicados, dançantes e sensualizados. Sim, de outra forma parece ser impossível sensualizar o pensamento ocidental para melhor escutar os timbres que sussurram em vozes africanas. Note: sensualizar, dotar de sensibilidades outras, de

¹ Símbolo gerador do provérbio “*Se wo were fi na wo sankofa a yenkyi*”. Em português corresponde a: nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás (NASCIMENTO, 2008, p. 32).

² Adinkra é um sistema de ideogramas que compilam valores civilizatórios do povo ganês. Mistura-se ao ideograma um provérbio que representa ideias e pensamentos africanos.

epistemes outras. Sankofa parece dizer que a *Árvore do Esquecimento*³ não tem poder algum sobre as vidas africanas, mesmo com toda insistência e persistência dos colonizadores. Se nove voltas para os homens e sete voltas para as mulheres em torno dessa árvore não os fizeram esquecer sua africanidade, apenas uma volta em torno se si seria bastante para pegar o que fora esquecido.

Como se pode esquecer seus laços, seu sangue, suas terras, seu sol, seu céu? Como uma mãe poderia ser esquecida se em suas veias o sangue que corre nasceu nas savanas africanas? Tal qual o filho que é arrancado dos braços maternos em plena noite estrelada e nunca conseguirá esquecer o cheiro do leite que o amamentou, assim é o sentimento de pertencimento africano. Talvez por isso mesmo que o Sankofa seja a Estrela da Manhã que não permite o esquecimento e a todo momento alerta para quem somos, para o eterno retorno ao passado e às origens.

O corpo dos(as) africanos(as) foi marcado pela colonização e produzido como inferior, sem alma, bárbaro. Lembrando a voz de Elza Soares (2002), é a carne mais barata do mercado. Carne negra. Carne pesada, açoitada, condenada. Fanon (2010, p. 33) diz que são os condenados da terra. Essa expressão é muito mais que poética e hermenêutica, é epistemologicamente denunciadora do submundo africano produzido sob a ótica do colonizador.

Isso me faz lembrar um conto africano iorubá: Olorum⁴ encarregou Oxalá⁵ de fazer o mundo e modelar homem e mulher. Para criar os corpos, o Orixá usou o ar, igual a si mesmo, mas logo os corpos se desfizeram. Usou pau, mas as criaturas ficaram duras demais. Não satisfeito, Oxalá usou pedra. A tentativa foi pior. Ao fazer homem e mulher do fogo, os corpos foram consumidos pelas chamas. Tentou então, azeite, água e vinho-de-palma. Nada dava certo. Chamando por Nanã Burucu⁶, essa Ihe veio em socorro e apontando seu ibiri⁷ para o fundo do

³ Para Stela Guedes Caputto (2012, p. 51), a *Árvore do Esquecimento* fazia parte de um ritual do colonizador que colocava africanos para circular por nove vezes em uma árvore e africanas durante sete vezes para circular por essa árvore. Acreditavam que isso seria o suficiente para que os africanos escravizados esquecessem sua história, religião, política, cultura e família. Era o último momentos dos africanos em solo pátrio antes de virem às Américas.

⁴ Princípio ativo criador do Céu (SÀLÁMÌ, 1990, p. 292).

⁵ Orixá (divindade que representa os elementos da natureza e é sagrado para os povos africanos que o cultua) Oxalá, pai de todos os Orixás (SÀLÁMÌ, 1990, p. 290).

⁶ Orixá da chuva, dona da lama, do barro (SÀLÁMÌ, 1990).

⁷ Instrumento indumentário da Orixá Nanã que é segurado por ela para afastar os eguns (espíritos) para o seu espaço sagrado e afastar também as energias ruins.

lago retirou uma porção de lama e emprestou a Oxalá. Oxalá criou homem e mulher e os modelou no barro; com o sopro de Olorum eles caminharam após sua criação. Um dia, porém, homem e mulher morrem e seus corpos devem ser devolvidos à natureza, à Nanã Burucu. A Orixá deu a matéria dos corpos, mas quer de volta no fim da vida o que é seu (PRANDI, 2001, p. 196).

A narrativa mostra que ao homem e à mulher o corpo lhes fora dado, devendo ser entregue apenas no final de sua vida, condição que os condenados da terra não conheciam em sua carne, já que seus corpos foram colonizados, tomados de si mesmo, produzidos na não-existência.

Essa condição de não-existência me faz voltar no tempo – talvez pelo exercício de olhar o Sankofa – e acaba por lembrar como meu corpo foi educado dentro de padrões, de disciplinas, de estéticas e de uma pedagogia que me produzia como invisível e silenciava minha existência. O meu Ser passava a ser padronizado por meio de uma pedagogia que denunciava a todo momento que o estranho, o excêntrico, o original era motivo de exílio de si mesmo, que necessário se fazia um exorcismo do meu Ser para espantar meus fantasmas, meus monstros e minhas sombras, sempre elementos epifânicos de minhas utopias.

Meu corpo passou a ser hierarquizado e invisibilizado. O que ele tinha para isso? Ele lutava para não seguir o mesmo movimento que os outros corpos, a mesma estética que ornamentava e conferia identificação; ele tentava fugir da mortificação da corporeidade, insistia em dizer que o corpo, que era meu e, acima de tudo, era eu, foi ocupado por minhas escolhas, por meu trajeto antropológico, que as intervenções poderiam e deveriam ser feitas para manifestar meu Ser. Eis o meu corpo: fluido, ocupado, eu. Mas eu não podia ser eu mesmo. Não podia tê-lo e apenas devolvê-lo a Nanã Burucu no final da minha; antes disso, ele foi colonizado.

Meu corpo foi retirado de mim mesmo. Tudo que fazia parte da anunciação do meu eu – minhas marcas, meu ritmo, minha plasticidade, qualquer estética do meu Ser, as minhas inspirações culturais, místicas-religiosas-espirituais, meu *corpus* político, minhas linguagens – foi massacrado, assim como fizeram os colonizadores com as terras invadidas e espoliadas, com seus povos originários e seus conhecimentos e todas as suas produções, vivências e sentimentos. Não o fizeram, contudo, usando apenas a violência, mas usaram a apropriação. A pedagogia da dominação veio adestrar corpos a serem submissos, inferiorizados e invisibilizados. Corpos domesticados, fora da rota dos enfrentamentos, corpos sem vida, automatizados mecanizados.

A pedagogia da dominação foi a lógica do colonizador que transpassava os corpos e as mentes tornando-os dominados e germinando em suas raízes as ideias de inferiorização, tão naturalizadas, na perspectiva do dominador, quanto necessárias para o controle das terras, dos povos e de seus conhecimentos. Os corpos foram degradados dos seus donos. Esse trabalho do colonizador talvez tenha sido o mais cruel de todos: colonizar corpos. Degradados os corpos, que mais poderia existir em seu lugar que não o silêncio? Porém, todo silêncio guarda consigo trovões prontos a romper com a ausência do som.

Os trovões bravejam quando menos se espera. Tanto quanto os trovões que anunciam a chegada de Xangô⁸, dentro de mim eles começaram a bravejar e com o mesmo ímpeto do Orixá tomei consciência que precisava lutar para que eu fosse visto pelo meu corpo. Percebi que a ocupação do meu corpo era a mais manifesta ação política da minha existência. Pude sentir as raízes que do passado nutriam meu presente; eu era barro que fora pisoteado e agora recuperava fôlego para mostrar que não somos inferiores, não devemos ser hierarquizados, que devemos romper com a pedagogia da dominação. Nascia um olhar sensível para os corpos e cada vez mais pude perceber que os corpos que transgrediam a dominação forjavam uma pedagogia diferente.

Essa pedagogia me coloca na circularidade da vida. Fazia-me olhar para os(as) estudantes de igual para igual; propunha um cotidiano repleto de sentidos e rituais que revelavam que somos sempre nós, somos sempre eu porque somos nós. A pedagogia dos corpos que agora se rebelam contra as dominações e se mostram insubmissos e insurgentes mostrava o Ser através de proposições em que retomamos a ocupar os corpos e deles fazermos moradia.

Tal pedagogia centrada em uma africanidade, nos valores de África e no pensamento africano, possibilitou romper com as produções de não-existência do Outro. Escutar o Outro me permitiu enxergar corpos insubmissos, corpos que experienciavam o cotidiano de outro modo, corpos que transgrediam normas estabelecidas, corpos que produziam conhecimento pela travessia de fronteiras e que se reinventavam para dar outros sentidos ao mundo.

Esses corpos que produzem epistemologias outras e conseguem [re]existir por meio de diversas pedagogias africanas comprometidas com o rompimento da colonialidade do Ser são corpos que expressam vidas, histórias, raízes, movimento, política, filosofia, espiritualidade;

⁸ Orixá dos trovões, dentre outros elementos. Conhecida por sua força e sua justiça (SÁLÂMÌ, 1990, p. 37).

são corpos musicados, responsáveis pelo Outro, sensíveis e racionais; corpos antes invisíveis e agora corpos que falam, que gritam, que são múltiplos.

Voltando-se aos caminhos abertos por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009, p. 7), percebemos que esses corpos insubmissos materializam as Epistemologias do Sul. Metaforicamente, neste trabalho chamamos de Corpos do Sul todos os corpos capazes de romper com a dominação e que pretendem confrontar e enfrentar a Colonialidade do Ser.

Os contextos cultural e político da produção do conhecimento foram eliminados em razão de uma epistemologia totalitária e pretensiosamente universal. As epistemologias não são neutras e as que afirmam ser, já escolhem seu posicionamento. Assim, o capitalismo e o colonialismo impactaram as epistemologias dominantes, negando a reflexão epistemológica fundada nas práticas sociais e conhecimentos outros. Realizando este movimento, saberes e conhecimentos foram subalternizados e invisibilizados historicamente (SANTOS; MENESES, 2009, p. 5).

As Epistemologias do Sul são, assim, intervenções epistemológicas que rompem com o silêncio e a invisibilidade dos saberes e dos conhecimentos subalternizados. São enfrentamentos que produzem um diálogo horizontal entre as diversas formas de produção do conhecimento (SANTOS; MENESES, 2009, p. 5).

Quando se volta para as Epistemologias do Sul, outras posturas devem orientar a posição da pessoa, a saber: o Sul como existência, o Sul como caminho e o Sul como horizonte a se aprender a partir dele e com ele. Faz parte do Sul a diversidade e pluralidade epistemológica. O Sul é metaforicamente o lugar dos desafios epistêmicos que pretendem reparar o mundo dos danos e impactos causados pelo capitalismo e colonialismo (SANTOS; MENESES, 2009, p. 5-12).

A partir desse contexto e olhando o adinkra Sankofa, esta pesquisa apresenta como problema de pesquisa a seguinte questão:

- **De quais modos as Pedagogias Africanas contribuem para o enfrentamento da Colonialidade do Ser e para a ressignificação dos Corpos do Sul?**

A pesquisa tem como objetivo geral:

- Compreender a maneira pela qual a Pedagogia Africana contribui para o enfrentamento da Colonialidade do Ser e para a ressignificação dos Corpos do Sul.

Como objetivos específicos, apresentamos os seguintes:

- Sistematizar os principais conceitos sobre corpos no âmbito da discussão sobre Colonialidade do Ser.
- Identificar as abordagens pedagógicas predominantes que se aproximam das Epistemologias do Sul.
- Apresentar os princípios filosóficos e políticos do pensamento africano que se relacionam com as Epistemologias do Sul.

Toda pesquisa é o encontro do/a pesquisador/a com seu objeto de pesquisa, de modo que o ato de pesquisar nunca é solitário, ainda mais quando se trata da temática de africanidades e educação. A pesquisa revela do pesquisador/da pesquisadora, assim como o pesquisador/a pesquisadora irá revelar a organicidade presente na pesquisa.

Para a construção desta pesquisa foi realizada uma análise de trabalhos produzidos sobre a temática, a fim de considerar as aproximações, os distanciamentos e a novas narrativas sobre a influência africana na educação brasileira. Foram utilizadas duas plataformas, a da ANPED e BDTD⁹.

Foi criado o Grupo de Estudos, GE 21, nomeado de Relações Raciais/Étnicas e Educação, após vinte e seis anos da fundação da ANPED. Posteriormente, o GE 21 torna-se Grupo de Trabalho chamado de Afro-Brasileiros e Educação e, atualmente, Educação e Relações Étnico-Raciais. Importante perceber que a mudança nos nomes expressa posicionamentos políticos e epistemológicos entre os pesquisadores e pesquisadoras deste GT.

Na sua 24ª Reunião Anual, precisamente nos anos de 2001, a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – oficializa a criação do Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais ou GT 21. Na segunda metade da década de

⁹ A escolha metodológica das plataformas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD se deu pelos seguintes contextos: esta pesquisa se insere no universo acadêmico em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sendo necessário recorrer à análise das produções existentes sobre o objeto de pesquisa escolhido. A ANPED reúne trabalhos produzidos a nível nacional das pesquisas em educação, contendo, especificamente, o Grupo de Trabalho 21, que trata de Educação e Relações Étnico-Raciais. A análise das referências bibliográficas das produções sobre africanidades e educação/pedagogia africana é um trabalho metódico. A plataforma da BDTD compila pesquisas (produções de teses e dissertações) defendidas das instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Ao realizar a análise das pesquisas nacionais sobre o mesmo objeto de pesquisa, pode-se constatar, por exemplo, a escassez de trabalhos sobre a temática, assim como o reduzido número de referências bibliográficas africanas nas pesquisas sobre africanidades.

1990, a ANPEd registrava a participação de intelectuais negros/negras e não-negros/não-negras que se dedicavam à discussão étnico-racial e indígena, mas que não contavam com um grupo específico de trabalho.

Pesquisadores e pesquisadoras do GT 21 encontravam-se dispersos em diferentes Grupos de Trabalho. Mesmo havendo receptividade das temáticas do GT 21 em outros grupos, o foco nas pesquisas em educação dos afro-brasileiros não eram prioridade dos demais GTs.

O Concurso Negro e Educação, realizado em 1999 e promovido pela ANPEd/Ação Educativa e financiado pela Fundação Ford, ampliou o quadro geral de pesquisadores e pesquisadoras na área. Preocupando-se com a formação dos egressos do concurso, o GT 21 vai ganhando forma.

O Programa Políticas da Cor, criado pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, em 2002, contribuiu para a criação e fortalecimento deste GT. O programa oportunizou a participação de bolsistas negros e negras, graduandos e graduandas em licenciaturas, na ANPEd, discutindo sua formação política.

O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, coordenado pela Fundação Carlos Chagas, também foi importante na formação acadêmica de intelectuais negros e negras, indígenas, com deficiência e outras populações em situação de desigualdades socioeconômicas e regionais. Esse Programa permitiu a realização de pesquisas em nível de mestrado e doutorado, assim como ampliou o quadro acadêmico de universidades e instituições de ensino superior públicas e privadas.

Merece destaque, para além das representações institucionais diversas no GT 21, a participação de docentes negros e negras, brancos e brancas e de outros grupos étnico-raciais advindos das cinco regiões do país. Sendo um GT jovem, sua participação ultrapassa os limites da própria ANPEd, ocupando espaços e fóruns acadêmicos e políticos que discutem as questões étnicas-raciais, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEABS, Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – CONNEAB, Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABNP, Conselho Nacional de Educação – CNE, Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros – CADARA, Conferência Nacional de Educação – CONAE.

A análise dos trabalhos deste GT se mostrou necessária para a construção desta pesquisa em virtude da discussão sobre as bases teórico-metodológicas dos trabalhos produzidos, bem

como dos contextos e conjunturas políticas, sociais e epistemológicas em que foram pensados. O objetivo da análise de produção do conhecimento no GT 21 é identificar os trabalhos produzidos pelo GT na área de educação e afro-brasileiros e suas conjunturas históricas e sociais.

A busca pelos trabalhos se deu pelos anos e pelas reuniões do GT 21. Foi selecionado o espaço temporal de 2004 a 2017. A escolha deste critério foi motivada pelo curto tempo de existência do GT. O lapso de tempo 2004 a 2017 não implica dizer que em todos os anos desse recorte temporal houve publicações de trabalho, de modo que apenas nos anos registrados na Tabela 1 existiram publicações do GT.

A começar pelos anos em que os trabalhos foram produzidos, a Tabela¹⁰ indica a quantidade da produção desde o início do GT 21 até os anos de 2017.

Tabela 1 – Quantidade de produções por ano

ANO	2004	2007	2008	2013	2015	2017
PRODUÇÕES	7	6	10	16	24	0

¹⁰ Optou-se por utilizar tabelas neste trabalho como recurso metodológico e estatístico conforme escolha teórica do Instituto Nacional de Estatística de Moçambique na elaboração do Recenseamento Geral da População e Habitação 2007. O instituto apresenta informações de forma simples e direta para que o usuário possa facilmente compreender e interpretar a informação. Toma-se como objetivo do texto: “guiar e **ajudar o leitor na interpretação dos dados**, enfatizando valores extremos, qualificando cifras, descrevendo formas de distribuição e aventurando algumas explicações” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE MOÇAMBIQUE, 2007, p. 04, *grifo nosso*). Do mesmo modo, o Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde, ao definir a missão da implementação do Inquérito Multiobjectivo Contínuo (IMC) como “fornecer, aos **utilizadores em geral** e em particular às instituições governamentais e internacionais, informações necessárias para o planeamento económico e social do país” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE CABO VERDE, 2018, p. 08, *grifo nosso*), utiliza em sua grande maioria a exposição de tabelas na construção das Estatísticas das Famílias e Condições de Vida de 2017. Tal recurso permite a fácil compreensão das informações para o leitor e a leitora. A União Africana, organização internacional fundada em 2002 e que pretende a unidade e solidariedade africanas, lança a Carta Africana de Estatística na Conferência dos Chefes de Estado e de Governo em Adis Adeba, Etiópia, no dia 4 de fevereiro de 2009. Nessa carta um dos objetivos é “servir de quadro de orientação para o desenvolvimento da Estatística Africana, designadamente a produção, gestão e divulgação de dados e informações estatísticos aos níveis nacional, regional e continental” (CARTA AFRICANA DE ESTATÍSTICA, 2009, p. 10). Um dos princípios da carta é a transparência, devendo, portanto, os documentos estatísticos facilitarem a interpretação correta dos dados. Ainda sobre a objetividade e compreensão, o documento afirma: “As estatísticas africanas devem ser apresentadas com clareza e compreensão, divulgadas de uma forma prática e adaptada, disponíveis e acessíveis para todos, devendo ser acompanhadas de meta-dados necessários e comentários analíticos” (idem, p. 18). A preocupação com as estatísticas sobre a realidade africana é tão relevante, que o continente comemora no dia 18 de novembro o Dia Africano da Estatística.

Totalizando 70 produções entre os anos de 2004 a 2015, o GT 21 apresenta 63 produções que estão relacionadas aos estudos de educação africana e/ou afro-brasileira. A projeção crescente, apesar de uma leve queda entre os anos de 2004 a 2007, evidencia a discussão sobre a área temática. Se entre os anos de 2004 a 2008, houve uma aproximação entre o quantitativo de produções, entre o recorte de 2013 a 2015, as produções somam mais que aquele recorte temporal.

Por outro lado, podemos analisar que o desejo de reconhecer e respeitar os valores de África e sua história já podia ser visto no movimento negro no Brasil na década de 1950. Das necessidades sociais da população negra, da contestação dos privilégios e busca do gozo das mesmas oportunidades políticas, educacionais e socioeconômicas conferidas aos brancos e brancas, o movimento negro vai ganhando espaços de discussão (FERNANDES, 1972, p. 143) até chegar aos anos de 2003, com a aprovação¹¹ da Lei 10.639/03.

A existência da Lei 10.639/03 é uma forma de discussão sobre o racismo e suas práticas, bem como estimulou a produção científica nessa perspectiva. Munanga (1998, p. 36) entende o racismo como um complexo sistema de crenças e de valores que pretendem e legitimam a inferioridade do segmento racial negro. Isso hierarquiza os indivíduos pela cor e etnia, assim como as suas práticas, visões de mundo e formas de existir desses indivíduos.

Em 1987 o movimento negro pede a revisão dos livros didáticos para a desconstrução das imagens em que negros e negras eram vistos apenas como escravos, silenciando sua contribuição na história, formação e identidade do povo brasileiro. A participação da população negra na construção da história nacional não mostrava as tecnologias trazidas pelos(as) africanos(as) ao solo brasileiro, suas produções políticas, filosóficas, epistemológicas e pedagógicas, nem seus movimentos de resistência. A África era apenas uma grande selva, quando não, um grande deserto, repleta de selvagens, animais exóticos e ausência de civilização (CUNHA, JR. 1992, p. 60).

Em janeiro de 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva assina a Lei 10.639. Essa lei alterou os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino

¹¹ No mesmo ano, a Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial é instituída. A importância dessa lei, dentre outros pontos, se dá por meio da denúncia de um ensino eurocêntrico e não representante do coletivo social brasileiro.

fundamental e médio das redes pública e particular de ensino do país. O dia 20 de novembro é instituído no calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra.

Vale ressaltar que desde 1988 já havia tentativas de normatizar o ensino obrigatório sobre História e Cultura Afro-brasileira, a saber: o Projeto de Lei 678/88, do deputado Paulo Paim (PT/RS), que estabelecia as matérias de História Geral da África e História do Negro no Brasil como parte do currículo escolar obrigatório; o Projeto de Lei 3.261/93, apresentado pela deputada Benedita da Silva (PT/RJ), incluía a disciplina História e Cultura da África nos antigos primeiro e segundo graus, assim como nos cursos de graduação; o Projeto de Lei 859/95, de autoria do deputado Humberto Costa (PT/PE), tornando obrigatória a inclusão nas redes de ensino pública e privada a disciplina de História da Cultura Afro-brasileira; por último, o Projeto de Lei 259/99, apresentado pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Ben-hur Ferreira (PT/MS), que dispunha sobre a inclusão obrigatória no currículo escolar da temática História e Cultura Afro-brasileira (ALVES; MELO, 2014, pp. 5-6).

A ausência ou baixa produção de pesquisas relacionadas à vivência do negro e da negra no Brasil indica a necessidade de promover pesquisas heterogêneas e epistemologias outras que escutem as vozes silenciadas e narradas somente a partir da compreensão do colonizador. A Lei 10.639/03 é, portanto, marco histórico na luta antirracista no Brasil e que acabou por abrir caminho para o Estatuto da Igualdade Racial ou a Lei 12.288/2010.

O Estatuto da Igualde Racial, também sancionado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi a iniciativa política mais ampla formulada no período pós-abolição da escravatura com o objetivo de construção de uma sociedade mais justa e equilibrada sob a ótica dos grupos raciais, considerando a justa distribuição dos bens sociais a cada um dos grupos raciais. As ações afirmativas, definidas na lei, são programas e medidas especiais realizadas pelo Estado e também pela iniciativa privada para corrigir as desigualdades raciais e promover igualitárias oportunidades e constituem-se como os meios para se alcançar os objetivos do Estatuto.

Há quem afirme, sob a defesa do argumento da harmonia racial no Brasil, que as ações afirmativas podem provocar atritos entre os grupos raciais, entretanto, esse pensamento é daqueles que se encontram em situação de privilégios sociais e não desejam contestar a ordem estabelecida e legitimada através da invisibilidade de muitos¹².

¹² De grande contribuição sobre essa discussão é o trabalho O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista da pesquisadora Denise Carreira (2018, p. 1). O artigo debate a necessidade de engajamento de pessoas brancas, assim como das instituições, na luta antirracista. A branquitude é lugar de privilégio que perpetua para os sujeitos e as sujeitas brancos uma base de sustentação para o racismo. Questionar o lugar dos sujeitos e das sujeitas brancos na

O cotidiano revela que a ocupação de negros e negras em espaços sociais, posições de chefia, visibilidade midiática, cargos públicos, títulos universitários, moradias dignas e outros aspectos, é mínima. Outrossim, há de se contestar a narrativa branca da democracia racial brasileira. O Estatuto da Igualdade Racial é o dispositivo constitucional que sinaliza para a discussão sobre a inferiorização dos grupos raciais negros e pressupõe a construção da identidade brasileira a partir das narrativas do povo negro.

Notoriamente, observa-se na Tabela 1 que a partir de 2008 os trabalhos no GT 21 cresceram vertiginosamente em relação aos anos anteriores. Percebe-se que o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei 10.639/03 contribuíram efusiva e efetivamente para a expansão dos trabalhos do GT 21. Acerca das áreas temáticas dos trabalhos produzidos pelo GT 21, a Tabela 2 mostra o impacto do Estatuto da Igualdade Racial e da Lei 10.639/03 na escolha das áreas temáticas.

Tabela 2 – Temáticas produzidas por ano

TEMÁTICA	ANO DE PRODUÇÃO					PERCENTUAL
	2004	2007	2008	2013	2015	
Políticas públicas	2		2	5	12	33,4%
Identities negras	3	2	2	2	2	17,4%
Imaginário e percepção	2	1			2	8%
Racismo e discriminação		1	1	1	1	6,4%
Africanidades			2		1	4,8%
Formação de professores		1			1	3,3%
Escola e cotidiano			1		1	3,3%
Juventudes negras			1	1		3,3%
Religiosidade				2		3,3%
Educação escolar				2		3,3%
Prática docente		1				1,5%
Infância			1			1,5%
Mídia				1		1,5%
Epistemologia				1		1,5%
Educação infantil				1		1,5%
Estética					1	1,5%
Sociabilidade					1	1,5%
Educação física					1	1,5%
Educomunicação					1	1,5%

luta antirracista é, antes de mais nada, questionar privilégios socialmente herdados pela cor da pele. Não haverá luta antirracista e engajamento das pessoas brancas se não houver um compromisso real com a desnaturalização e desnormalização dos privilégios.

As áreas temáticas de políticas públicas e identidades negras estão presentes nas produções do GT 21 em quase todos os anos em que houve trabalhos. A Lei 10.639/03 traz a reflexão sobre o reconhecimento da identidade negra no Brasil, assim como o Estatuto da Igualdade Racial evidencia a necessidade de discussão sobre a ocupação dos espaços sociais através de políticas públicas e suas ações afirmativas. É evidente que as áreas temáticas se coadunam com o momento histórico das referidas leis.

Na medida em que as políticas públicas vão sendo asseguradas e que as identidades negras vão sendo manifestas, construídas, percebidas e consideradas socialmente, as experiências do cotidiano dos negros e negras vão elegendando outras temáticas e problemas de pesquisa, basta perceber na tabela a variedade temática em que os objetos de pesquisa vão sendo desenhados.

Tal variedade temática de pesquisas no GT 21 é importante por expressar epistemologias outras que demonstram a contribuição do pensamento de intelectuais negros e negras sobre a pesquisa em educação no Brasil, assim como a ocupação deles e delas em diversos espaços sociais.

Das temáticas de trabalhos produzidos no GT 21, a que mais se aproxima do presente projeto é a área temática de africanidades. Foram realizados 3 trabalhos nesta área temática. A Tabela 3¹³ mostra os trabalhos.

¹³ Sobre a construção da Tabela 3, é importante destacar que não foi encontrado o problema de pesquisa em dois dos três trabalhos apresentados; optamos, portanto, para a retirada da linha na tabela sobre esse dado de pesquisa. Os objetivos, em dois dos três trabalhos, também são encontrados de modo implícito nas pesquisas, não sendo encontrados como construção metodológica das mesmas. Essa dificuldade constata a necessidade de uma apropriação teórico-metodológica adequada para a pesquisa em educação e que dialogue com o objeto de pesquisa em sua organicidade.

Tabela 3 – Produção sobre africanidade no GT 21

TÍTULO	Práticas, narrativas e memórias da diáspora: paisagens de uma pesquisa.	Arkhé: corpo, simbologia e ancestralidade como canais de ensinamento na educação.	Construção de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula.
ANO	2008	2008	2015
AUTORA	Mailsa Carla Pinto Passos.	Sandra Haydée Petit.	Elizângela Áreas Ferreira de Almeida.
OBJETIVO	Recuperar um conjunto de significações, trajetórias e práticas de das populações afro-descendentes presentes em discursos e articulá-las às narrativas e práticas dos sujeitos do cotidiano, visibilizando os processos de identificação e as memórias.	Realizar reflexão sobre as dimensões da cosmovisão africana no Brasil que podem perpassar as nossas abordagens pedagógicas.	Promover um diálogo entre a pesquisa acadêmica no campo da educação e a prática pedagógica em sala de aula e, mediante uma intervenção pedagógica pautada no delineamento metodológico da pesquisa-ação, buscar conhecer e avaliar as concepções étnicas de escolares e contribuir para que estes construam novas noções e valores sociais por meio da literatura infanto-juvenil de matriz africana e afro-brasileira.
CONCLUSÃO	A pesquisa confirma que toda palavra enunciada (signo social por natureza), mesmo que seja uma simples repetição, está preta de significados, de sentidos, de ideologia que se enraíza nas experiências dos sujeitos. É esta constatação que tem nos feito desprezar qualquer coisa fixa, qualquer coisa definitiva.	Os resultados levam a confiar nos caminhos da ancestralidade africana como forma de apropriação pedagógica dos ensinamentos da cosmovisão africana nas instituições de educação formal. Assim, acreditamos na urgência e premência de incorporar nas nossas pesquisas e intervenções pedagógicas as simbologias da cosmovisão africana, fazendo uso da sedução que a mesma encerra	Este estudo busca mostrar que é possível lançar mão dos recursos e materiais presentes no ambiente escolar e nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, utilizar-se da aberta que os PCNs e o próprio currículo escolar nos permitem em relação ao trabalho com a leitura e produção de diferentes modalidades e gêneros textuais para se desenvolver práticas educativas que levam à construção de novas ideias, crenças e valores étnico-raciais entre os alunos.
REFERÊNCIA AFRICANA UTILIZADA		BÂ, Hampaté A. A Tradição Viva. In: VERBO, J-KI: História Geral da África, São Paulo, Ed. Ática: 1987. Páginas 181-218.	BÂ, H. A palavra, memória viva da África. O Correio da UNESCO. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, a. 1, 1973.

Um dos vários conceitos epistemológicos de africanidades se refere ao sentimento de pertença aos valores civilizatórios africanos. Tal conceito fora amplamente debatido após as

discussões de Aimé Césaire (2010, p. 98) sobre negritude¹⁴. Para além de adentrar nessa discussão, a Tabela 3 evidencia um dado importante sobre as pesquisas que envolvem africanidades e educação: a ausência ou a extrema redução do referencial teórico africano.

O silêncio sobre África foi um dos massacres epistemológicos da colonialidade do Ser e do saber. Incorre sempre no perigo de uma narrativa única. Que África conhecemos além daquela cheia de homens e mulheres tribais e longe de qualquer civilização, savanas intocáveis, leões selvagens, fome, guerras, HIV, pobreza extrema? Quantos pedagogos e pedagogas africanas conhecemos? Quantas narrativas sobre as tecnologias, saúde, educação e filosofia africanas conhecemos? Quantos de nós sabemos que África não é um país, que lá se fala inglês, francês e português? Quantos são aqueles e aquelas que escutam a África sob a voz africana? Quantos sabem que Paulo Freire foi influenciado pelas ideias de Amílcar Cabral na sua construção pedagógica?

Eis o perigo de se falar e não se ouvir. A história é narrada na perspectiva do dominador. O que chegou aqui sobre África faz parte do imaginário colonizador; são histórias universais que estereotipam os povos africanos. Estereótipos podem matar. Matam quando tornam os(as) africanos(as) em um povo escravizado, quando produzem as civilizações do continente como inexistentes, quando apagam tecnologias criadas pelos povos africanos, quando invisibilizam suas lutas e resistências, quando calam sua cultura, quando hierarquizam seus conhecimentos, quando capitalizam seus corpos.

Pensando em como as pesquisas sobre africanidades e educação/pedagogia africana são construídas a partir de um referencial teórico-metodológico, foi realizada análise de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

A plataforma em questão foi criada em 2002 pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e em sua elaboração passou pelo crivo técnico-consultivo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Ministério da Educação – MEC – por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Secretaria de Educação Superior – SESu, Financiadora de Estudos e Pesquisas – FINEP,

¹⁴ O autor diz que “a negritude não é essencialmente de natureza biológica” (CÉSAIRE, 2010, p. 98). Esse argumento justifica o lugar de fala do pesquisador deste trabalho que aqui se coloca nesse sentimento, nessa identificação e que, em seu trajeto antropológico, foi construindo sua branquitude a partir das contribuições e denúncias da negritude. É preciso que as pessoas brancas discutam entre elas o mal do racismo como um problema branco.

Universidade de São Paulo – USP, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO e Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Pelo buscador “assunto”, foi procurado por pesquisas que envolvessem o tema pedagogia africana. Não se optou por buscar pelo termo africanidades por ser uma temática geral e que contém pedagogia africana dentro dessa área. Seis pesquisas foram encontradas, sendo quatro que dialogam e se aproximam do objeto de pesquisa deste trabalho. A Tabela 4 mostra as pesquisas aprovadas nos Programas de Pós-Graduação. É importante destacar que o objetivo da análise das pesquisas encontradas na plataforma da BDTD é quantificar as referências bibliográficas diferenciando por autoras e autores africanos/afrodiaspóricos daqueles não africanos.

Tabela 4 – Quantitativo de referências bibliográficas africanas nas pesquisas sobre pedagogia africana.

Título	Autoria	Instituição	Ano	Referências	Referências africanas
Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga.	Julvan Moreira de Oliveira	Universidade de São Paulo	2010	159	5
Os congos de Milagres e africanidades na educação do Cariri cearense.	Cícera Nunes	Universidade Federal do Ceará	2010	99	2
Pedagogias da transmissão da religiosidade africana na casa de candomblé Iabasé de Xangô e Oxum em Juazeiro do Norte-CE.	Reginaldo Ferreira Domingos	Universidade Federal do Ceará	2011	98	3
“Nossos antepassados eram africanos, então somos negros também!”: as intervenções pedagógicas na promoção das relações etnicorraciais e na constituição das identidades discentes.	Tanise Müller Ramos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014	49	-
TOTAL				405	10

Ao analisar as referências bibliográficas das quatro pesquisas, foram encontrados quatrocentos e cinco autores e autoras como base da pesquisa. Desse total, apenas dez autores e autoras são africanos. Por que se reduz a um número tão pequeno as contribuições, falas, narrativas e o pensamento africano nas pesquisas em educação e africanidades/pedagogia africana? Não se trata de questionar o número pelo número, mas da ocupação das bases teórico-metodológicas das pesquisas pelos(as) intelectuais africanos(as). Desconhecemos as produções

africanas, dentre tantos motivos, porque a colonização permitiu um movimento de desespirtualização dos povos africanos. Isso quer dizer que a eles foram negados os princípios de autonomia, de autodeterminação e originalidade. O que entendemos como forma de conhecimento exclusivamente racional silenciou outras formas de conhecimento produzidas por outras epistemologias, filosofias e pedagogias.

Nesse sentido, é preciso avançar e questionar o mundo com lentes africanas. É preciso romper com modos universais pensados por pessoas brancas que hierarquizam e/ou não reconhecem o conhecimento produzido por outros sujeitos. A capacidade de conhecer o mundo a partir de epistemologias africanas é um contra-movimento dificilmente imaginado e aceito por pessoas brancas. É danosa essa posição da branquitude¹⁵; quer desvirtuar o conhecimento de mundo das pessoas negras. Guerreiro Ramos (1955) aponta para patologia branca no cenário e imaginário brasileiro de pesquisas. O autor nos mostra que as pessoas negras por muito tempo foram vistas como objetos de pesquisa e não como pesquisadores capazes de pensar o mundo e a si mesmo. Como tema, as pessoas negras são imobilizadas, examinadas; como vida, as pessoas negras assumem seu lugar histórico e disputam o mundo por meio da reconstrução de si mesmo.

O que se pretende na pesquisa quando se inclui autores e autoras africanos é escutar a voz de África a partir do lugar de fala de quem vive na carne os valores africanos. Não se tem a pretensão de dar voz, o que supõe uma hierarquia, pois quem dá voz é quem tem o poder de também calar. Há colonialidade do Ser no ato de dar voz.

Escutar as vozes que foram silenciadas dos pensadores e pensadoras africanos é um compromisso ético, político, estético e epistemológico. É precisar africanizar as pesquisas que tratam das africanidades e da educação. Isso só será possível quando se ouvir o que dizem os africanos(as) sobre África.

Outra ponto de destaque na análise desse dado é que os(as) autores(as) que fundamentam a perspectiva africana dentro da educação são europeus. Mesmo que retratem uma visão outra de África, trazem correntes de pensamento, como o pós-estruturalismo, por exemplo, que são visões europeias de mundo, de vida, de homem e de mulher.

¹⁵ Por branquitude, Cardoso entende um lugar privilegiado onde as pessoas se fazem brancas e veem o mundo somente a partir desta posição. Todos passam a ser marcados, menos a pessoa branca, entendida como possuidora, natural e legítima, de poder que rege as relações do mundo. Cardoso consegue dividir essa posição cultural em dois tipos: a branquitude crítica e acrítica. Enquanto a primeira acusa as pessoas brancas de serem responsáveis pelo racismo, a segunda defende publicamente o racismo.

Inegavelmente há um assistencialismo epistemológico¹⁶ quando se pesquisa com bases em abordagens que não as africanas. Por isso mesmo que esta pesquisa pretende investigar a pedagogia africana dentro do pensamento africano, conhecendo os valores construídos socialmente pelas percepções, pelos corpos e pelas experiências africanas.

Ao fim desta análise, volto para o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 13) sobre a ecologia de saberes¹⁷. Toda epistemologia só será ética, política e libertadora se for compromissada com a pluralidade de saberes e conhecimentos. Nenhum conhecimento deve ser hierarquizado, pois os povos da Terra, em sua pluralidade, produzem conhecimentos com base em seus trajetos, suas histórias, seus corpos e suas culturas. Tanto quanto a Colonialidade do Ser, o assistencialismo epistemológico incorre na romantização dos conhecimentos, assim como em sua infantilização.

¹⁶ Assistencialismo epistemológico se refere ao modo romantizado, infantil e reparador das narrativas universais sobre o pensamento africano e sobre a produção do conhecimento em África. Se antes a África é contada, na perspectiva do colonizador, como um ambiente hostil, selvagem e bárbaro, agora ela é vista como uma terra plena de sentidos, significados, civilizada, repleta de conhecimentos que falam das coisas da África. Note que em tais pesquisas de cunho assistencial epistemológico, os nomes africanos não são escutados, os sentimentos africanos não são conhecidos, as reverberações do pensamento africano são diminutas. A África é sempre associada a algum outro país, como as tradições afro-brasileiras, afro-americanas e outras tantas, mas nunca se conhece os nomes advindos de África. O assistencialismo epistemológico é uma espécie de *mea culpa* que luta para dar voz ao pensamento africano, mas esquece que isso é tão colonial quanto as invasões ao continente africano e quanto ao espólio às colônias africanas. A verdadeira virada epistemológica nas pesquisas sobre educação e africanidades se dá quando a pesquisa consegue perceber seu objeto de pesquisa com os olhos africanos. Para isso, não se pode negar a necessidade de conhecer as epistemologias e metodologias africanas. Sankofa para lembrar que África sempre produziu conhecimentos; Sankofa para estudar os grandes nomes africanos e perder os olhos eurocêntricos que só enxergam retas e esqueceram a circularidade do cotidiano. Sankofa para que todo assistencialismo epistemológico possa ser substituído pela ecologia de saberes.

¹⁷ A ecologia de saberes baseia-se na ideia do reconhecimento da pluralidade humana e dos conhecimentos, rompendo com a lógica hegemônica e propondo interações sustentáveis entre os diversos tipos de conhecimentos. A proposta ainda traz o conhecimento como interconhecimento.



COLONIALIDADE DO SER

2 COLONIALIDADE DO SER

2.1 Entre Fanon, Maldonado-Torres, Cabral e Nkrumah: a denúncia da colonialidade do Ser

*Nyame birbi wo soro na ma mensa nka*¹⁸. Pode ser dito em língua portuguesa: Deus, se há algo no céu, deixe-me alcançar. Traduz a confiança, a fonte de inspiração, a esperança. Com esta saudação, invocação e sabedoria africana, abrimos a discussão teórica deste trabalho. Talvez a antropofagia me permita dizer: Deus, se há algo de africano no pensamento contemporâneo e pedagógico, deixe-me alcançar. Essa concepção – que não é religiosa ou teológica, mas que se atrela a uma arqueologia da pedagogia africana presente nas bases e nos fundamentos das pedagogias que se propõem às liberdades – muito revela da perspectiva afrocentrada e do seu arcabouço teórico-metodológico.

Aqui, a revelação do pensamento africano no campo pedagógico se dará por meio de uma arqueologia. Pretende-se, portanto, escavar os sentidos atribuídos a determinados pensamentos e neles estabelecer, conforme a afrocentricidade, as linhas que se ligam e se conectam ao pensamento africano. Com isso, emerge uma tentativa de ouvir a África desde África, rompendo com o assistencialismo epistemológico, que tanto romantiza e invisibiliza as produções africanas.

Mas por que investigar desde África se podemos falar de África? Como denuncia Boaventura de Sousa Santos (2008a, p. 24), o mundo está cartografado a partir de linhas abissais. De um lado o civilizatório, do outro o selvagem; a justiça de lá, a injustiça de cá; a ciência dali as crenças e o misticismo daqui; o humano do norte, o subumano do sul. Faz parte do projeto de modernidade as categorias inferiores para construção de imagens, conceitos e paradigmas superiores. Falar da África é justamente narrar a história de povos escravizados, colonizados e contar na perspectiva do vencedor¹⁹.

¹⁸ Provérbio gerador do Adinkra “*Nya me biribi wo soro*”. Esse símbolo é pendurado ou desenhado, em Gana, sobre o batente da porta. Toca-se nele por três vezes e do mesmo modo verbaliza-se o seu som e pede-se esperança, sorte e bem-aventurança.

¹⁹ O racismo filosófico e epistemológico é bastante corrente nos clássicos de filosofia. Dentre as várias passagens nos compêndios filosóficos sobre o Iluminismo, a compreensão sobre os africanos e seu continente é estupefacente, a exemplo: “A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano [...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável” (HEGEL, 1999, pp. 83-86). Seguem outros autores: “Os negros da África não possuem,

Assim, ao se falar da África, as pesquisas que tenham como objeto de estudo o universo africano e seus fenômenos acabam por assistir epistemologicamente²⁰ os estudos africanos. Essa assistência promove a não existência, a invisibilidade e, portanto, a colonização da produção do conhecimento em África. Ora, há uma intencionalidade ao se escrever sobre esse continente ao invés de ouvir e conhecer as produções de conhecimento africanas.

Fanon (2010, p. 26) categoriza: “O mundo colonizado é um mundo cindido em dois”. Colonos e colonizados são forças antagônicas onde um produz epistemologicamente o outro, usurpando-lhe o direito da existência e da originalidade. A produção epistemológica se dá basicamente pelo poder de uma “linguagem de pura violência” (FANON, 2010, p. 26). A opressão não acontece de forma leve e nem dissimulada. A força da ordem é o *modus operandi* que o colono e seus agentes conduzem as relações de poder, de forma que a violência chega “[...] à casa e ao cérebro do colonizado” (FANON, 2010, p. 26).

O mundo colonial destrói os sistemas de referências da economia, a estética, a organização política, social e individual, sendo a violência o meio pelo qual todas as formas e criações do colonizado passam a ser invadidas. Desse mundo, o colonizado nada produz racionalmente, em sentido discursivo, sobre o universal, apenas toma a singularidade e sua realidade como algo absoluto e natural. É próprio do trabalho do colono a demonização ou bestialização do colonizado.

Não basta ao colono limitar fisicamente, com o auxílio de sua polícia e de sua gendarmaria, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não

por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. [...] Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas” (KANT, 1993, pp.75-76); e ainda: “Eu estou em condições de suspeitar serem os negros naturalmente inferiores aos brancos. Praticamente não houve nações civilizadas de tal compleição, nem mesmo qualquer indivíduo de destaque, seja em ações seja em investigação teórica. [...] Tal diferença uniforme e constante não poderia ocorrer, em tantos países e épocas, se a natureza não tivesse feito uma distinção original entre essas raças de homens. Sem citar as nossas colônias, há escravos negros dispersos por toda a Europa, dos quais ninguém alguma vez descobriu quaisquer sinais de criatividade, embora pessoas de baixa condição, sem educação, venham a progredir entre nós, e destaquem-se em cada profissão. Na Jamaica, realmente, falam de um negro de posição e estudo, mas provavelmente ele é admirado por realização muito limitada como um papagaio, que fala umas poucas palavras claramente (HUME, 1875, p. 252, tradução nossa).

²⁰ Ver página 24.

basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram o mundo colonizado (FANON, 2010, pp. 30-31).

A lógica maniqueísta desumaniza o colonizado, chegando mesmo a animalizá-lo. Vale lembrar que a linguagem usada pelo colono é uma linguagem zoológica: sempre fazendo alusão aos movimentos em estilo reptiliano, aos odores, à gesticulação animalesca dos colonizados. O bestiário é a forma semântica mais coerente, para o colono, ao se referir ao colonizado. Intencionalmente, faz parte do projeto de dominação do colono tal tipo de recurso linguístico, pois ao fazer esse trabalho, o colono retira a humanidade do colonizado através da produção de uma conscientização²¹ desumanizada, chegando mesmo a ser animalesca.

O mundo colonial é criado a partir da história e das narrativas do colono. Sentindo sua própria invisibilidade, o colonizado é um ser atento: com muita dificuldade decifra os signos do mundo colonial; ele tem medo de passar do limite imposto pelo colono e sofrer as consequências dos seus atos insubmissos. Por meio da culpa, o colonizado se insere no mundo colonial. Entretanto, não é uma culpa assumida, antes, uma maldição (FANON, 2010, p. 39).

No mais profundo do ser, o colonizado sabe que está dominado, mas não domesticado. Apesar do “complexo de inferioridade” (FANON, 2008, p. 101) imposto pelo colono, ele não se convence dessa inferioridade. Por isso mesmo, é nos seus músculos que o colonizado está à espera de abandonar seu papel de caça para ser caçador, de lutar e se rebelar contra seus colonos. Talvez ele sinta em seus músculos pois é na “[...] é na corporeidade que se atinge o preto. É enquanto personalidade concreta que ele é linchado” (FANON, 2008, p. 142).

Sobre o processo de domínio do colono sobre o colonizado, a linguagem também exerce um papel apriorístico nos processos de colonização. Diante do Ser, uma das atitudes do homem é a posse da linguagem: “Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o

²¹ O sentido de conscientização em Fanon (2010, p. 134) é o mesmo que aquele encontrado em Paulo Freire (1980, p. 15). Não se trata apenas de conhecer o mundo, de poder descrevê-lo, de estabelecer suas leis de funcionamento e os modos particulares de seus fenômenos que se localizam nas realidades, mas diz respeito a conhecer o mundo para poder modificá-lo. A conscientização, como categoria freireana, trata da formação de uma consciência crítica sobre o real. Toda transformação social passa pelo desenvolvimento coletivo da consciência crítica sobre os fenômenos sociais e cotidianos, rompendo com formas ingênuas de consciência. Quando o sujeito/a sujeita se reconhece no mundo e com o mundo, ele opera transformação no mundo e em si. Para Freire (1980, p. 12), a conscientização abrange, especialmente, a consciência de classe; as classes desfavorecidas, quando se reconhecem como classe oprimida e explorada, começam a desenvolver a conscientização e a permanente busca de “ser mais”. Fanon (2010, p. 22) mostra que o colono e o colonizado são conhecidos um do outro; é o colono quem faz o colonizado, de forma que aquele retira a verdade deste, infundindo-lhe uma consciência animalesca (porquanto capaz de se reconhecer como humano), incapaz de romper com seu estado. Essa aproximação conceitual freireana e fanoniana não é casual: Freire foi influenciado pelos estudos de Fanon.

mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (FANON, 2008, p. 34). De posse da linguagem, o colono exerce uma extraordinária potência sobre a história do colonizado.

Do povo colonizado, que tem sua cultura original silenciada e sepultada, a linguagem do colono passa a ser incorporada ao seu cotidiano como forma de assimilar os valores culturais da metrópole e, assim, ser possível a sobrevivência no mundo colonial. Quanto mais se rejeita a negritão²², mais o colonizado consegue se aproximar do colono.

A linguagem produz um “arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial” (FANON, 2008, p. 44). Ela se inscreve no corpo, que não faz distinção do espírito. Corpo e espírito são um, de modo que o corpo aprisiona, conforme a lógica colonial, o Ser. O corpo é a própria consciência, por isso mesmo que o colonizado necessita “velar pela liquidação de todas as mentiras cravadas em seu corpo pela opressão” (FANON, 2010, p. 266).

A experiência da colonização trouxe impactos na linguagem. Ora, conhecimento e linguagem não se separam. É na linguagem onde “*el conocimiento está inscrito*” (MIGNOLO *apud* MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130). O ser humano é a própria linguagem. Aqui reside o problema da colonialidade do Ser. A colonialidade é um constructo sobre a subjetividade do outro que pretende ser um padrão de exclusão e dominação.

La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Interessante perceber que o colonialismo – relação política e econômica, onde a soberania de um povo é imposta sobre outro – antecede a colonialidade, mas esta sobrevive após o término daquele. A colonialidade tem como premissa fundamental o estabelecimento das diferenças entre os povos conquistadores e os conquistados, supervalorizando um e hierarquizando o outro.

Para criar uma lógica discursiva, a ideia de raça foi desenvolvida, pressupondo uma natural situação de inferioridade biológica dos conquistados. Para além da raça, o

²² Termo usado por Fanon (2008, p. 34), difere de negritude, percepção epistemológica de Aimé Césaire (2010) e Léopold Sedar Senghor (1994). Negritão se refere aos aspectos característicos étnicos que se localizam essencialmente no corpo negro. O corpo negro sofre de modo diferente do corpo branco, como mostra o autor martinicano. O corpo mostra a raça, ancestralidade e meio por qual a pessoa consegue manifestar sua existência, sua luta e transgressão.

comportamento que rege as relações coloniais coincide posições de guerra²³, onde o outro é sempre ameaça, por isso mesmo precisa de ser produzido no silêncio.

A colonialidade do Ser pode ser entendida como uma não-ética de guerra²⁴. Maldonado-Torres (2007, p. 137) evidencia a naturalização e radicalização dessa não-ética, que sem a qual seria impossível empreender o projeto de colonialidade. Entre a não-ética e o período pós-guerra, a raça continua sendo a legitimação para a submissão e dominação dos povos colonizados. Na modernidade, será a raça que desempenhará o eixo contínuo de escravização e violação corporal de seres humanos racializados.

O condenado da terra encara sua própria finitude e o desejo de seu fim como uma aventura diária. Ele não tem oportunidade de descer ao inferno. Metaforicamente, é a impossibilidade de romper com sua relação colonial, sentimento cultivado pelo colonizador (FANON, 2010, p. 39). Ao confrontar sua mortalidade, algo de ordinário acontece na vida do colonizado: ele percebe que vive no próprio inferno colonial e, por isso mesmo, não pode descer ao inferno. Seus aspectos raciais e de gênero, característicos de sua naturalizada não-ética de guerra, constituem sua experiência de submissão colonial. Enquanto na guerra existe violação corporal e morte, no inferno do mundo colonial a existência dessas é constante e cotidiana. Para os corpos coloniais, a morte e a violação são significantes inscritos na própria pele (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 148).

Mas quem é este condenado da terra, chamado por Fanon (2010) de *damné*? É a marca da colonialidade do Ser. Aos olhos dos colonizadores, ele não tem nenhuma resistência ontológica. Ao passo que é invisível, porquanto produzido para ser negado e silenciado, o condenado da terra é visível aos olhos porque sua existência material é marcada pelo seu corpo; pode-se dizer que é a existência na não-existência. Maldonado-Torres (2007, p. 151) mostra que “*El damné es, literalmente, el sujeto que no puede dar porque lo que ella o él tiene ha sido tomado de ella o él*”. Ou seja, como pode o condenado oferecer algo se tudo lhe fora retirado, inclusive seu eu?

²³ Sobre posições de guerra, Fanon (2008) entende que são atitudes e comportamentos baseados em um cenário onde impera a guerra, de modo que as posições daquele que detém poder é sempre inferiorizar e bestializar o outro diferente de si.

²⁴ Ao tratar da não-ética de guerra, entendida como possibilidade de ruptura da moral e ética que regem uma guerra, Maldonado-Torres (2007, p. 137) se aproxima do pensamento de posições de guerra em Fanon. São conceitos não tão importantes no pensamento dos autores, mas que convergem e estruturam o argumento até aqui construído acerca da colonialidade do Ser. Note que em ambos os conceitos, o que de fato deve ser evidenciado é a atitude desumana do colono frente ao colonizado.

Se a colonialidade do Ser retira tudo do condenado, isso é possível porque a linguagem e a experiência vivida das pessoas colonizadas foram historicamente silenciadas. Essa linguagem e essa experiência transpassam, obrigatoriamente, pelo corpo, pois é nele que o encontro com o Outro é realizado, é nele onde a comunicação se faz contundente. Essencialmente, é no corpo onde a desumanização também se faz concreta, valendo-se dos conceitos de raça e diversidade sexual e de gênero, principalmente, para legitimar a inferiorização.

Na colonialidade do Ser é o corpo, enquanto consciência, que padece e morre aos poucos. Esse corpo deve ser encarado como sendo parte de um todo, ao mesmo tempo que é único dentre as partes que compõem o todo. É o mesmo corpo que ou sustenta a unidade rebelde e insubmissa ou padece até ser completamente silenciado. O problema da unidade se dá por uma demanda, seja ela de ordem cultural, social, étnica, racial, econômica ou religiosa. Quem pretende a unidade, deve entender que ela é um problema, antes de tudo, de natureza filosófica. O que é a unidade? Não se trata de conjecturar os iguais de modo que realizem alguma obra, alguma benfeitoria, ou que se espere desses iguais que resistam heroicamente às tempestades sociais.

A unidade se concentra na força das diferenças. Quando se é destituído de si, o ser é produzido como invisível, é narrado como ausente; do ser lhe retiram toda dignidade de pessoa humana, toda potencialidade de utopias, todo passado de histórias. Rasgam-lhe a pele, colocam-lhe máscaras no rosto e silenciam seus gritos.

É desta unidade, que é filosófica, mas também é da ordem da práxis, que Amílcar Cabral (1978, p. 3) desanuviava dos olhos daqueles e daquelas produzidos como invisíveis. Seu grito era dirigido à unidade dos povos. Apenas a unidade poderia assegurar que as contradições fossem motivo de força e não de enfraquecimento. Ouvindo as contradições, a unidade era iniciada. Assim se estabelecia uma ontologia da unidade dos povos, não excludente das diferenças e nem massificadora das diferenças. Boaventura de Sousa Santos confirma um princípio para a unidade

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

A tensão da unidade é justamente a possibilidade de permitir ao Outro que ele seja. Ora, parece completamente irônica essa afirmação. Não por acaso, a ironia vai conduzir o pensamento à outras compreensões. O Ser, em Cabral (1978, p. 21), é mais que aquele e aquela

invisibilizados. Ele é instância onde as realidades são transformadas e se projetam no cotidiano; é mesmo um território a ser ocupado, originalmente, por si mesmo. É necessário recorrer então, ao homem e à mulher e suas condições de essência humana.

Omogbe (1998, p. 4) diz que “o homem é um problema para si mesmo, um mistério”. Dizendo isso, o filósofo africano insere a condição humana como um desafio constante de se firmar diante de si e dos outros. O mistério em nada converge para o misticismo, mas se torna propenso à sensibilidade e autoconhecimento. Que é o homem e a mulher? A tradição Akan diz, conforme Abraham (1962, p. 19), que a pessoa humana é constituída por cinco princípios: *nipadu* – o corpo, *okra* – a alma, *sunsum* – a dimensão que determina o caráter, *ntoro* – a influência das características hereditárias do pai, e *mogya* – a parte que se transforma em fantasma após a morte e que vem da mãe.

Dentre as várias concepções da condição humana no pensamento africano, a tradição akaniana é emblemática por trazer sentidos de corporeidade, cognição, espiritualidade, cultura e sociabilidades, dimensões presentes na compreensão de Cabral (1978, p. 3) sobre a unidade. É uma compreensão atravessada por corpo encarnada na cultura, na política, no social, na economia, no espírito e na carne. Um corpo que carrega a condição humana é, portanto, aquele que luta porque é inserido em contextos cotidianos e em realidades invisíveis e historicamente subalternas.

A luta, para além da condição de entraves antagônicos e disputas de posições de poder, é essencial para compreender a existência e a condição humana. Amílcar Cabral (1978, p. 7) lembra que “luta é uma condição normal de todos os seres do mundo”. A condição de forças que convergem para um ponto de centralidade é uma percepção importante no pensamento de do pensador; pode-se dizer que este é o sentido epistemológico da luta na pedagogia e no discurso deste pensador africano.

Ao passo em que essa epistemologia de luta é desconhecida ou invisibilizada e silenciada para a tradução científica, falocêntrica, sexista, classista e cristã da Europa, a África vai construindo, através de suas sensibilidades, de sua racionalidade e de seus processos históricos, uma epistemologia de luta. Sobre a importância da construção epistemológica africana,

É importante que sejamos capazes de fazer isso para podermos construir uma identidade intelectual coesa para nossa sociedade, identidade essa que atende às demandas particulares do nosso contexto cultural único. Também é importante para que possamos entregar o que há de melhor para nossos herdeiros cognitivos nas gerações futuras. Assim como somos recipientes bastante desenvolvidos a partir de

costumes e crenças de nossos antepassados, nossos descendentes receberão qualquer tradição que lhe entregarmos. Queremos ter certeza que esse é um bom legado, que os servirá bem no futuro. Então nossa situação no contexto histórico, tanto de herdeiros como de transmissores de uma tradição intelectual, torna necessário que reflitamos bem sobre o que recomendamos como “racional” (KAPHAGAWANI E MALHERBE, 2002, pp. 5-6).

Ora, é justamente essa insubmissão epistemológica, baseada nos valores de África, que moldam os alicerces e fundamentam a produção de conhecimentos em África, rompendo, ou pretendendo romper, com os paradigmas eurocêtricos. Mais que isso: a insubmissão epistemológica africana revela o caráter de luta dos(as) africanos(as)²⁵. Mas, por que se torna necessário o pensamento africano sobre suas epistemologias?

Para falar da violência europeia nos solos africanos, Amílcar Cabral (1978, p. 8) denuncia os colonialistas portugueses, que “ocuparam a nossa terra, como estrangeiros e, como ocupantes, exerceram uma força sobre a nossa sociedade, sobre o nosso povo”. Essa força aniquilou a história africana, em especial, de Cabo Verde – lugar de fala do autor – e evidenciou a história de Portugal, superiorizando e silenciando a outra. Não bastante, as condições econômicas, sociais, culturais e políticas foram também colonizadas, sobrepondo-se o pensamento europeu ao africano.

Kaphagawani e Malherbe (2002, p. 6) questionam como a identidade social e ética africana pode resistir ao apelo da assimilação cultural. Ora, é fácil perceber que a colonização do território e dos povos africanos se deu em via de pretenso e objetivo silenciamento histórico. Ki-Zerbo (2010, p. 832) já denunciava a situação: a África, assim como a Ásia, periferias do mundo contemporâneo, durante 15.000 séculos da história do mundo, foi vanguardista do progresso humano. É em África que emergem homem e mulher e as sociedades políticas. Contudo, é neste mesmo continente que a história iria substituir essa vanguarda por uma lei de desenvolvimento baseada na exploração.

A história da filosofia, analisada por Nkrumah (1964), nos oferece uma excelente crítica à tradição filosófica ocidental. Diz o pensador africano que facilmente a história de um povo é escrita pela classe dominante. Contudo, se um povo não pode ser reduzido a história de uma

²⁵ Joseph Ki-Zerbo (2010, p. 843) pergunta: “Quanto ao modo de produção escravista, existia ele na África? Também nesse caso, somos obrigados a responder negativamente. Em quase todas as sociedades ao sul do Saara, a escravidão desempenhou um papel apenas marginal”. Os cativos eram quase sempre prisioneiros de guerra, que tinha direito à propriedade privada e não era explorado como instrumento ou animal. Quando o prisioneiro de guerra não era sacrificado ritualmente, era, muitas vezes, incorporado à família. A escravidão africana foi, portanto, fruto da colonização e dos processos de apropriação europeia. O rompimento com a escravidão se deu por meio das lutas, mas foi levado para o campo imaginário, afetivo, cultural, político, pedagógico e social na tentativa de resistir e de reconstruir a identidade africana, devastada e aniquilada pela colonialidade. É na insubmissão epistemológica que os(as) africanos(as) conseguem recuperar seus lugares de fala.

classe, muito menos um continente, tão rico e plural como África, poderia ser escrita pelo que se considerou até hoje pelas narrativas coloniais. É preciso romper com a ideia de África como terreiro da Europa.

Para isso, Nkrumah (1964) propôs a ideia de um Eu africano, um Ser Africano, coerente e conhecedor de sua história, que se lança a contar a sua própria história e as realizações de seu povo como parte da história global. É um ato de consciência sobre a própria história. A história africana deve ser entendida pela história africana; é preciso utilizar lentes africanas, principalmente se a pessoa que conta essa história for do Norte Global.

A crítica de Nkrumah (1964) vai além de um embate e em um ato criativo ele diz que é necessária a criação de personalidades africanas, que não mais são que organização moral consciente sobre o eu. Assim, a personalidade africana, o Ser Africano, seria uma organização moral consciente do eu africano, tão traumatizado pelas violências, mas resistentes às selvagerias e barbáries europeias.

Conforme Kiros (2017, p. 55), a personalidade africana é orientada pelos fatos históricos africanos e ela é totalmente consciente das possibilidades africanas. Eis o grande oásis do Consciencismo proposto por Nkrumah. Essas possibilidades nascem da condição de luta contra o colonialismo, imperialismo e neocolonialismo. Kiro (2017, p. 55) afirma, categoricamente, que o fundamental no Consciencismo de Nkrumah é tratar os seres humanos com absoluto respeito aos direitos inalienáveis da dignidade humana.

A ideia do Ser Africano, que não é nunca singular, mas plural, organiza as tradições humanistas e socialistas em torno da personalidade africana. Assim, as necessidades materiais e simbólicas da pessoa africana devem fortalecer a espiritualidade, visto que ela é a dimensão de formação da pessoa. Se quer, portanto, o fim de colonialismo e do imperialismo para que a dignidade humana seja instaurada entre os povos (KIROS, 2017, p. 55).

Tanto quanto Fanon, Nkrumah concebe a pessoa africana como possuindo uma agência capaz de transformar sua vida e sua realidade. O Ser Africano, e aqui concordam Fanon, Cabral e Nkrumah, é uma personalidade nova, sintética, pois reúne ontologias materialistas, espirituais e sociais. A condição humana então, é a unidade. Essa unidade exige união, luta e solidariedade. O princípio da personalidade africana é a revolução, a insubmissão.

2.2 Do movimento ao silêncio: corpos marcados pela colonialidade

Os mitos²⁶ revelam os sentidos atribuídos ao cotidiano e formas de interpretar a realidade e o cotidiano. É nas narrativas míticas que um povo deposita seus significados e seus símbolos, perpetuando e povoando o imaginário como instância ou categoria epistemológica da produção cultural e social. A análise de um mito revela, em sentido arqueológico-conceitual²⁷, as bases categóricas e teóricas de um pensamento. Dessa forma, para a discussão sobre o corpo no pensamento africano, a narrativa abaixo irá apontar elementos necessários sobre o estudo em questão:

Dizem que certa vez Òrúnmìlà veio à Terra acompanhando os òrìsà em visita a seus filhos humanos, que já povoavam este mundo, já trabalhavam e se reproduziam. Foi quando ele humildemente pediu a Olórun-Olódùmarè que lhe permitisse trazer aos homens algo novo, belo e ainda não imaginado, que mostrasse aos homens a grandeza e o poder do Ser Supremo. E que também mostrasse o quanto Olórun se apraz com a humanidade. Olódùmarè achou justo o pedido e mandou trazer a festa aos humanos. Olódùmarè mandou trazer aos homens a música, o ritmo, a dança. Olódùmarè mandou Òrúnmìlà trazer para o Ayé os instrumentos, os tambores que os homens chamaram de ìlù e bàtá, os atabaques que eles denominaram rum, rumpi e lé, o xequerê, o gã e o agogô e outras pequenas maravilhas musicais. Para tocar os instrumentos, Olódùmarè ensinou os alabês, que sabem soar os instrumentos que são a voz de Olódùmarè. E os enviou, instrumentos e músicos, pelas mãos de Òrúnmìlà. Quando ele chegou à Terra, acompanhando os òrìsà e trazendo os presentes de Olódùmarè, a alegria dos humanos foi imensa. E, agradecidos, realizaram então a primeira e grande festa neste mundo, com toda a música que chegara do òrun como uma dádiva, homens e òrìsà confraternizando-se com a música e dança recebidas. Desde então a música e a dança estão presentes na vida dos humanos e são uma exigência dos òrìsà quando eles visitam nosso mundo (PRANDI, 2001, p. 446).

Um dos primeiros elementos de análise do mito acima é a descida dos Orixás com o propósito de visitar e presentear os seres humanos. Esse ato simbólico de descer, de sair do alto em direção abaixo, de igualar seu lugar sagrado a outros lugares orienta um dos pontos sobre como o sagrado é experimentado e vivenciado pelos africanos e africanas. Não se trata apenas de uma perspectiva teológica e cosmológica, mas de como a concepção da dicotomia corpo e alma não é levada a sério pelo pensamento africano.

²⁶ Referimo-nos ao conceito de mito utilizado por Gilbert Durand (2002, p. 64) que diz: “[...]o mito é um sistema dinâmico de símbolos, de arquétipos e de schèmes, sistema dinâmico esse que, sob o impulso de um schème, tende a transformar-se em narrativa. [...] O mito explicita um schème ou um grupo de schèmes”. De outro modo, o mito é uma narrativa transpessoal, transcultural e que transcende a linguagem das coisas existentes; é mesmo a redundância analítica e histórica que narra causas e efeitos, explicações de mundo, experiências, saberes e conhecimentos ancestrais que formam o capital de imagens da pessoa. Assim, o mito é a parte mais elementar e inconsciente que forma o imaginário. Utilizamos, pois, o mito como concepção narrativa que expressa os conhecimentos de mundo que formam a pessoa e seu trajeto, assim como produz seu capital cultural e de imagens.

²⁷ Como foi sugerido no início desta pesquisa, a arqueologia conceitual pretende “escavar” os conceitos mais primitivos dentro do campo teórico-metodológico. Para sua execução, o trabalho de inferências e conexão dos sentidos é que permite e possibilita encontrar o que se busca dentro da construção argumentativa e teórica.

A perspectiva platônica sobre a separação entre corpo e alma, entre o objeto e o cognoscível e o conhecimento pela contemplação, observação, são confrontadas por uma dialética do corpo, onde o corpo é mesmo a alma, o espírito, onde o corpo é mesmo produção de conhecimentos.

Outro aspecto interessante da narrativa é sobre o contentamento de Olórun para com a humanidade, a ponto de presenteá-la. É evidente que esse gesto enaltece a grandiosidade do Ser Supremo, porém, abre uma brecha hermenêutica para se pensar em como a ideia teológica de pecado parece estar distante do pensamento africano no mito em questão. Se a concepção de pecado não se associa ao corpo, parece que o Orixá se compraz nos humanos, vendo-os como olhos outros que não o da repressão, do pecado e da ira (PRANDI, 2001, p. 446).

Ora, a festa era um conhecimento divino, portanto, restrita aos Orixás e não conhecida pelos humanos. Apenas se festeja sobre o que se conhece. Quando Olódùmarè envia aos homens e às mulheres a música, o ritmo, a dança, o faz de forma intencional e epistemológica. Os três elementos (música, ritmo e dança) apontam para a capacidade de produção do conhecimento a partir do corpo. O centro dos três elementos é o próprio corpo; eles dizem respeito à dimensão da corporeidade e de como o pensamento africano entende o corpo. Tal interpretação mostra que a relação corpo e conhecimento rompe com a metafísica ocidental e logocêntrica, onde a razão é superiorizada a conhecimentos outros (PRANDI, 2001, p. 446).

A existência passa a ser concebida a partir do próprio corpo, diferentemente de tradições ocidentais, onde ele é visto como pecaminoso, limitador e vaso da alma e espírito. O corpo torna-se imanente e transcendente com a festa; ele é atravessado pelo conhecimento e local de discurso de epistemologias. Em meio a tal configuração, pode-se afirmar que o corpo cria, o corpo pode, no corpo está a condição e o poder de criar. Mas o que é o corpo?

Baseando-se na tradição maliana²⁸, especificamente nas etnias Fula e Bambara, Hampaté Bâ (1981, p. 1) mostra que o corpo é a própria pessoa. Segundo a tradição, existe em um mesmo corpo a dimensão da pessoa receptáculo e diversas pessoas que atravessam o receptáculo. Em língua bambara, “*maa ka maaya ka ca a yere kono*” que pode ser entendido como as pessoas da pessoa são múltiplas na pessoa. O ser humano não é uma unidade

²⁸ Mali ou Mália é um país africano com forte influência cultural dos *griots*. Esses eram encarregados de preservar e transmitir a história e fatos através das canções e contação de história.

monolítica limitada à sua dimensão física, de modo que sua multiplicidade e complexidade é constante movimento. Não é, pois, o corpo algo estático e concluso.

A pessoa humana, como a semente, evolui a partir de um capital primeiro, que é seu próprio potencial e que vai se desenvolvendo ao longo da fase ascendente de sua vida, em função do terreno e das circunstâncias encontradas. As forças liberadas por esta potencialidade estão em perpétuo movimento, assim como o próprio cosmos (BÂ, 1981, p. 3).

O corpo físico é o primeiro lugar a se ocupar enquanto pessoa humana. Seguindo a tradição maliana, apresentada por Hampaté Bâ (1981, p. 5), o corpo é a representação do universo²⁹, constantemente infinito em si mesmo. Para narrar essa concepção, as narrativas bambaras falam sobre como o corpo é compreendido.

[...] Maa-nala (Deus-Mestre) se autocriou, depois criou vinte seres: ele se deu conta que nenhuma, dentre as vinte primeiras criaturas, estava apta para se tornar seu interlocutor, kuma-nyon. Então ele retirou “uma porção” de cada um dos seres existentes, que constituíam a totalidade do universo. E misturou tudo. Ele serviu-se disto para criar um vigésimo segundo ser híbrido, o ser humano, ao qual deu o nome de maa – ou seja, a primeira palavra que compõe seu próprio nome divino. Maa, o ser “tudo em um”, não podia ser contido por qualquer invólucro. Também Maa-nala concebeu um corpo especial, capaz de conter ao mesmo tempo uma porção de todos os seres existentes. Este corpo, chamado de tari, foi ajustado de maneira vertical e simétrica. Ele simboliza um santuário onde todos os seres se encontram em inter-relações. Maa, lugar de encontro de todas as forças do universo, investido do nome de Deus – portanto participante dele – mas igualmente constituído de elementos mais densos, tem então por vocação essencial ser “o interlocutor” de Maa-nala (BÂ, 1981, p. 5).

O corpo abriga a complexidade humana, mas não é apenas o invólucro dela. Se ele representa o universo em uma dimensão menor, pode-se dizer que o corpo é mesmo o lugar onde o ser humano se faz existente e onde inscrições são feitas para adentrar nos aspectos sociais e culturais, de modo que o corpo nunca é fechado em si mesmo. Ele aponta variadas direções, sejam internas ou externas e o que ele contém corresponde ao seu mundo e aos mundos exteriores.

Digno de nota é a percepção do corpo como conexão aos seus semelhantes. Na narrativa acima, o corpo é formado por vários outros corpos. É o uno em travessia a outros corpos que o ajudam a se refazer. É assim que no pensamento africano sobre o corpo não há possibilidade de o conceber como isolado, independente. Tal qual a vida é a própria unidade, a comunidade humana é interdependente e assim são os corpos.

As relações humanas são postas por meio do corpo. Em virtude do sentimento de unidade, o próprio corpo, que é a pessoa humana, não é cortado do mundo natural que o

²⁹ O provérbio maliano *maa ye dinye meremin de ye* traduz bem essa ideia. A tradução do provérbio pode ser entendida como “o homem é o universo menor” (BÂ, 1981 p. 6).

circunda. Essa unidade acompanha os conceitos de equilíbrio e troca. Para se estar em equilíbrio, o corpo necessita da constante troca com os outros corpos.

Esse corpo é sempre único e estar sem na unidade porque se conecta a um corpo participativo, coletivo. É uma ambivalência: ao mesmo tempo em que é único, é plural. Sua dialética, assim como sua ontologia, reside na ideia de que estando só, nunca será corpo, estando junto será corpo. É assim que a memória corporal se manifesta como performance de um corpo negro, que dança, que fala, que se pinta, que se veste com o outro. Não é um corpo que se reduz “a uma questão de aparência, de pele, de cor” (MBEMBE, 2014, p. 11). Ele vai além dessas construções coloniais.

O corpo que é movimento e tradição viva (BÂ, 1981, p. 6), especialmente o corpo negro, foi transformado, com o conceito de raça, em qualquer coisa que não a própria vida de quem o detinha. A análise de Mbembe (2014, p. 19) mostra que ele foi conjurado e abominado, tomado enquanto produto capitalista, embrutecido e degradado. Na modernidade é o negro e a negra quem, dentre os humanos, teve sua carne e seu corpo coisificados. A ironia disso é que mesmo sendo capitalizado e transformado em mercadoria, o corpo negro é desejado por sua consciência de vida, por sua pujança, sua plasticidade e seu potencial de criação. Nas palavras do autor, “a sua capacidade de enfeitiçar e, até, de alucinar multiplicou-se” (MBEMBE, 2014, p. 19). Dessa plasticidade corporal,

[...] a íntima proximidade com a natureza permite que o componente emocional que existe em nós se torne muito mais rico, no sentido de possibilitar que, sem nenhuma dificuldade aparente, nos sintonizemos com as pessoas e nos identifiquemos facilmente com elas em qualquer situação emocional proveniente do sofrimento (BIKO, 1990, p. 34).

O autor se refere a forma como o corpo africano foi se construindo em oposição à forma ocidental, onde o corpo ganha uma dimensão de aprisionamento e a plasticidade da existência e corporal se resume a dispositivos outros que não o próprio corpo. Isso diz muito da ausência do movimento.

Nesse corpo mesmo impedido do seu movimento e de ser tradição viva na carne, mostra honrosamente sua reconciliação com a natureza, com a totalidade do existente e do movimento, pois ele nunca é só. Em sensível poesia, Aimé Césaire (1970, p. LX) coloca

Entre outros massacres
O sol e a lua lutam entre si como gigantes
As estrelas caem como testemunhas que
amadureceram
Como uma ninhada de ratos cinzentos

Não tenhas medo apresta as grossas águas
Que arrebatam as margens e forçam os espelhos

Alguém colocou lama nos meus olhos
E eu vejo terrivelmente vejo
Que das montanhas e de todas as ilhas
O que resta são alguns maus destroços
Da impenitente saliva das marés.

Mesmo sendo impedido do movimento constante, mesmo que os olhos sejam condenados a fechar, o corpo ainda vê, o corpo se faz presente mesmo quando o fazem invisível. Essa luta de invisibilizar o corpo é de ordem epistemológica e cultural. O corpo é produzido como “[...] vínculo social de submissão e um corpo de exploração” (MBEMBE, 2014, p. 40). O corpo é objeto de dominação de um senhor que busca o rendimento máximo como função dele. Ser corpo negro é sinônimo de injúria, é ser corpo que enfrenta chicote e sofrimento.

Na perspectiva da Colonialidade do Ser, o corpo, racializado para ser produzido como inferior, é um “[...] corpo imolado, amortalhado e privado dos laços de sangue e de território, das instituições, ritos e símbolos que o tornam precisamente um corpo vivo” (MBEMBE, 2014, p. 69). Esse corpo tateia a liberdade de todas as formas, mas o corpo como é fonte da palavra, da tradição viva e do pensamento, é manipulado pelo opressor.

Na essência desse pensamento está a compreensão dos negros de que a arma mais poderosa das mãos do opressor é a mente do oprimido. Se dentro de nosso coração estivermos livres, nenhuma corrente feita pelo homem poderá nos manter na escravidão; mas se nossa mente for manipulada e controlada pelo opressor a ponto de fazer com que o oprimido acredite que ele é uma responsabilidade do homem branco, então não haverá nada que o oprimido possa fazer para amedrontar seus poderosos senhores (BIKO, 1990, p. 115).

Na coerção sobre o corpo, o opressor detém todo poder sobre o outro. Cessando o movimento do corpo, mecanicamente, nada mais é o corpo que uma estrutura biológica e física que responde aos comandos daquele que o conduz sob força e violência. É uma sujeição política, da qual fala Mbembe (2001, p. 182): “[...] um corpo composto de carne como o meu, porque pertenceria unicamente à ordem da extensão material e do objeto condenado à morte e à destruição”. Nesses corpos são inscritos, ao contrário da autoinscrição, signos que levam à morte da autonomia e da vida. O horror das agressões físicas e simbólicas é deixado para que todos e todas possam ver.

2.3 Fawohodie: por um Corpo do Sul

O adinkra Fawodie nos lembra a independência, a emancipação. Nenhuma dependência é conquistada sem luta; da mesma forma, nenhuma emancipação vem sem responsabilidade. Quando Fanon (2010, p. 26) questiona o que quer o homem negro, ele não desassocia os aspectos de luta e emancipação do desejo de existência. Parece mesmo não haver distância entre a emancipação e as responsabilidades, as quais produzem novos tipos de existência.

Dentro da liberdade há o eu. A busca do eu se configura na permanente tensão de sua liberdade. Ao lutar por sua liberdade, que se dá pelo corpo inicialmente, o homem e a mulher acabam por criar condições de construir um mundo onde as existências humanas são respeitadas e possíveis. Para se iniciar o movimento de luta pela liberdade e emancipação, os sujeitos e sujeitas³⁰ oprimidos devem compreender que eles mesmos são “receptáculos de significados” (BHABHA, 1998, p. 39). Assim, são marcados por medos, ansiedades, projeções e outros afetos da dominação que os prendem ao círculo da dor. Para que haja emancipação, o conhecimento da supremacia ideológica deve ser enfrentado.

A cultura é internalizada pelos corpos. Esse ato irá contribuir para naturalizar as diferenças, destacando-se a dicotomia eu/outro. Se as diferenças forem analisadas a partir das singularidades físicas que compõe o mundo, o corpo do outro será hierarquizado, pois presume-se que o eu será sempre superior ao outro. A cultura é quem apresenta o corpo do outro. Bhabha (1998, p. 107) diz que “o corpo está sempre simultaneamente inscrito tanto na economia do discurso, da dominação e do poder”. O corpo é, pois, representação do poder.

Asante (2009, p. 94) traz o corpo como pessoa e agência, indissociáveis da sociabilidade. Como agência, o corpo tem à disposição os recursos psicológicos e culturais necessários para que a liberdade humana possa avançar, sendo um movimento histórico e cultural dos grupos humanos. É assim que a liberdade nasce no corpo e para o corpo. O lugar da liberdade no corpo se dá através da linguagem. Na linguagem a pessoa cria ou reproduz, se liberta ou é aprisionado. Nessa ambiguidade, pode-se dizer que não há liberdade sem o exercício libertador da linguagem.

³⁰ Em sua tese, no Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Maria do Carmo Gonçalves Santos (2016, p. 214) propõe que o cuidado em flexionar o gênero demanda considerar os processos de identificação e as relações de poder. Na mesma pesquisa, a autora evidencia que a flexão de gênero (especialmente de sujeito para sujeita) denota posicionamento político. Por isso optamos por seguir o caminho da pesquisadora e trabalhos com o termo sujeita.

*The real intent of colonialism is to control the wealth of peoples. What they produce, how they produce, how they distribute. In other words, control all real-life language domains. Colonialism imposed its control under the social production of wealth through military conquest and, subsequently, political dictatorships. But the most important area of domination was the mental universe of the colonized, the control through culture, how people perceived themselves and their relationships with the world. Controlling economically and politically the culture of a people is to control their tools of self-definition in relation to others. For colonialism this involves two aspects of the same process: the deliberate destruction or devaluation of the culture of these people, their arts, their dance, their religion, their history, their geography, their education, their orality and their literature, and the conscious elevation of the colonizer's language. The domination of the language of a people by the language of the colonizing nations was crucial to the domination of the mental universe of the colonized.*³¹ (NGUGI WA THIONG'O, 1986, p. 16).

Ao dominar a linguagem, as relações do cotidiano são controladas, redefinidas conforme os objetivos do dominador e as riquezas passam a ser contidas. O maior êxito do colonialismo, no que se refere ao corpo, é o controle da cultura. Se esta é inscrita nos corpos e define as relações da pessoa com o mundo, então o controle da cultura, que se dá através da linguagem, é o ato de remodelar corpos e aprisionar as práticas de liberdade e emancipação.

Ao adentrar a linguagem do colonizado, o colonizador aprendia as informações necessárias para manuseio eficiente do pensamento do colonizado, demonizando e reprimindo as práticas e produções originárias. Os valores europeus eram tomados como superiores e assim eram sobrepostos ao do povo colonizado. A metrópole passava a ter o controle dos territórios coloniais e reproduzia a Europa e os seus valores, silenciando e aniquilando o corpo e suas inscrições culturais.

Chukwudi Eze (1997, p. 9) diz: “os europeus precisavam compreender a visão de mundo e as crenças dos africanos para que a linguagem dos missionários e os projetos “civilizadores” pudessem ser implementados nos nódulos vitais das estruturas da fé e na interioridade existencial do africano”. Esse empreendimento colonial por meio do domínio da linguagem, que se manifestava na estrutura existencial mais íntima do(a) africano(a), a saber, o corpo, garantia a substancialidade e o êxito nos projetos coloniais, na violência e apropriação.

³¹ Tradução nossa: “O real intento do colonialismo é o controle da riqueza dos povos. O que eles produzem, como eles produzem, como distribuem. Em outras palavras, controlar todos os domínios de linguagem da vida real. O colonialismo impôs seu controle sob a produção social da riqueza através da conquista militar e, subsequentemente, das ditaduras políticas. Mas a mais importante área de dominação foi o universo mental do colonizado, o controle através da cultura, de como as pessoas se percebiam e de suas relações com o mundo. Controlar econômica e politicamente a cultura de um povo é controlar suas ferramentas de auto-definição em relação com os outros. Para o colonialismo, isto envolve dois aspectos do mesmo processo: a destruição ou desvalorização deliberada da cultura desse povo, suas artes, sua dança, sua religião, sua história, sua geografia, sua educação, sua oralidade e sua literatura, e a elevação consciente da língua do colonizador. A dominação da linguagem de um povo pela linguagem das nações colonizadoras foi crucial para a dominação do universo mental do colonizado.”

A tentativa de uniformizar a linguagem é uma operação colonial que objetiva neutralizar tensões das culturas que se pretende colonizar. Todas as dimensões da corporeidade, que não aquelas europeias, sofreram expropriação de produções corporais, de espaço e de tempo, especialmente as corporeidades africanas, definidas como inferiores pelo pensamento europeu e deslegitimadas enquanto estatuto das pessoas negras e de suas produções culturais. Assim, fica invisibilizados o corpo que pretende atravessar o cotidiano e produzir sentidos e relações sociais e culturais.

Bhabha (1998, p. 231) diz que “o objeto da perda é escrito nos corpos do povo, à medida em que ele se repete no silêncio que fala a estranheira da língua”. Ora, é a produção como corpo invisível e silencioso que coloca o corpo como estranho a si mesmo; o corpo passa a falar a língua estrangeira, perdendo suas idiossincrasias, sendo retirado de si mesmo, sofrendo com a falta de movimento.

[...] através dos processos de escravidão, colonização e apartheid, o eu africano se torna alienado de si mesmo (divisão do self). Supõe-se que esta separação resulta em uma perda de familiaridade consigo mesmo, a ponto de o sujeito, tendo se tornado um estranho para si mesmo, ser relegado a uma forma inanimada de identidade (objetificação). Não apenas o ela não é mais reconhecida pelo Outro, como também não mais se reconhece a si próprio (MBEMBE, 2001, p. 192).

O corpo é espelho: ao se reconhecer, também reconhece o outro. Ao ser retirado de si mesmo, perde o movimento e se torna objeto do colonizador. Domingos (2009, p. 7) traz o corpo como movimento. Esse movimento o liga a tudo e a todos, não podendo ser corpo se não houver reconhecimento de si porque parte do outro. Tal lógica africana vai contra a lógica cartesiana³² do sujeito(a) moderno(a) ocidental, que coloca a pessoa como uno, partido das outras realidades. O pensamento de Domingos (2011, p. 3) ainda traz a dimensão do corpo como relação entre o ser humano e a natureza, entre a individualidade e a coletividade como expressão integradora. É, pois, um território híbrido, manifestante das expressões culturais e das ancestralidades.

Essa relação do corpo com o todo parte do princípio africano sobre a ontologia do(a) sujeito(a). Domingos (2011, p. 3) mostra que “a tradição cultural africana considera que todos

³² Falamos lógica cartesiana para designar o pensamento e filosofia que estruturam as teorizações de René Descartes. Para o filósofo, físico e matemático francês, a dimensão ontológica do conhecimento adota uma ética antropocêntrica, onde o ser humano ganha a posição mais significativa entre os seres. Ainda, a dimensão epistemológica do conhecimento admite apenas e exclusivamente o uso da razão como meio de conhecer e transformar o mundo por meio de uma ciência pragmatista. E a dimensão metodológica do conhecimento utiliza-se de um método instrumental-racional para conhecer a realidade. Fora deste caminho e deste discurso, o conhecimento é impróprio, carregado de vícios e insuficiente (DESCARTES, 1983). O pensamento de René Descartes é base para a criação de um Império Cognitivo que fundou valores, tradições e instituições na Modernidade.

os homens constituem uma única irmandade/humanidade – onde cada homem é membro integrante da família humana estendida”. A organicidade do corpo é então, um princípio da existência de si e do outro a partir das vivências relacionais do corpo. É um corpo presente, onde as forças da vida se encontram e se fazem síntese de todas as coisas.

Quando Senghor (2011, p. 75) diz “[...] a emoção é negra e a razão é helênica”, ele coloca o movimento, a dança, presente no corpo como uma epistemologia do corpo que é escrita de si. O pensador coloca a dança como uma produção do corpo para o movimento da cultura e na cultura, para produção das subjetividades. Ele diz:

Dance continues to be the first and most important medium of artistic expression. We dance to express our feelings, the better: our ideas-feelings. I remember my mother when I came to announce my first university success, in the baccalaureate. She did not speak, she did not scream, she did not cry; She began to dance slowly and gracefully, her face radiant with joy. And indeed, in black Africa, the remarkable and the old often dance, in the order of primogeniture. This is what gives dance all its symbolic meaning³³ (SENGHOR, 1994, p. 6).

Esse movimento, essa dança do corpo como uma epistemologia, como uma escrita de si mesmo, produz sentimentos e afetos, relações consigo e com o mundo, sentidos e significados. O corpo é mundo e não o elemento que compõe o mundo; a pessoa não tem corpo, mas é ela própria o seu corpo. O território dos cultos, dos mitos e ritos é o corpo, que é plural, atravessado pela natureza e pela cultura.

O corpo como pensamento do movimento, da dança e da imagem, trazido por Germaine Acogny (1994, p. 4), faz elo entre as mais diversas culturas, assumindo posição de força da natureza e centrando o corpo como universo energético carregado de si e do outro, bem como de tudo que há. É uma percepção do cosmo que há no corpo e de potência de expressar o mundo externo por meio do movimento, produzindo liberdade e reinvenção. A pensadora contribui para o pensamento do corpo como abertura para a autonomia, um corpo que dança a vida, que é ciente de si e de suas histórias e, portanto, a vida encarnada como possibilidade e como disponibilidade para novas construções. Um corpo que produz saberes e conhecimentos, que ao criar novos movimentos acaba por instituir outras narrativas sobre si e sobre o mundo.

³³ Tradução nossa: A dança continua sendo o primeiro e mais importante meio de expressão artística. Nós dançamos para expressar nossos sentimentos, melhor: nossas ideias-sentimentos. Lembro-me de minha mãe quando eu vim anunciar meu primeiro sucesso universitário, no bacharelado. Ela não falou, ela não gritou, ela não chorava; Ela começou a dançar devagar e graciosa, com o rosto radiante de alegria. E na verdade, na África negra, o notável e o velho muitas vezes dançam, em ordem de primogenitura. É isso que dá à dança todo o seu significado simbólico (SENGHOR, 1994, p. 6).

As memórias se impregnam na fluidez do corpo. Como superfície e continente de inscrições culturais e políticas, o corpo concebe linguagens e estéticas que denunciam o tempo e as paisagens epistemológicas. O corpo dança a vida social, oportunizando diálogos com a cultura. O corpo colonizado dança os fundamentos e conhecimentos do norte³⁴ hegemônico, epistemológico e produtor das narrativas de mundo (ACOGNY, 1994, p. 24). O corpo é a própria potência da vida e do universo, mas que, colonizado, acaba por aniquilar sua existência.

A razão europeia, compreendida como um projeto de humanização e modernização do ser humano – mas que ao tentar distanciar o conceito de humano das atribuições animais acabou por distanciar e hierarquizar grupos humanos –, produziu um corpo-político que legitimou apenas os conhecimentos europeus. Os grupos humanos que mantivessem seu pensamento de ligação do corpo com a natureza e suas concepções de vida ligadas ao natural, ao invés das tecnologias, eram encarados como não humanos ou subumanos.

Ainda se acrescenta a ideia de local de produção do conhecimento, onde o território europeu seria o centro do sistema-mundo e que conseguiria universalizar nas narrativas e os conhecimentos. Nasce assim, o projeto do racismo epistemológico frente às pessoas não europeias, onde os corpos não europeus não seriam capazes de produzir conhecimento adequado e suficientemente epistemológico, sendo apenas um corpo que produz saberes.

As pessoas que estão fora destas condições eram deslegitimados na produção do conhecimento e invisibilizados. Césaire (1979, p. 14) constata que o humanismo europeu é centrado na hipocrisia fundante da barbárie sobre os outros povos. Diante da colonização, surge o “epistemicídio”³⁵ (SANTOS, 2009, p. 10) que condiciona a produção do outro como não-ser. Ao disputar o corpo como produção de conhecimentos não se quer a inversão nas relações de poder entre a parte invisibilizada e quem produz o outro como invisível, mas se pretende a correlação entre as produções, a experiência da legitimidade de todos os conhecimentos epistemológicos, sem passar pelo crivo da produção do outro como não-ser ou como pessoa subalternizada.

³⁴ Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 44) defende o Sul como uma proposta epistemológica de ecologia de saberes, onde as pessoas subalternas produzem a partir de suas experiências de corpo, de vida e mundo, conhecimentos outros que estão lado a lado com as produções de conhecimento do Norte global.

³⁵ O epistemicídio como a “[...]destruição de algumas formas de saber locais” (SANTOS, 2009, p. 10) é colocado como uma destruição do corpo também, visto que o corpo não somente produz saber como ele próprio é também um saber.

Um dos instrumentos de controle do corpo foi o epistemicídio. Deslegitimando as produções de conhecimento e inferiorizando os grupos sociais e humanos que não europeus, justificando-se na criação do conceito de raça, conceito que se liga essencialmente ao corpo, o epistemicídio destituiu a racionalidade, a cultura e civilização do outro; é a morte simbólica do próprio corpo e sua ocupação. Ao desqualificar os conhecimentos dos povos subalternizados, intenta-se a impossibilidade de percebê-los como seres cognoscentes.

Esse movimento pretende a retirada da racionalidade do povo subalternizado. Ao assim proceder, os conhecimentos produzidos não são legitimados porque são distantes do conceito de razão criado na Europa. A razão é o crivo para a classificação do outro como humano. Não tendo racionalidade, o outro é um tipo diferente do humano e, portanto, tem o dever moral de ser humanizado. Tal lógica nega a humanidade do outro, outorgando a naturalizada hegemonia da Europa frente ao mundo. Para construção da pessoa, a racionalidade europeia exigia a construção do outro como não-ser. Este é reduzido apenas à coisa que fala ou reproduz a fala.

Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 7) propõe a ideia de epistemologias do Sul como condição para que o corpo subalternizado e os grupos produzidos como inexistentes e invisíveis possam ter seus conhecimentos validados. O colonialismo, capitalismo e sexismo produzem o outro como invisível. Entretanto, essa invisibilidade é intencional, pois ao invisibilizar o outro, tudo que faz dele é apagado, não interfere no cotidiano e não constrói outras narrativas sobre a vida.

Tornar visível o que foi produzido como invisível ou como não existente é objetivo da sociologia das ausências. É assim que o autor propõe a ecologia de saberes como possibilidade crítica para romper com a produção de conhecimento hegemônica e como criação de um novo paradigma da emancipação e liberdade social.

Os saberes do Sul, porquanto ainda não reconhecidos como conhecimentos pelo Norte do sistema-mundo, conseguem ampliar, simbolicamente, os pensamentos sobre as epistemologias existentes, pois é território dos(as) sujeitos(as) produzidos(as) como não-ser e como invisíveis. Essa perspectiva desconstrói os espaços de conhecimentos legitimados como únicos, provocando a anunciação de intelectuais, histórias e linguagens periféricas que passam a assumir também o centro das produções de conhecimento.

Neste caminho, as ontologias e epistemologias se tornam possíveis pela produção do corpo presente, afetado que sente o mundo. Oyèrónké Oyèwùmí (1997, p. 3) propõe uma leitura do mundo a partir das sensações e percepções, de um corpo que é capaz de produzir os sentidos

da realidade e de descrever as variadas concepções de mundo. Podemos dizer que este corpo afetado, que sente o mundo e a partir das sensações produz seus conhecimentos é o Corpo do Sul, carregado em si das epistemologias do Sul. Pode-se dizer mesmo que o Corpo do Sul é uma epistemologia do Sul, pois:

A epistemologia do Sul que tenho vindo a propor visa a recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que, por via do capitalismo e do colonialismo, foram histórica e sociologicamente postos na posição de serem tão só objeto ou matéria-prima dos saberes dominantes, considerados os únicos válidos (SANTOS, 2008, p. 11).

Que propõe o Corpo do Sul senão a liberdade e emancipação que nascem do reconhecimento da pluralidade humana e de suas produções de conhecimento? É a própria ruptura com paradigmas hegemônicos e é a insubmissão epistêmica; dito de outra forma, o Corpo do Sul é resistência e enfrentamento às opressões, é carne sensível e racionalmente generosa, produtora dos sentidos do mundo.

Esse corpo é um pensamento do Sul, é solidário com saberes e conhecimentos, é o conhecimento ausente. Sua proposta epistemológica é a aspiração de concepções alargadas da realidade, onde as realidades silenciadas e subalternizadas se tornem emergentes, imaginadas e possíveis. O Corpo do Sul irá compreender, como propõe Boaventura de Sousa Santos (2008a, p. 27), a epistemologia dos conhecimentos ausentes, onde as práticas de conhecimentos vão além das práticas assentes na ciência. Não há, portanto, razões e sensibilidades superiores, mas solidárias, apontando para a formação de constelações de conhecimentos.

É no corpo onde a existência acontece. O corpo é memória onde se inscrevem as sociedades, as culturas e onde as transformações sociais começam a surgir, sendo mesmo um espelho da história da humanidade. Os atravessamentos políticos, sociais, culturais, econômicos e espirituais, colocam o corpo como um centro epistêmico e ontológico da diversidade humana. Nessa compreensão, o Corpo do Sul é a recuperação desta dimensão que fora colonizada e produzida como subalterna, colocando-o em posição de possibilitar liberdades e de representar e produzir os conhecimentos invisibilizados pelo colonialismo, capitalismo, sexismo, patriarcado e todas as formas modernas de sujeição do outro.

Ao romper com o norte hegemônico, o Corpo do Sul aponta para múltiplas direções e possibilidades de se interpretar o conhecimento. Se antes o norte é a rumo que deveria ser seguido, agora todos os lados são direções que criam suas narrativas e se solidariza com as epistemologias invisibilizadas. Como proposta de ecologia de saberes e das epistemologias do

Sul, o Corpo do Sul transgride o modelo totalitário de existência, opondo-se às certezas universais.

É assim que o Corpo do Sul é mesmo uma condição poética e epistêmica da divergência, da insubmissão e do enfrentamento às imposições hegemônicas do norte. As condições plurais representadas no Corpo do Sul dizem respeito à condição humana, principalmente a condição humana que fora silenciada e produzida como não existente.

É no Sul que a sensibilidade e espiritualidade dialogam com a racionalidade, sem necessidade de hierarquizar uma ou outra. O Corpo do Sul é, portanto, contraprodutor da condição humana. Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 372) diz que “[...] para se aprender a partir do sul, devemos, antes de mais nada, deixar falar o sul, pois o que melhor identifica o sul é o fato de ter sido silenciado”. Ao falar, o Corpo do Sul enfrenta as opressões impostas e cria novas realidades solidárias.



PEDAGOGIAS AFRICANAS E
EPISTEMOLOGIAS DO SUL

3 PEDAGOGIAS AFRICANAS E EPISTEMOLOGIAS DO SUL

3.1 *Ujamaa*: o que dizemos quando afirmamos Pedagogias Africanas?

Este capítulo é iniciado com o provérbio *nea onnim nsaa oto n'ago*³⁶. Ao recorrer a esse ensinamento de vida e de mundo, objetiva-se o encontro com a sabedoria e conhecimento africano, assim como o encontro com uma ancestralidade que permanece latente no objeto de estudo desta pesquisa. Assim, é sobre originalidade e autenticidade que se pretende partir para discutir as Pedagogias Africanas. Como todas as formas de colonialidade, as Pedagogias Africanas também foram narradas na perspectiva do colonizador. O que se quer ao silenciar ou tomar para si a autenticidade das Pedagogias Africanas é apagar historicamente uma produção de conhecimento pautada no Ser Africano³⁷, além de inferiorizar tais conhecimentos e saberes. É preciso, conhecer as formas fundantes das Pedagogias Africanas para poder discuti-las.

Quais são essas formas? Quem é a pessoa dessas pedagogias? Como elas nascem, como foram forjadas? São questões prontamente respondidas na perspectiva eurocêntricas e colonizadoras. Contudo, o que diz África sobre elas? Em quais narrativas as Pedagogias Africanas são assentes? É um trabalho minucioso, chegando mesmo a ser uma arqueologia dentro das narrativas africanas. Não se pretende trazer conceitos afirmativos sobre as Pedagogias Africanas, mas retomar os fundamentos que as constroem. É um compromisso com a perspectiva desde África, produzindo um saber-com.

As Pedagogias Africanas são construídas no cotidiano a partir da compreensão do Ser Africano, do mundo que o cerca e da relação entre passado e futuro, assumindo-se, de fato, uma postura de enfrentamento ao capitalismo, colonialismo e patriarcado. São plurais, complementares e concêntricas, ligando-se à política, estética, filosofia, epistemologia, teologia e outros conhecimentos que desvelam o Ser Africano no mundo. Tais pedagogias estão em

³⁶ Segundo Achampong (2011, p. 173), significa “*ignorance of the authentic Nsaa may make one buy a bootleg copy*”. Em tradução livre: a ignorância sobre o autêntico fará comprar o falso. Esse provérbio faz parte do adinkra *Nsaa*, que está ligado ao valor civilizatório da originalidade, autenticidade e excelência.

³⁷ Assim como as pedagogias africanas, assim como as Áfricas, o Ser – metafísica e ontologia dos modos de ser no mundo e de relacionar-se com a pluralidade e diversidade – no nosso trabalho, apesar de estar no singular, refere-se aos sentidos plurais de experimentar o mundo e a vida em Áfricas. Com isso, assumimos a postura epistemológica de, ao invés de encerramos as possibilidades das experiências de ser plural em África, compreendemos a grande seiva plural africana que é o existir, o ser e o estar com os outros. Diante da impossibilidade de criarmos uma gramática que pudesse expressar a nossa compreensão de que não existe uma única maneira de ser africano, optamos por utilizar o termo Ser Africano, como se possível fosse a utilização do termo singularizado para expressar a concepção plural dos modos de ser africano.

constante movimento e fornecem meios para construção do Ser Africano que se dispõe a enfrentar os vários tipos de colonialidade e de seus efeitos perversos. Pode-se mesmo dizer que as Pedagogias Africanas são alternativas outras de luta e de negação de princípios ocidentais que tentam a morte do ser ao negar sua dimensão coletiva, comunal e comunitária.

O que diz da autenticidade da produção de conhecimento contra-hegemônica em África? Nyerere (1968, p. 21) já alertava que era preciso recuperar a forma antiga de se pensar e de sentir dos(as) africanos(as). A cooperação e a afetiva proposição de igualdade são princípios que norteiam as relações sociais autênticas em África, de modo que o projeto africano de criar propostas outras de narrativas sobre o mundo encarna o enfrentamento do cotidiano totalitário. Portanto, é preciso a construção de uma matriz sociocultural que se distancie do Ocidente e consiga inscrever valores e atitudes nas subjetividades, criando um(a) sujeito(a) e um Ser Africano radicalmente oposto ao que o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo.

Quando se diz da autenticidade do pensamento africano e de suas produções, busca-se sentir, perceber e dialogar com as narrativas outras sobre o mundo e que nascem do cotidiano que forja o Ser Africano. Tal autenticidade pode ser encontrada em Nyerere (1968, p. 26) quando ele defendia a cultura que se localiza no Ser. Essa localização é uma atitude que parte da pessoa e se torna coletiva, nunca sendo individualista. Os valores africanos são, então, encarnados no corpo, no Ser, nas variadas formas de manifestações da existência. Logo, é um enfrentamento epistemológico que revela uma pessoa conectada a outra e que interfere no cotidiano a partir das relações coletivas.

Exposto esses pensamentos, é preciso avançar. O Socialismo Africano de Nyerere consegue dá pistas da construção do Ser Africano. Quais as pretensões desse socialismo sobre o Ser, então? Ele pode ser compreendido como uma tensão geradora do social dentro das comunidades. Trata-se de uma relação entre sujeito(a), família e estado. Senghor (1965, p. 42) contribui nesta discussão quando defendia o complexo social africano enquanto desenhos circulares concêntricos que se relacionam e projetam o(a) sujeito(a) de sua individualidade para a vida comunitária africana, de maneira que a família é o ponto básico da constituição da pessoa. Os círculos concêntricos bem representam a sociedade africana e seu(a) sujeito(a). Esses círculos se cruzam e se tocam com outros círculos em uma relação interdependente.

Tal pensamento provoca outra compreensão: a dimensão comunitária da sociedade africana. Isso quer dizer que entre as pessoas, as relações e a construção do cotidiano são fundamentadas no que seja comum para todos e todas. Exclui-se aquele princípio ocidentalista,

capitalista e moderno do(a) sujeito(a) enquanto uma unidade não ligada às outras, enquanto um ser individualista e quem em sua subjetividade se constrói sozinho e se refaz sozinho. Diferentemente, a sociedade africana, que é comunitária e que se reflete e se desdobra no Ser Africano, é pautada na solidariedade entre os indivíduos, pois suas ações apoiam-se no grupo.

Senghor (1965, p. 47) afirmará enfaticamente que a sociedade africana é comunitária. Ao argumentar assim, uma lógica sensível se abre e permite discutir a necessidade de um socialismo africano que nasce da compreensão do Ser Africano. Não é um movimento inverso, onde o socialismo africano que cria a pessoa africana, mas esta que oferece elementos para aquele. Surge assim, mais um enfrentamento: é a relação que se estabelece entre os elementos sociais e individuais. No projeto europeu da modernidade, não há lugar que possa localizar essa relação. Assim, as relações sociais são localizadas na realidade social e traduzidas para outros espaços políticos, econômicos, estéticos, epistemológicos e pedagógicos, constituindo-se em uma materialidade circular, matriz estética nas relações com o outro e que não possibilita hierarquia, mas um vínculo de reconhecimento de si e do outro como iguais, necessários e complementares.

Para melhor entender os círculos concêntricos como representação da sociedade africana e da construção do Ser Africano, é preciso discutir sobre a personalidade africana e a negritude, conceitos caros para a produção contra-hegemônica de conhecimento. São conceitos que carregam em sua ontologia a perspectiva socialista do Ser e inscrevem nele a comunidade; é uma tradução de responsabilidades consigo e com o outro e uma perpetuação da vida da comunidade. A personalidade africana é, para Nkrumah (1970, p. 68), uma organização constitutiva do Ser Africano e que se pauta nos princípios humanistas. Ela é compartilhada à medida em que as subjetividades se encontram nos seus percursos de vida e de história. Sobre a negritude, Senghor (1965, p. 9) propõe uma alteridade que irá além: uma outridade³⁸ do Ser

³⁸ Octavio Paz (2012, pp. 272-273) mostra que a experiência do cotidiano se realiza na outridade. Esse conceito é percepção simultânea de que somos outros sem deixar de ser o que somos e que, sem deixarmos de estar onde estamos, o nosso lugar verdadeiro está em outro lugar. Assim, somos outro lugar além do Eu. O autor ainda destaca que a religião, a poesia, o amor e outras experiências são confundidas com a outridade, visto que nos proporciona uma mística e uma ética da pessoa consigo e com o outro. Somos linguagem, somos palavras, somos encontros com o outro. Outridade é reconhecer-se nesses encontros e na palavra viva que nos forma. A outridade é, ainda, a outra voz que constrói um dizer sobre si, sobre as crenças e sobre o tempo-lugar. Bhabha (1998, p. 42) diz que: “Viver no mundo estranho, encontrar suas ambivalências e ambiguidades encenadas na casa da ficção, ou encontrar sua separação e divisão representadas na obra de arte, é também afirmar um profundo desejo de solidariedade social: “Estou buscando o encontro, quero o encontro... quero o encontro”. A busca pelo encontro é uma ética que não é mais aquela da alteridade, que propõe o exercício do face a face, mas vai além, porquanto possibilitam o encontro com as fronteiras enunciativas do outro e que é fundamentado no sentimento de solidariedade que conecta e interliga o eu ao outro. O encontro não somente é possível como é necessário. Bhabha (1998, pp. 67-68) ainda

Africano. É uma ação criadora dos marcos civilizatórios africanos, estruturados em elementos tradicionais de uma consciência humanista que revele a existência africana e que se oferece no corpo e no espírito os valores africanos.

O movimento de estruturar o Ser Africano e suas relações com base na própria materialidade africana é, em si mesmo, uma estrutura pedagógica e política de insubmissão. Por trás dessa materialidade africana está uma revolução social que pretende reorientar os princípios africanos, desvelando-os e encarnando-os conforme haja um redução do Ocidente em África. Nkrumah (1970, p. 79) dirá que

The philosophy that must stand behind this social revolution is that which I have once referred to as philosophical consciencism; consciencism is the map in intellectual terms of the disposition of forces which will enable African society to digest the Western and the Islamic and the Euro-Christian elements in Africa, and develop them in such a way that they fit into the African personality. The African personality is itself defined by the cluster of humanista principles which underlie the traditional African society³⁹.

Ao afirmar isso, o político ganês intenta a retomada da consciência africana por meio da desobediência colonial. É o exercício existencial de pensar e sentir por meio da própria África. Implica, portanto, em adotar uma lente metodológica capaz de filtrar as influências coloniais e deixar relevar-se as potencialidades africanas. As estruturas coloniais são interpretadas como um perigo à autenticidade e originalidade africanas. Há porém, uma contradição: ao passo que a exterioridade é perigosa para a real liberdade africana, ela deve ser tragada para depois ser africanizada, visto que o sistema-mundo colonial é grotescamente uma potência que acabou internalizando os territórios e suas produções e dos quais não se consegue fugir, a não ser enfrentar.

dirá que é um Terceiro Espaço. Esse tempo-lugar do eu com o outro é irrepresentável e garante que o significado e os símbolos culturais possam sair de sua rigidez e sejam múltiplos, fluidos, reapropriados, traduzidos e re-historicizados. Quando o termo foi cunhado por Paz (2012, p. 272), o autor se preocupou com o enfrentamento da pessoa consigo mesma. Ao se aproximar de uma sentimento religioso, pois nasce de uma presença plena, potente e latente – logo, uma apreensão sensível –, a experiência do sujeito e da sujeita com o outro é também uma experiência com sua essência e sua existência. Avançando, é a outridade é uma experiência radical de uma ética voltada para a recuperação do sagrado que produz consciência de temporalidade e contingência humana. Esse é o movimento, é o encontro do eu com o tu.

³⁹ Tradução nossa: “A filosofia que deve estar por trás dessa revolução social é aquilo a que uma vez me referi como consciencismo filosófico; consciencismo é o mapa em termos intelectuais da disposição de forças que permitirão à sociedade africana digerir o Ocidente e os elementos islâmicos e euro-cristãos na África, e desenvolver de tal forma que se encaixam na personalidade africana. A personalidade africana é ela própria definida pelo agrupamento de humanistas princípios subjacentes à sociedade tradicional africana”.

Enquanto Nkrumah (1970, p. 70) propõe uma atitude filosófica no consciencismo, que é “[...] *the theoretical basis for an ideology whose aim shall be to contain the African experience of Islamic and Euro-Christian presence as well as the experience of the traditional African society, and by gestation, employ them for the harmonious growth and development of that Society*⁴⁰”. Esse enfrentamento consciencista indica, portanto, uma posição de junção de contradições, mas que leva ao automovimento, sendo guiado por paradigmas próprios. Já Senghor (1965) sugere que o movimento da negritude, como posicionamento político, configure um movimento de conscientização pautado exclusivamente na dialética africana. Em outra perspectiva, Nyerere (1968, p. 30) apresenta a educação como uma matriz moral do Ser Africano e uma atitude mental de compromisso com a *Ujamaa*⁴¹.

O conceito de *ujamaa* está ligado aos valores familiares. Por família, entende-se a construção de laços solidários de proteção, partilha e desenvolvimento mútuo em busca da liberdade. O(a) sujeito(a) nunca é porque é sem com o outro e com a sua comunidade que ele se constrói e se desenvolve. Sem a participação coletiva, o(a) sujeito(a) nunca chega a ser ele mesmo. Nyerere utiliza-se desse conceito para estruturar política e economicamente a Tanzânia⁴². Contudo, quando nesta discussão, o que se pretende ao trazer a categoria de *ujamaa*

⁴⁰ Tradução nossa: “[...] a base teórica para uma ideologia cujo objetivo será conter a experiência africana de presença islâmica e euro-cristã, bem como a experiência da sociedade africana tradicional e, por gestação, empregá-los para o crescimento harmonioso e desenvolvimento dessa sociedade.”.

⁴¹ *Ujamaa* é um princípio de organização social assente na ideia de que a África é uma grande família. Os princípios dessa família estão enraizados no passado das sociedades tradicionais que formam o continente africano. Assim, saindo da tribo, a ideia de família deve ser concêntrica a outras dimensões institucionais e comunais. Trata-se de um princípio cultural e social que define a experiência africana de relações sociais e produção em perspectiva socialista. O termo vem do Suaíle e quer dizer família.

⁴² Nyerere implementa um programa de nacionalizações, baseado no projeto nacionalista e socialista *ujamaa*. Ele adquiriu importantes recursos econômicos para financiamento das transições necessárias para concretude do socialismo africano em Tanzânia. Como consequência do projeto, instala-se o monopartidarismo como pensamento que privilegia o interesse coletivo e não divide a sociedade. A busca pela reconstrução da identidade tanzaniana vem como forte elemento político e cultural, porém, ela é posta como transcendente às identidades tribais, adotando, por exemplo, o Suaíle em dimensão nacional. Outro elemento estratégico do projeto socialista africano é a produção agrícola coletiva nas aldeias *ujamaa*. Nessas aldeias, a ideia era modernizar as técnicas de produção com o objetivo de aumentar os resultados. Para que a autonomia nacional fosse preservada, as aldeias *ujamaa* eram centros do projeto, reforçando a educação gratuita e obrigatório para a população. Essas aldeias eram os pontos de convergência entre governo e sociedade, sendo ofertadas nelas a educação, saúde, tecnologias e capacitação agrícola para aprimorar a agricultura. A estratégia era concentrar a população rural e dar outro rumo à produção agrícola, passando da subsistência para a produção comunitária, proporcionando grandes excedentes para a nação. Nyerere percebia que as diferenças de classe eram geradas, primordialmente, pelos efeitos da industrialização nos centros urbanos, assim, para promover equidade social, as aldeias *ujamaa* trabalhariam nessa perspectiva de reduzir as diferenças. O fortalecimento das zonas rurais era uma forma de aproximar a cidade e o campo. Entre avanços e recuos, o projeto é findado nos anos de 1980, quando Nyerere o considera inviável. Alguns dos frutos do socialismo africano na Tanzânia por meio do projeto *ujamaa* foram observados na educação (como a expansão na oferta) e na saúde (gratuita para quase toda a população). Mesmo com o fracasso econômico, na

para o debate sobre as Pedagogias Africanas é desvelar a construção do(a) sujeito(a) como uma ação e movimento coletivo, familiar e concêntrico. Ainda nesse conceito é possível perceber o resgate e estímulo pela identidade africana, superando e transcendendo as influências coloniais.

A liberdade como condição humana de luta e de desenvolvimento é um dos fundamentos da pedagogia africana. Nyerere (1968, p. 3) afirmou que *“People whose liberty is won by outsiders lose such freedom to these same individuals, regardless of their intentions or the desire to liberate their oppressed brethren”*⁴³. Nyerere (1975, p. 5) compreendia a educação como uma ferramenta de libertação da pessoa e da sociedade. Os seus discursos não separam a pessoa da sociedade, pois são elementos interdependentes, que se cruzam e que se influenciam. A liberdade da sociedade é conquistada na proporção em que se liberta o indivíduo. Assim, a educação deve fornecer meios para a pessoa ser autoconfiante e realizar os enfrentamentos necessários para construção de sua liberdade, rompendo com as proposições e imposições coloniais. Para realização desse propósito, a educação deve se valer de uma pedagogia que consiga contemplar o ser humano e sua formação, além do processo de conscientização de mundo.

Alguns elementos são, portanto, necessários para essa pedagogia. O pensamento africano sobre o Ser não compreende a dicotomia corpo e mente ou corpo e alma. O(a) sujeito(a) e a africano é, por assim dizer, corpo, mente e alma. Essas dimensões se inter cruzam e se comunicam, sendo impossível separar uma da outra. A ocupação sobre si mesmo é um ato pedagógico de enfrentamento colonial e insubmissão política, de forma que a consciência sobre o território corporal, que compreende outras dimensões de formação do ser humano, é ato que pretende a relação consigo, com o outro e com a comunidade. Isso permite a liberdade pelo corpo e o desenvolvimento de tudo que possa restringir o acesso a si mesmo e às suas potências. Esse movimento de ocupar o próprio corpo, o próprio ser, permite a construção da história da pessoa e das manifestações de suas subjetividades. A voz, as palavras, o discurso passam a constituir a pessoa ocupada por si mesmo e falam de suas posições de mundo (SANGA, 2017, p. 3).

compreensão de muitos, a sociedade tanzaniana pode provar da estabilidade política e da redução considerável da violência. Como não logrou êxito em suas metas econômicas, Nyerere faz uma avaliação do projeto e compreende que necessita de esforços para aumentar a economia. O contexto internacional, nos anos que seguiram, afetam o socialismo africano, culminando com a retirada de Nyerere da presidência em 1985 (KANTER, 2013).

⁴³ Tradução nossa: “O povo cuja liberdade é conquistada por indivíduos de fora perde tal liberdade para esses mesmos indivíduos, independentemente de suas intenções ou do desejo de libertarem seus irmãos oprimidos.”.

Para Nyerere (1975, p. 12), a pessoa deve libertar-se das limitações sociais e políticas que colonizam o seu ser. Assim, o ato de tomar decisões e de escolher deve fazer parte de uma pedagogia que se comprometa com uma educação voltada para a liberdade. Esse ato pedagógico é, antes de tudo, possibilidade de socialização responsável e de solidariedade pautada no bem comum, pois ao realizar escolhas, a pessoa deve ser consciente de suas consequências. A educação voltada para a liberdade permite uma relação melhor entre a pessoa e o outro; cria-se, portanto, uma ética do ser com o outro.

Constitui uma pedagogia africana a capacidade de autossuficiência. Nyerere (1975, p. 15) propõe que a educação possa desenvolver plenamente o ser humano, de modo que liberdade e desenvolvimento caminham juntos. A autossuficiência em nada se confunde com o princípio capitalista de individualismo, contrapondo-se ferozmente a este. Ela se relaciona com um estado de reconhecimento de si; é ato de perceber-se por si mesmo e não mais com os olhos e discursos coloniais. Ora, se a intenção pedagógica colonial é retirar do outro as possibilidades e suas potências por meio de um saber-sobre, a autossuficiência permite que o discurso sobre si seja produzido pela própria pessoa, visto que é um(a) sujeito(a) epistêmico(a). Ao se perceber como potencialmente capaz de realizar seus projetos, a pessoa introjeta possibilidades de atuação no mundo e de reconstruir o cotidiano, assim como encontrar maneiras diversas de ser ela mesma. Esse caminho cria pontes com o outro quando o(a) sujeito(a) compreende que ele é também parte do outro e sendo parte do outro, as conquistas individuais são transcendidas em conquistas coletivas. A liberdade é, portanto, coletiva. A liderança ganha destaque neste pensamento por permitir que um possa conduzir o outro no processo de liberdade. São corpos que saem da marginalidade colonial e se sustentam em diversos centros de produção do conhecimento.

Outrossim, a educação deve permitir que haja uma libertação mental. Observa-se nas Pedagogias Africanas a preocupação com a pessoa e sua criatividade. Nyerere (1975, p. 19) propõe um ato pedagógico de autoconfiança. Para que a humanidade possa libertar-se das amarras mentais construídas nas relações coloniais, é preciso autoconfiança. A criatividade é o meio para se chegar a esse estado. O que é a criatividade senão o exercício de dar formas e respostas aos problemas que se colocam diante do(a) sujeito(a)? Uma pessoa criativa é potencialmente perturbadora para o colonizador porque este sabe que liberdade se cria em ato e em movimento.

A criatividade permite um deslocamento de lugar do(a) sujeito(a): ele sai do lugar de criatura para criador. É assim que esse estado tanto incomoda e desestabiliza as relações coloniais. Além disso, pressupõe nas Pedagogias Africanas, como diz Senghor (2011, p. 75),

uma “sensibilidade emotiva. A emoção é negra, como a razão é helena.” Isso evidencia uma relação com o corpo mais sensível, com um tipo de saber e de produção de conhecimento mais sensível e poética. Fundamenta as Pedagogias Africanas a relação com a sensibilidade, com a emoção. Ora, o corpo disciplinado, sem movimento e sem cores só interessa ao colonizador. Corpos sensíveis são corpos rebeldes e insubmissos. São corpos cheios de sensibilidade que conduzem a outra ação frente ao conhecimento do mundo.

A própria natureza da emoção, da sensibilidade do Negro explica a sua atitude perante o objecto, percebido com tal violência essencial. É um abandono que se toma necessidade, atitude activa de comunhão; ou mesmo de identificação, por muito forte que seja a acção - quase me arriscava a dizer personalidade - do objecto. Atitude rítmica. Retenha-se a palavra (SENGHOR, 2011, p. 76).

A sensibilidade como fundamento da relação do Ser Africano com o mundo é oposta às relações eurocêntricas, que impõem a racionalidade totalitária como meio a ser perseguido nas relações. Ora, o mundo é sensível, é cor, é movimento, é som. Não há como negar, de tal modo que as Pedagogias Africanas se centram nessa compreensão. A sensibilidade também é luta pela liberdade e criação de um corpo outro, insubmisso.

Assim, as Pedagogias Africanas, diferentemente das outras pedagogias, permitem a morte do homem e da mulher como o centro de uma única racionalidade e possibilita o nascimento de um homem e de uma mulher que transcendam a racionalidade e rompam com as relações cognitivas colonialistas. Conclui Senghor (2011, p. 92): “O serviço negro terá sido o de contribuir, com outros povos, para refazer a unidade do Homem e do Mundo, para ligar a carne ao espírito, o homem ao seu semelhante, a pedra a Deus [...] o real ao sobrerreal – através do Homem, não como centro, mas charneira, umbigo do Mundo”.

3.2 A potência das Pedagogias Africanas

*Bates-me e ameaças-me
Agora que levantei minha cabeça esclarecida
E gritei: “Basta!” (...) Condenas-me à escuridão eterna
Agora que minha alma de África se iluminou
E descobriu o ludíbrio
E gritei, mil vezes gritei: Basta!”
Armas-me grades e queres crucificar-me
Agora que rasguei a venda cor-de-rosa
E gritei: “Basta!”*

Noémia de Sousa

É evidente que as produções de conhecimento em África são narradas como inexistentes antes do período Colonial. No que se refere às Pedagogias Africanas, elas nem são discutidas, compreendo que os delírios coloniais colocam a educação africana em sentido de subcidadania, barbárie e primitivismo. Mondlane (2011, p. 309) diz que “quase todos os regimes imperiais tentaram apresentar as suas actividades em termos morais favoráveis para consumo da opinião pública”. É desse modo que o colonialismo é um conduto, um dispositivo carregado de virtudes que legitimam ações nefastas de invisibilizar e subalternizar o outro colonizado. A educação colonial em África vem como uma salvação para os povos africanos do primitivismo e do estado de selvageria. É assim que o projeto colonial pressupõe e fundamenta as pedagogias que entraram no continente por meio dos povos colonizadores.

Esse projeto colonial de invisibilizar as Pedagogias Africanas é uma tentativa de ocultamento do Ser Africano e de suas constituições, bem como uma forma de hierarquizar os conhecimentos advindo de África. Ao colocar as Pedagogias Africanas no curso silencioso da história, o que acontece é o distanciamento com essa forma de conhecimento e com esses saberes. Há um distanciamento da identidade de luta e de formas de enfrentamento às opressões, visto que as pedagogias servientes ao projeto colonial são disciplinadoras de corpos moribundos, de corpos ausentes de si mesmo. Há uma ausência de identificação com os africanos e suas lutas.

[...] como é o governo que garante ao branco a sua posição privilegiada, muito poucos colonos se identificam com os africanos na luta pela independência. Nalguns casos, como já indicámos, a fricção surge porque os colonos querem medidas ainda mais duras contra os africanos, um maior grau de segregação. Noutros casos, eles exigem simplesmente um maior grau de liberdade para a sua própria minoria (MONDLANE 2011, p. 332).

Ao realizar esta denúncia, o herói moçambicano contextualiza as formas de distanciamento identitário com os(as) africanos(as) e suas lutas, visto que são narrados sempre na perspectiva do dominador. São histórias postas ao serviço da colonialidade que descreve o continente e seus povos como primitivos e necessitantes de uma intervenção civilizatória. Quando, no bem dos casos há um rompimento com essa forma de colonialidade, o que se objetiva são formas de enfrentamento individuais que visem a exclusivamente a própria liberdade, sem necessariamente se preocupar com o outro. Contudo, o Ser Africano é construído com o outro, implicando ser livre quando os outros também o são.

Maria Paula Meneses traz a justiça social global como uma conquista que deve ser precedida da justiça cognitiva. Ao possibilitar este projeto de enfrentamento e este trajeto insubmisso, a autora pretende denunciar as opressões e violências historicamente ocorridas em

África e que deturpou a imagem real do continente, assim como desumanizou o(a) africano(a).
A antropóloga dirá que é preciso

Restituir a humanidade ao ‘homem negro’, ultrapassar a exclusão epistêmica e a negação ontológica a que tem estado sujeito, é uma das dimensões fundamentais de qualquer projeto de justiça. Enquanto desafio ético, a justiça cognitiva é uma condição para a mudança radical da injustiça trazida pelo projeto colonial-capitalista, onde a epistemologia, em lugar de ser singular, é vista como processo de negociação e diálogo entre saberes (MENESES, 2016, p. 179).

Invisibilizados na construção do conhecimento de mundo, os(as) africanos(as) foram postos(as) como subalternos(as) e suas lutas são desconsideradas. Nada há – nas propostas e narrativas coloniais – que aprender com África e com os seus povos. Mas é preciso compreender que a apropriação e violência contra o(a) africano(a) foram formas de dominação europeia e que acabou por produzi-los(as) como um não-ser. Portanto, a justiça cognitiva é o caminho para visibilizar o trajeto africano na história e suas construções de mundo. Por justiça cognitiva, Meneses (2016, p. 201) entende: “A justiça cognitiva, enquanto nova gramática global, contra-hegemônica, reclama, acima de tudo, a urgência da visibilidade de distintas formas de conhecer e experimentar o mundo, especialmente dos saberes marginalizados e subalternizados”. Assim, as Pedagogias Africanas são formas de conceber novos enfrentamentos contra as opressões.

Essas pedagogias são centros das epistemologias do Sul. Podem irradiar outros centros de conhecimento, convidando à convivência radial e a produzir novas narrativas em contextos pós-coloniais. Elas nascem da experiência do sofrimento, da violência, da opressão. Mondlane (2011, p. 333) mostra que “A fonte de unidade nacional é o sofrimento comum durante os últimos cinquenta anos sob o domínio português”. Esse sofrimento e, ao mesmo tempo a insubmissão, são elementos que forjam as Pedagogias Africanas e suas proposições de um mundo mais justo e fraterno. Essa insubmissão ao poder colonial é uma sentimento de resistência africano que faz parte das Pedagogias Africanas. É mesmo um movimento estético, afetivo e político de opor-se radicalmente às formas de opressão.

Em toda a parte onde o poder colonial se fez sentir houve algum tipo de resistência, assumindo diversas formas, desde a insurreição armada até ao êxodo maciço. Mas em qualquer momento, foi sempre uma comunidade limitada, pequena em relação a toda a sociedade, que se levantou contra o colonizador, enquanto que a própria oposição era também limitada, porque dirigida contra um só aspecto da dominação, a realidade concreta vivida por uma determinada comunidade num determinado momento. (MONDLANE, 2011, p. 334).

Resistir é uma das formas das Pedagogias Africanas. Pode-se dizer que é mesmo uma dos fundamentos dessas pedagogias que procuram compreender que a força colonial reside nas fraquezas do colonizado. O trabalho como forma de organização da resistência permite ocupar territórios culturais, econômicos e sociais. Assim, o corpo colonizado resiste nas Pedagogias

Africanas na construção de sua identidade e no trabalho como alternativa de fortalecimento do que se considera como fraqueza. Modlane (2011, p. 337) diz que foi preciso ver “[...] Moçambique como a terra de todos os Moçambicanos, e [...] compreender a força do unidade”. Da mesma forma, é preciso compreender o corpo como esse território que é próprio e exclusivo do Ser e do(a) sujeito(a)

Amílcar Cabral (1978, p. 225) diz: “[...] o fundamento da libertação nacional reside no direito inalienável que tem qualquer povo, sejam quais forem as formas adoptadas ao nível do direito internacional, de ter a sua própria história”. A criação da sua própria história pressupõe, portanto, um dos fundamentos dentro das Pedagogias Africanas. Esse processo de criar a própria história e sobre ela ter poder, conjectura a imagem e os valores do colonizador. As Pedagogias Africanas permitem a negação da submissão e o expurgo do espírito do colonizador que há dentro do colonizado após séculos de dominação. É uma batalha para eliminar quaisquer traços do colonizador e afirmar os valores, as visões e as crenças africanas. E vem em forma de posicionamento visceral, como é possível perceber

Estamos fartos. Tivemos que vos aturar, que sofrer as terríveis consequências das vossas loucuras, das vossas exigências [...] não podemos aguentar mais os efeitos das vossas decisões políticas e administrativas. De agora em diante recusamo-nos a fazer maiores e mais inúteis sacrifícios. [...] Já chega. [...] Insistimos que leveis a cabo os vossos deveres fundamentais, não com leis e decretos, mas com actos [...]. Queremos ser tratados da mesma maneira que vós. Não aspiramos ao conforto de que vos rodeais, graças à vossa força. Não aspiramos à vossa educação requintada [...] ainda menos aspiramos a uma vida toda dominada pela ideia de roubar o vosso irmão [...]. Aspiramos ao nosso “estado selvagem” que, todavia, enche as vossas barrigas e as vossas algibeiras. E exigimos alguma coisa [...] exigimos pão e luz [...]. Repetimos que não queremos fome nem sede nem pobreza nem uma lei de discriminação baseada na cor [...] Havemos de aprender a usar o bisturi [...] a gangrena que espalhais entre nós há de infectar-nos e então já não teremos força para a acção. Agora têmola, nós, as bestas de carga[...] (MONDLANE, 2011, pp. 338-339).

Esse posicionamento do subalternizado é uma construção pedagógica e política. Passa pela paixão, como diz Memmi (1967, p. 114). É na paixão, no movimento e na reivindicação de si mesmo que se territorializa e se ocupa aquele/aquela que foi silenciado/silenciada. Sobre esse atravessamento afetivo nas Pedagogias Africanas, o(a) sujeito(a) é, portanto

[...] Certamente não o homem em geral, portador de valores universais, comuns a todos os homens. Precisamente ele foi excluído dessa universalidade, tanto no plano do verbo como de fato. Ao contrário, procurou-se, enrijeceu-se até a substantificação, aquilo que o diferencia dos outros homens. Demonstraram-lhe com orgulho que jamais poderia assimilar os outros; repeliram-no com desprezo para aquilo que, nele, seria inassimilável pelos outros. Está bem! Seja. Ele é, será, este homem. A mesma paixão que o fazia admirar e absorver a Europa, o levará a afirmar suas diferenças; já que essas diferenças, afinal de contas, constituem propriamente sua essência (MEMMI, 1967, pp. 114-115).

Essa pessoa negada, invisibilizada e silenciada, é disputada nas Pedagogias Africanas como um corpo paixão, uma corpo rebelde e insubmisso. De tantas margens, agora ela cria múltiplos centros de narração do mundo. De tanto silêncio, é um corpo que usa as palavras como instrumentos criadores e mantenedores das relações sociais. É, pois, um corpo também linguístico que cria uma gramática social de rebeldia contra opressões postas e justificadas simplesmente pela sua existência.

Através dos discursos, as Pedagogias Africanas põem no mundo como possibilidades de visibilidade. Esses discursos são diversos em sua natureza porque variadas foram as formas de oprimir e colonizar. Um discurso de um corpo silenciado não é mera articulação da linguagem, mas é uma maneira outra e possível ocupar os territórios colonizados, incluindo o próprio corpo. Desses discursos, Santos, Meneses e Nunes (2006, p. 50) diz: “Os discursos alternativos produzidos por actores subalternos são eles próprios parte dessa rede, dentro da qual circulam com grande visibilidade e impacto”.

Ora, são discursos que se inter cruzam e realizam atravessamentos e insubmissões porque não são produzidos pelo outro, mas por si mesmo e para si mesmo em um processo de conscientização e de luta; discursos que produzem conhecimento. Esse conhecimento é libertador na medida em que se propõe e se compromete com a libertação de todos e todas, inclusive daquele que estava a dominar. Nas palavras de Santos, Meneses e Nunes (2006, p. 51): “[...] o conhecimento por elas produzido tem sido também usado de forma “subversiva”, através da sua apropriação por movimentos sociais do Sul e pelos seus aliados e da sua reinscrição noutras constelações de saber-poder”. Não se trata, portanto, de assumir a posição do colonizador, mas de viabilizar constelações de saber-poder. Sendo múltiplo o mundo e seus povos, assim também é a forma de conhecer o mundo e com ele realizar narrativas sobre a realidade.

O sentido espiritual do mundo é uma das preocupações das Pedagogias Africanas. Du Bois (2011, p. 49) declara: “Entre mim e o outro mundo existe sempre uma pergunta por fazer: por fazer, por parte de alguns, por sentimentos de delicadeza; por parte de outros, devido à dificuldade em a enquadrar correctamente”. O estar no mundo se confunde com o ser com o outro. Essa relação é pautada na descoberta mútua, na posição de indagar, de sentir o mundo e construir narrativas temporais, locais e não universais. Faz parte mesmo de uma espiritualidade que não capitaliza as pessoas, nem subalterniza o Ser, pois é na descoberta das coisas do mundo que uma postura de cuidado nasce. Essa perspectiva espiritual nas Pedagogias Africanas fez Du Bois (2011, p. 51) questionar: “Por que me fez Deus um pária e um estrangeiro em minha

própria casa?”. A espiritualidade como inegável dimensão do Ser Africano leva o corpo a indagar a estranheza do mundo e ganha sentido que aquele corpo está sendo habitado pelos perversos poderes coloniais.

A emancipação espiritual do Ser Africano é uma questão de enfrentamento colonial, visto que a natureza humana dos(as) africanos(as), assim como suas capacidades, foram desumanizadas, inferiorizadas e assemelhadas às bestas, motivo legitimado para a escravização dos povos africanos e para as violências e processos de colonização em África. Assim,

Do mesmo modo, a mente do Negro parece ter escapado repentinamente à tirania da intimidação social e estar em vias de se libertar da psicologia da imitação e da inferioridade implícita. Ao livrarmo-nos da velha crisálida do problema do negro, estamos a alcançar como que uma emancipação espiritual. Dada a incapacidade de nos compreendermos a nós mesmos, éramos até há pouco um problema quase tão grande para nós mesmos como o somos para os outros. Mas a década que nos encontrou com um problema, abandonou-nos com uma única tarefa. Talvez a multidão sinta, por ora, apenas um estranho alívio e uma nova e vaga urgência, mas a minoria pensante sabe que, com a reacção, foi quebrado o ponto vital do preconceito. Através da renovação deste respeito de si mesmo e da autonomia, a vida da comunidade negra deverá entrar numa nova fase dinâmica, compensando com a vivacidade qualquer pressão que possa vir das condições externas (LOCKE, 2011, pp. 60-61).

O racismo deixa profundas marcas na pessoa, fazendo com que a autopercepção seja sempre ancorada na visão do colonizador, do racista. Propõe as Pedagogias Africanas o movimento espiritual como libertação das amarras do racismo e como condição de outras formas de autoconhecimento e autopercepção. Negando as compreensões coloniais, a espiritualidade nas Pedagogias Africanas inscreve novos modos de se repensar. Os modelos e dispositivos usados para oprimir não servem para que o(a) sujeito(a) se perceba. Ele passa a se compreender a partir de si mesmo. Isso é libertador! O respeito por suas criações e constituições é um dos primeiros atos de liberdade. Por isso mesmo a liberdade começa sempre pelo corpo e passa pelo crivo da espiritualidade. Ben Salâh (1980 *apud* KI-ZERBO *et al*, 2010, p. 581) já ponderava que seria necessária uma revolução “nos espíritos muito mais que nas estruturas”. É nesse caminho que as Pedagogias Africanas vão inscrevendo nos(as) sujeitos(as) os símbolos de resistência.

Mudimbe (2013, p. 15) nos mostra que pensar uma nova história plural sobre a África a partir de narrativas autônomas desconstrói duas narrativas contraditórias: a primeira é a imagem de Thomas Hobbes sobre uma África pré-europeia, sem noção de tempo, nem de arte, nem de escrita, totalmente sem sociedades, guiada e orientada pelo medo e perigo de uma morte violenta. A segunda narrativa diz respeito à imagem rosseana de uma África dourada, repleta de liberdade, igualdade e fraternidade.

O problema da primeira narrativa é que ela fundamentou a estrutura colonial, enquanto a segunda negou a autonomia e autodeterminação dos povos africanos, romanceando e pensando África a partir do assistencialismo epistemológico. A organização colonial se estruturou de modo a ter domínio do espaço físico, reformar as mentas nativas e integrar as históricas econômicas locais conforme a perspectiva ocidental. Assim, pensamos que o perigo de uma história única ou contada não pelos povos africanos, mas pelos colonizadores, é a cooptação dos aspectos físico, humano e espiritual.

Territórios e sociedades foram categorizadas conforme a classificação do ‘outro’. A questão da classificação do ‘outro’ é que o ponto de partida é o ser racionalista cartesiano e suas experiências empiristas. A epistemologia endógena africana foi sacrificada pela moralidade, humanidade e ideia do social em detrimento de uma objetividade consciente. Ao invés de sensibilidades e experiências originais – e com este adjetivo queremos dizer da autonomia e autodeterminação –, insensibilidade de poder assumiu a dimensão moral, anunciando aos marginalizados a salvação e prometendo desenvolvimento para aqueles e aquelas que se arrependessem de suas cosmologias e cosmopercepções. Ou seja, para ser aceito enquanto humano, seria necessário abandonar atitudes, culturas, tradições e práticas consideradas não-modernas (NYAMNJOH, 2012, p. 132).

Acontece, como afirma Nyamnjo (2012, p. 133) que houve um verdadeiro zelo evangélico para se oferecer salvação aos povos africanos. Não se levou em consideração a autodeterminação e a autonomia dos povos africanos. O empenho messiânico em levar desenvolvimento, na concepção europeia sobre África, acabou fundando uma epistemologia de lugar arrogante, superior e intolerante às criativas forças da diferença humana. A violência acabou sendo um meio para se converter a história e epistemologia africanas em uma epistemologia sem compromisso africano, não negociável e avessa à convivência.

A que se deve esta perseguição? Qual imagem estrutura esta cruzada epistemológica que pretende desprover os corpos dos seus conhecimentos? Hegel (*apud* MARX; ENGELS, 2007, pp. 170-171) contribui para a imagem de uma África que é considerada “país da infância da história”. Para o filósofo, é preciso desprezar o espírito africano e negroide, visto que não a criança, qual africano ou negro, tem ideias, mas não-ideia. Isso quer dizer que o pensamento africano é, para o teórico, livre de abstração e lógica, características do pensamento racionalista e iluminista. Continua Hegel (*apud* MARX; ENGELS, 2007, pp. 170-171) a dizer que entre os negros, a consciência não atingiu a objetividade, razão que o leva a ser inferior.

Do mesmo modo, Kant (1993, p. 75) afirmava a inferioridade africana e dos negros e negras. O filósofo comenta que, mesmo estando em liberdade, não encontrou um único negro ou negra que fosse capaz de algo grandioso na arte, na ciência ou em qualquer outra aptidão. Já entre os brancos, mesmo aqueles que saíram da plebe mais baixa, demonstrava domínio e força de dons excelentes e prestigiosos. Entre as pessoas brancas e negras, categorizadas por Kant como raças humanas e distintas, havia imensa desproporção entre as capacidades mentais.

É preciso entendermos que África é uma criação. Uma invenção colonial da Europa. A África como invenção eurocêntrica é um lugar de atraso (MENESES, 2010, p. 71). Empreende, pois, o colonizador, seu papel salvífico e civilizador. Seu fardo, sua missão é levar desenvolvimento para o atraso. Podemos falar desse atraso como uma condição do imaginário sobre África. Essa construção imaginária, arraigada profundamente, no Iluminismo, nos faz entender a imagem europeia criada sobre o(a) africano(a): “Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados” (MUNANGA, 2003, s/p).

Tal classificação proposta em 1735 por Carl Nilsson Linnæus, pai da taxonomia moderna, ultrapassa as ciências naturais e faz inferências entre cor de pele, cultura, inteligência e cognição e estado civilizatório. O ponto positivo e comparativo são as características europeias, descritas da seguinte forma: “Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas” (MUNANGA, 2003, p. s/p). Por tal taxonomia, aspectos psicológicos foram criados para classificar raças. Nos ideais iluministas, a ciência e a razão são fundamentais para emancipação humana. Assim, a capacidade cognoscente, de compreender e diferenciar o verdadeiro do falso, o bem do mal, o belo do feio, a ordem da natureza e o desenvolvimento do atraso foi uma questão que colocava o(a) africano(a) em desvantagem ao europeu. Contesta-se a autonomia e autodeterminação dos(as) africanos(as).

Um dos problemas do Iluminismo acerca do imaginário construído sobre África é que houve uma abissalidade quase que insuperável, não fosse a resistência dos corpos que teimavam em resistir. A Europa cria um espaço e um tempo superior ao do sistema-mundo. Especialmente a Europa Ocidental, impõe suas tradições, valores e instituições válidas para controlar o espaço e o tempo privilegiados; tais valores, tradições e instituições transformam-se em sinônimo de progresso. Ao passo que o progresso europeu é levado violentamente para outros territórios, o

racismo acompanha, legitimamente, essa ideia de progresso, pois a raça considerada superior estava cumprindo sua missão salvífica (MENESES, 2010, pp. 71-72).

A história roubada centra os acontecimentos e fatos do mundo e da humanidade de forma redutora. Dizemos isso, a partir de Goody (2008, p. 323), porque a história passou a ser um projeto de narrativas da Europa. O mundo é contado de forma horizontal a partir de alguns conceitos econômicos, sociais, culturais e políticos que determinaram o modo de ser europeu, até chegarmos ao Iluminismo e também à Modernidade. Deles podemos reiterar seu caráter estritamente excludente e intolerante a outros tempos históricos de outras sociedades.

O Iluminismo veio guiar o mundo em meio ao entendimento europeu de que o mundo vivia em um estado de escuridão qual farol que emana luz aos navegantes em mares sombrios. Elevada pretensão de que apenas as epistemologias europeias seriam capazes de conduzir as sociedades do mundo a um caminho de lucidez. Para isso, uma promessa: a Modernidade e com ela, o fim das guerras, das fomes, das doenças e a completa felicidade do ser humano.

Uma das consequências do projeto iluminista e moderno foi o racismo filosófico e epistemológico, assim como a construção de um império cognitivo. O mundo passou a ser construído e narrado na pauta racional e cognitiva. A única forma credível de conhecer seria pela racionalidade, pela objetividade e pela anunciada morte das dimensões outras que formam a pessoa, como por exemplo, a espiritualidade e a sensibilidade. Isso implicou na marginalização, quando não na eliminação, de formas de conhecer o mundo que eram centradas em outros caminhos que não a racionalidade.

As formas de conhecer o mundo e de agir nele foram embranquecidas. O Ocidente tornou-se o epicentro, mas especificamente, a Europa, do mundo. O tempo, o espaço e a história foram construídos para definir os fenômenos do mundo, as formas de ser e de existir. A África, assim como como o Oriente, tornou-se uma construção narrada e construída pelo Ocidente. Sobre África, os discursos coloniais legitimaram a dominação e violência no continente sob o pretexto de uma campanha civilizatória que desenvolveria o vasto e plural território africano.

Em África permaneceu o silêncio, a aceitação, a resignação. Assim foi a imagem construída pelo colono. Mas África – real e plural – é insurgente, insubmissa, poética. Longe de um romantismo ou assistencialismo, colocamo-nos em situação de conhecer África por suas vozes. Assim, percebemos que as filosofias, as epistemologias e as criações africanas foram cooptadas, roubadas e traduzidas pelas lentes europeias. Conceitos, como solidariedade, tão caro para a derrocada de valores ocidentais redutores e excludentes, são sustentáculos originais das Áfricas reais e daquelas que se dispersaram no mundo.

Cria-se uma gramática colonial, onde “[...] a invenção do arcaico, do bárbaro [...]” (MENESES, 2010, p. 72) justifica a imposição do progresso. Desse modo, corpos são colonizados, a partir do próprio tempo e espaço projetados de forma global pela Europa. O ser, a pessoa, os corpos condenados nessa gramática são desprovidos de conhecimento, justificando-se a necessidade do progresso. O controle sobre tempo e espaço foi também direcionado aos corpos, comportamentos e ações. A ação civilizatória tinha como função libertar o ser de quaisquer formas de tirania.

Por tirania, a missão salvífica e civilizatória da colonização entendia, conforme Meneses (2010, p. 73), que a natureza deve ser inferior ao ser humano, que a saúde deve ser superior às doenças, que a razão deve domar os instintos, que a religião deve sobrepor-se às superstições, que o conhecimento científico deve subjugar a ignorância e que a liberdade deve ser maior que o despotismo.

Ocorre ainda que a alienação do Ser Africano e o processo de desespiritualização do seu corpo é emblemático na medida que representam – o Ser e a espiritualidade africana – a pujança de luta e de resistência. Ou seja, o que se pretende ao apagar tais elementos do corpo africano é invisibilizar as lutas e as construções de liberdade africana. Como afirma Meneses (2016, p. 189), é preciso passar pela: “[...] afirmação da diversidade das lutas e da necessidade de tradução das mesmas, para, no seu conjunto, contribuírem para a descolonização das representações”. A riqueza plural da África só pode ser desvelada quando as próprias referências são compreendidas como condições para a criação de pontes, de diálogo, de atravessamentos. As Pedagogias Africanas serão sempre possibilidades do reconhecimento da liberdade e das lutas, visto que consideram os territórios que necessitam ser ocupados e seus contextos históricos.

Nessa perspectiva, as Pedagogias Africanas disputam o conhecimento como forma plural e não universal, associando aos corpos e suas narrativas, locais e territórios próprios do conhecimento que constroem o mundo. Sobre o conhecimento,

[...] sendo uma forma de poder, está intimamente associado à violência. O processo normativo de organização do processo de resolução de conflitos, na esfera formal, continua a ser produzido sob profunda influência do saber associado à modernidade ocidental. Incorporar as histórias, vozes e saberes subalternizados exige uma reconstrução radical da história e da produção de conhecimentos (MENESES, 2008, p. 74).

O conhecimento como poder cria histórias e mundos; na mesma direção, o conhecimento pode ser utilizado para desapropriar os corpos e desabilitá-los quanto à

elaboração das histórias e das narrativas. Assim, o não-ser enquanto condição colonial da produção da inexistência tem suas criações subalternizadas. A [re]conquista dos corpos pelas Pedagogias Africanas diz da passagem do não-ser ao Ser Africano que grita suas lutas e desenha suas insubmissões. Pretende-se a ocupação dos corpos e o combate às injustiças cognitivas. O diálogo com as vozes silenciadas deve possibilitar “[...] influência mútua, sensível às relações de poder, autoridade, posição e saber. Em suma, criar condições para articular os princípios da igualdade e da diferença” (MENESES, 2008, p. 76).

3.3 Pedagogias Africanas: compromisso com a pós-abissalidade e a justiça cognitiva

Metade da história nunca foi contada
Bob Marley

O discurso de Edward Blyden sobre a alienação cultural dos negros e das negras africanos foi base para desestabilizar o pensamento pedagógico colonial em África. Para o filósofo, a educação europeia em África tinha como objetivo a passividade e o servilismo do povo africano. Destaca-se o papel do cristianismo que facilitou a submissão dos africanos/das africanas nessa proposta pedagógica. O africano/a africana era produzido/produzida sempre na perspectiva do outro, assim, a educação que recebiam produzia uma inferiorização sobre sua própria construção, afetando suas capacidades intelectuais e sociais (ADU BOAHEN, 2010, p. 58).

As bases da educação europeia para os(as) africanos(as) exaltava uma espécie de mimetismo, onde as pessoas deveriam assimilar e imitar posturas, comportamentos e ideias produzidas sobre ele e sobre África. Esse mimetismo é próprio da destruição da identidade e da personalidade africanas promovida pelo colonialismo. É uma educação voltada para a produção do não-ser africano. A ideia do(a) africano(a) inferior, selvagem, incapaz de produzir alguma narrativa sobre mundo e conhecimento sobre si e sua realidade era um objetivo perseguido pelas pedagogias na educação europeia em África.

Essa ideia de inferioridade da raça negra, tão naturalizada nos discursos eurocêntricos sobre África, nada tem a ver com a realidade africana, mas com interesses coloniais que pretendem justificar sua violência e apropriação do continente africano. Horton defendia a ideia de igualdade entre os povos e a desmitificação desse argumento colonial, negando

veementemente, com outra leitura da história, que um dia a raça negra seria extinta naturalmente.

Nós constatamos que, por todos os lugares onde os membros da raça africana foram transplantados, eles se multiplicaram, qualquer que tenha sido o jugo destruidor e pesado que tenham sofrido, podemos deduzir sem grande risco de erro que o povo africano é um povo indestrutível e persistente, e que as extravagâncias daqueles que previam seu desaparecimento são destinadas ao esquecimento da mesma forma que o escravismo americano, hoje moribundo (HORTON *apud* ADU BOAHEN, 2010, p. 64).

As ideias de Horton eram uma desconstrução da ideia da incapacidade dos(as) africanos(as) de organizarem sua própria história. A benevolência do homem branco era sempre uma denúncia e, para além, disso, o escritor e médico africano anunciava a África com elevado destaque na história do mundo civilizado.

Roma não foi feita em um dia. O mais orgulhoso império da Europa já foi antes mais bárbaro que o são hoje as principais tribos habitantes da costa ocidental da África; ora, o que já foi feito pode ser realizado novamente; isso é uma verdade irrefutável. Se, portanto, a civilização europeia conseguiu atingir o apogeu que conhece nos dias atuais no cabo de uma evolução gradual, a África, fortalecida pela garantia oferecida pela civilização do Norte, conseguirá, ela também, uma grandeza idêntica (HORTON *apud* ADU BOAHEN, 2010, p. 64).

Blyden defendia “[...] a África para os africanos.” (*apud* ADU BOAHEN, 2010, p. 65). A África é uma história, assim como os(as) africanos(as). Que essa história fosse escrita pelos seus filhos e filhas objetivando o enfrentamento colonial e a alienação cultural, era um caminho da independência dos povos africanos. Os mistérios da vida africana e a força dos seus conhecimentos deveriam ser propostas pedagógicas capazes de despertar do profundo sono colonial os(as) africanos(as) educadas para ter um corpo subserviente, dócil e incapaz de reconhecer a si mesmo.

É triste pensar que existem africanos, principalmente aqueles que tiveram as vantagens de uma formação estrangeira, que permanecem cegos diante das realidades fundamentais da natureza humana, a ponto de dizerem: ‘Livremo-nos de todo sentimento de se pertencer a uma raça. Livremo-nos de nossa personalidade africana e, se possível, fundirmo-nos numa nova raça’ [...] Pregai esta doutrina o quanto quiserdes, ninguém os seguirá. Ninguém pode seguir-vos, porque uma vez abandonada a sua personalidade, serão desnudados de si mesmos [...] É o dever de todo homem, qualquer que seja a sua raça, lutar pela sua individualidade – para preservá-la e desenvolvê-la [...]. Deste modo, honrai e amai a vossa raça. Se deixardes de ser vós mesmos, se renunciardes a vossa personalidade, não restará nada a deixar neste mundo (HORTON *apud* ADU BOAHEN, 2010, p. 66).

O despertar africano passava pela criação da personalidade africana. Blyden (*apud* DEVÉS-VALDÉS, 2016, p. 35) já afirmava: “Sua primeira dívida é serem vocês mesmos”, admitir que são africanos e não que são europeus, para contribuir com o completo desenvolvimento e bem-estar da humanidade”. Seria preciso primeiro assumir a condição de

africano – e esta não diz respeito exclusivamente à geolocalização, mas, sobretudo, na ideia de família africana, de comunidade, de pertença solidária e fraterna ao mundo africano. A educação colonial pôs em risco a visibilidade e as contribuições africanas na história do mundo e da civilização. Muito do que fora produzido em África ou foi apagado ou foi apropriado.

Omotude (*apud* BLAISE, 2012) vem mostrar como o pensamento e o conhecimento africano foi incorporado, apropriado e/ou cooptado, quando não ocultado, pela civilização grega, de modo que as bases do pensamento ocidental têm raízes africanas. Esse jogo interessa, principalmente, ao colonialismo e a todas as formas de opressão contra África, na tentativa de capitalizar suas riquezas e delas usufruir, além do ato de deslegitimar os povos africanos e suas capacidades. É nesse sentido que as Pedagogias Africanas operam em uma dinâmica de romper com as formas de produção da invisibilidade das pessoas.

Não podemos mais ser simplesmente espectadores passivos da história, não devemos encontrar motivos de satisfação na mediocridade, caso contrário, a história nos julgará e nos condenará severamente uma terceira vez. Não devemos ser presa fácil das influências malévolas, das maquinações exteriores, pois, não é imitando o comportamento de outras pessoas, ou aceitando um *status* menos, que poderemos construir a África de que sonhamos e satisfazer rapidamente a esperança de nossos povos por uma vida de liberdade, dignidade e bem-estar (MODIBO e NDIAYE, p. 2015, p. 396).

A esperança de quem fala os autores africanos é própria de uma epistemologia contra-capitalista e nasce da contingência de emancipação africana e da luta contra a dependência das nações capitalistas que perpetuam a dominação econômica e a alienação cultural em África. Propõem os autores a luta “contra a cultura degradante e entorpecedora que as potências coloniais conseguiram introduzir tão habilmente em nossas sociedades” (MODIBO e NDIAYE, p. 2015, p. 396). É preciso repensar formas de produzir diferentes saberes e conhecimentos que integrem a natureza e a sociedade em um movimento de adequação de condições outras dessa produção, compreendo um sistema maior de saber, não universal e nem hierarquizado, mas local e múltiplo. Tal proposta é perturbadora porque desestabiliza estruturas coloniais e leva a pessoa subalternizada a reposicionar-se no mundo e em suas relações.

Dito de outro modo, é insustentável continuar sem a participação de modos outros de conhecimento emergentes. As experiências historicamente marginalizadas e apagadas devem ser precisamente o sul dessa contraproposta epistêmica e anticapitalista. As realidades não podem mais ser interpretadas exclusiva e unicamente pelas metodologias e epistemologias do Norte global. O Sul como território colonizado e produzido a partir da não-existência, se insurge e se levanta contra as injustiças cognitivas das narrativas racionais totalitárias. É necessário reinscrever nos corpos novas epistemes – ou nem tão novas epistemes, mas epistemes

silenciadas historicamente, a fim de que o mundo seja solidário, epistemologicamente, e consiga superar sistemas de opressão e dominação. É no Sul, como geopolítica de insurgência, que novas posturas e novos paradigmas são criados, sabendo-se que, nele o conhecimento científico não é apenas a única fonte de saber, poder e de conhecer o mundo e seus processos.

A vitalidade cognitiva do Sul não deixou de ter consequências para o saber científico moderno, obrigado a reconhecer a existência de outros saberes, mesmo quando procura circunscrever a sua relevância, apodando-os de “conhecimentos locais” ou de “etnociências”. Não será surpreendente, por isso, que nos confrontemos, hoje, com uma crise epistemológica da ciência moderna. Essa crise não reside apenas no inescapável reconhecimento de que há conhecimento para além do conhecimento científico (SANTOS; MENESES; NUNES, 2006, p. 14).

Pulsa no Sul uma energia de “uma luta contra o monoculturalismo autoritário que não reconhece a existência de outras culturas” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2006, p. 14). De tantas opressões, os corpos criados no Sul conseguem romper a relação binária dominador-dominado, elaborando outras maneiras que não essa reta antagônica e positivista. Não se trata de substituir um lugar pelo outro; se trata de criar outras maneiras de se relacionar pautadas em uma solidariedade metodológica, pedagógica e epistemológica capaz da coexistência radical e do reconhecimento do outro como igual. Trata-se, portanto de alternativas outras ao epistemicídio que tanto matou em nome da cientificidade e da racionalidade totalitária. São criadas assim, formas outras de pensar, de sentir, de racionalizar, de perceber, de inscrever e de reverberar o mundo.

São enfrentamentos necessários realizados pelas Pedagogias Africanas que se abrem como real metodologia de uma pedagogia capaz de visibilizar o que historicamente fora apagado. De modo que as Pedagogias Africanas são centradas na compreensão de múltiplos centros de cultura e de conhecimento, a percepção de sujeitos(as) diversos(as) é reconhecida como uma das formas concêntricas dessa proposta. É preciso, como afirma Fanon (2011, p.275), o exercício antropológico – que também é pedagógico, por compreender uma forma a ser assumida com vistas a um fim – que permita a criação de uma história local e atenta às especificidades.

Em primeiro lugar, afirma-se a existência de grupos humanos sem cultura; depois, a existência de culturas hierarquizadas; por fim, a noção de relatividade cultural. Da negação global passa-se ao reconhecimento singular e específico. É precisamente esta história esquarterada e sangrenta que nos falta esboçar ao nível da antropologia cultural (FANON, 2011, p. 273).

É preciso “[...] destruir os seus sistemas de referência” (FANON, 2011, p. 275). O racismo das epistemologias e pedagogias abissais deseja não a morte da cultura dos povos marginalizados, mas sua completa agonia como forma de castigar tais povos, até porque se

houver a extinção completa da cultura e dos povos dominados, não seria possível a relação de dominação.

O grupo social, subjugado militar e economicamente, é desumanizado segundo um método multidimensional. Exploração, torturas, razias, racismo, liquidações colectivas, opressão racional, revezam-se a níveis diferentes para fazerem, literalmente, do autóctone um objecto nas mãos da nação ocupante. Este homem-objecto, sem meios de existir, sem razão de ser, é destruído no mais profundo da sua existência. O desejo de viver, de continuar, toma-se cada vez mais indeciso, cada vez mais fantasmático (FANON, 2011, p. 277).

De modo violento e prolongado, a pessoa lhe é retirado de si mesma. Dele se quer um corpo domesticado ou mesmo um corpo morto que sirva de exemplo para os insurgentes. O sofrimento é o meio encontrado pelo opressor para exercer poder sobre o outro. O drama da morte nada mais que é um acontecimento como outro qualquer, para o opressor; enquanto para os oprimidos, o sofrimento não fatal é compreendido como parte da condição humana, inerente ao ser e, por isso mesmo, algo de que não se pode escapar. Contudo, essa ideia é gerada pela banalização do sofrimento, vulgarizado e desvinculado de sua relação com a luta e a liberdade (SANTOS, 2018).

O corpo pleiteado nas epistemologias e pedagogias abissais é, pode-se dizer, a mística perversa da dominação. Meneses (2008b, p. 164) dirá que: “Um dos momentos base da intervenção colonial é a transformação do ‘outro’ num objecto, sobre o qual a ordem de conhecimento colonial poderia exercer o seu poder”. É pretendido que a ordem do(a) sujeito(a) e sua constituição seja objetificada a fim de manusear, manipular e descartar quando não mais produtivo. A transformação do outro em objeto é um dos traços do capitalismo e do colonialismo, por isso mesmo as Pedagogias Africanas caminham na busca da pessoa e de sua espiritualidade, visto que são concepções que humanizam o Ser e dele tentam criar condições de liberdade pelo corpo. Ao corporificar o Ser, as Pedagogias Africanas encontram alternativas para confrontar os corpos dóceis. Deles, Meneses (2008b, p. 166) traz a nulidade e/ou limitação na produção de conhecimento e que são preenchidos, dada a desterritorialização do Ser e desses corpos, conforme o interesse colonial.

[...] corpos dóceis, mas vazios ou limitados nas experiências e saberes, persistem. A criação da alteridade enquanto espaço vazio, desprovido de conhecimentos e pronto a ser preenchido pelo saber e cultura do Ocidente, foi o contraponto da exigência colonial de transportar a civilização e a sabedoria para povos vivendo supostamente nas trevas da ignorância (MENESES, 2008b, p. 166).

A intervenção colonial nos corpos é a própria anulação da diversidade e das experiências diversas sobre o mundo; efusivamente, é a criação e perpetuação da monocultura colonial e suas epistemologias e pedagogias abissais. Movimento inverso deve ser realizado sobre os

corpos para que haja uma justiça cognitiva e reconhecimento do outro como Ser e não como objeto. Meneses (2008b, p. 180) afirma que “A persistência da violência epistêmica, quando os corpos e os contextos são inscritos repetidamente na lógica científica moderna, não ajuda a resolver a violência inscrita naqueles corpos”. É preciso, portanto, que a violência seja enfrentada no corpo, mas principalmente na lógica perversa monocultural, no exercício de outridades e de efetiva solidariedade.

Comprometem-se as Pedagogias Africanas com o cosmopolitismo insurgente. Santos (2009, p. 33) defende o cosmopolitismo como um projeto amplamente heterogêneo fundado por movimentos de partilha e solidariedade e que tem nas lutas contra exclusão e discriminação, assim como na destruição ambiental, uma revolução do pensamento hodierno sobre o ser humano e suas relações consigo e com o outro. Nesse projeto, o diálogo entre os centros de luta – essencialmente no eixo metafórico Sul-Sul – é intermitente. Complexas redes solidárias se articulam em defesa da liberdade e do reconhecimento de si. São perspectivas anticapitalista de resistência à subalternidade. Entre os grupos explorados e violentados pelos projetos imperialistas e colonialistas, a solidariedade como advento epistemológico contradiz a lógica individualista do capitalismo em suas mais variadas formas. Opõe-se o cosmopolitismo a todas as maneiras de opressão e se dispõe à construção de uma identidade humana mais ampla e horizontal. O movimento legítimo e originário desse projeto é a luta do subalternizado/da subalternizada contra as opressões que lhes silenciou durante a história.

Para melhor compreender o cosmopolitismo, é preciso se dispor à construção e reconhecimento de “[...] outras racionalidades não centradas no Ocidentes[...]” (MENESES, 2008b, p. 188). Essa disposição diz respeito a uma relação de encontro com o outro e ao diálogo com o outro sem objetivo de hierarquizar suas formas de conhecer, tratando-se, portanto, de uma condição da justiça cognitiva – posição epistêmica e metodológica assumida nas Pedagogias Africanas diante dos(as) seus(as) sujeitos(as). Quando racionalidades e sensibilidades diversas se cruzam, há o movimento cosmopolita de insurgência e um território pedagógico é demarcado na tentativa de construir a justiça cognitiva. Empenha-se, à vista disso, uma diretriz insurgente e marginalizada que se presta ao trabalho de territorializar pedagogias e metodologias pós-abissais⁴⁴.

⁴⁴ O pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2018) é uma denúncia sobre as injustiças cognitivas e sobre a colonialidade do saber. A partir das Epistemologias do Sul, o sociólogo avança o pensamento e chega a formular modos de ação, através de pedagogias, epistemologias e metodologias, capazes de enfrentar a supremacia cognitiva ocidental e o totalitarismo racional. O pensamento pós-abissal se preocupa, portanto, com o movimento de combate à colonialidade do saber.

Outra consideração sobre o projeto do cosmopolitismo é o cruzamento de comunicação e interpretações sobre os fenômenos silenciados e/ou esquecidos. Verdade é que esse cruzamento se assenta nas experiências subalternizadas. Assim, talvez seja possível encontrar similitudes nos processos de opressão e também nos processos de libertação. Recuperar as experiências de mundo é ato que se coloca em posição de falar com outros(as) sujeitos(as), outras narrativas e outros mundos, anulando a pretensa posição de falar sobre (MENESES, 2008b, p. 190).

Pureza (2003, p. 515) afirma que “Todas as lutas emancipatórias são, de início, combates pelo impossível”. O território do impossível é que garante as lutas e as insurgências dos marginalizados. Destaca-se a orientação das Pedagogias Africanas no horizonte do impossível como o trabalho na construção de utopias. O contexto utópico e do impossível coloca a pessoa das Pedagogias Africanas em uma rede de solidariedade capaz de conscientizar os(as) envolvidos(as) de sua força, sua história, sua identidade e sua personalidade.

Poética e cosmopolitamente, Santos (2018) reitera que toda luta anticapitalista, anticolonial e antipatriarcal – e aqui pode se estender a todas as outras formas de dominação e opressão – deverá ser atravessada pela razão aquecida, ao que ele chama de *corazonar*. É ontologia própria para as epistemologias e metodologias do Sul o ato de *corazonar*. É ainda pertinente lembrar que *corazonar* advém das experiências dos povos indígenas e afrodiaspóricas. Para que a luta possa ganhar sentido diante de tantos enfrentamentos e cansaços, é necessário que a pessoa aqueça a razão com emoções que o levem a esperar e a sonhar com outras utopias.

A pessoa das Pedagogias Africanas *corazona*, visto que ele/ela pensa-sente e sente-pensa. É um circuito pleno de afetos e atravessamentos racionais e sensíveis que nasce da espiritualidade engajada contra as opressões e as injustiças. Quem *corazona* não se limita a lutar apenas por si, mas se coloca a experimentar as dores do outro e com ele insurgir e se rebelar aliando-se em trincheiras que não são propriamente suas. *Corazonam* as Pedagogias Africanas quando constroem pontes afetivas de um lado, e de outro lado se põem a construir pontes de conhecimentos e racionalidades diversas (SANTOS, 2018).



PENSAMENTO FILOSÓFICO
E POLÍTICO AFRICANO

4 PENSAMENTO FILOSÓFICO E POLÍTICO AFRICANO

4.1 Corpos mortos e mundo de mortes: uma denúncia

O corpo como política é uma das formas africanas de inscrição no mundo. Ele é o alicerce da ordem social estabelecida. Para todos e todas, o corpo está sempre à vista. É o que de imediato conhecemos do Ser e da pessoa. Esse corpo é banalizado quando desconhecemos suas lutas e suas histórias, passando a ser apenas número e estatística. Oyěwùmí (1997, p. 33) vai afirmar que “Há um sentido em que expressões como “o corpo social” ou “o corpo político” não são apenas metáforas, mas podem ser lidas literalmente”.

A história mostra que quando há necessidade de eliminação do corpo político, determinados corpos precisam ser eliminados como maneira de purificação e higiene política e social, basta recorrer, por exemplo, ao nazismo na Alemanha, ao extermínio indígena no suposto Novo Mundo e à escravização africana durante o período colonial.

Diferentes grupos culturais constroem diferentes maneiras de descrever e conhecer o mundo. Oyěwùmí (1997, p. 33) chama de “cosmopercepção” essas construções. Enquanto o Ocidente enfatiza – quando não torna como regra única – a visão como a primeira ou a melhor das percepções e das formas de descrever o mundo, os povos africanos, especialmente os iorubás, se empenham politicamente em utilizar todo o corpo, seus sentidos e suas percepções para construir seus processos de descrição do mundo. O corpo ausente é condição política para o pensamento ocidental racionalista. Não é o corpo que pensa, que conhece, mas a mente, a alma. Esse dualismo e binarismo ocidental é uma armadilha para a territorialização do corpo como instrumento político de existência.

Ao compreender o corpo como um *locus* para onde a racionalidade deveria escapar, outras formas de conhecimentos são inferiorizadas. O corpo como discurso sociopolítico cria maneiras novas de relações com o mundo. Meneses (2008b, p. 181) enfatiza que “[...] o corpo torna-se uma arena política, uma extensão dos conflitos que perturbam a sociedade.”. Essa tradução da microfísica e microdinâmica social para o corpo reflete tensões entre contextos que visam a liberdade ou a opressão, a vida ou a morte, o corpo político ou o corpo que padece e reproduz atos mecânicos.

O corpo é mesmo uma arena disputada pelo pessoa que tenta a construção do seu Ser, assim como pelos interesses coloniais, capitalistas e patriarcais. É no corpo que as experiências

são encontros, são travessias; é nele onde o mundo se torna uma micropolítica do Ser. Bidima (2002, p. 7) afirma a existência da “experiência do mundo (*experimentum mundi*)” que coloca o mundo à prova do Ser, assim como proporcionalmente coloca o Ser à prova do mundo. O corpo ao experimentar o mundo rompe com o seu limite físico e estabelece uma relação de transcendência, de Ser através do outro e com o outro. É no mundo que a pessoa põe à prova suas percepções e afetações. Ela é afetada e também afeta. Ocupar o mundo e territorializar enquanto um espaço de experiência do Ser é uma atitude política de existência e, para muitos e muitas, de resistência, visto que seus corpos são marcados pela proibição da experiência do mundo.

Quando ocupando os espaços, o Ser “[...] desenvolve estratégias de mobilização de todos os recursos materiais e simbólicos disponíveis no espaço [...]”. (KOUVOUAMA, 2000, p. 6). O acesso às narrativas de mundo é possível por meio de uma postura política que busque o respeito à liberdade e suas expressões, sem perder de vista as tensões entre os caminhos dos que pretendem uma verdade universal e o silenciamento histórico das produções de sentidos e conhecimento. São as experiências de mundo que possibilitam uma história diferente daquela universal e contada apenas na visão do vencedor.

Trata-se de uma “ego-política do conhecimento” (GROSFOGUEL, 2006, p. 20) que se entende como neutra e objetivamente desinteressada, mas que é referenciada em uma política eurocêntrica. Pensar epistemológica e politicamente em uma posição subalternizada é enfrentar as relações de poder naturalmente postas e é também disputar as experiências de mundo como um direito e como condição do ser humano; isso porque todo conhecimento se posiciona, seja em favor do opressor, seja em favor do oprimido. Reconhecer as relações de poder é, portanto, se posicionar politicamente.

Reconhecer África como um território legítimo criador de um pensamento político de enfrentamento contra as contradições do mundo e contra as relações de poder injustas e opressoras é torná-la em um centro de produção de filosofia. Propositamente, África é tomada como uma geopolítica ausente no conhecimento do mundo (TOWA, 2015, p. 70). A invisibilidade da produção filosófica e política é “[...] o esforço para adquirir poder epistemológico e político sobre os outros” (RAMOSE, 2011, p. 14).

Importa ao projeto colonial que os conhecimentos produzidos em África não sejam conhecidos e nem visibilizados, pois a compreensão sobre eles é uma forma de denúncia das atrocidades coloniais e das formas de relações de poder que se perpetuam no sistema-mundo e

que são atravessadas pelos princípios morais e éticos que hierarquizam seres humanos e suas criações culturais e sociais.

Trava-se uma política de guerra. Mbembe (2016, p. 124) perguntará: “Se consideramos a política uma forma de guerra, devemos perguntar: que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano (em especial o corpo ferido ou morto)? Como eles estão inscritos na ordem de poder?”. Essa pergunta tão perturbadora da ordem estabelecida e naturalizada, que regula e anula os corpos negros⁴⁵ em espaços sociais embranquecidos, confronta a lógica colonial que dita e cria parâmetros de humanidade, de quem deve viver e quem deve sobreviver, quando não morrer. A morte é a última ação do poder exercido sobre o corpo oprimido. Ela é metafórica, mas é literal também. Os campos de morte são territórios que abrigam os corpos colonizados.

O jogo entre razão e paixão faz parte de uma postura política que concebe a ideia de uma vida plena e de como se chegar a ela. É mesmo um exercício e disposição em construir uma moral soberana. Por soberana, compreende-se a capacidade da pessoa controlar e criar seus próprios significados. Funciona como um processo de “autoinstituição e autolimitação” (MBEMBE, 2016, p. 124), onde a pessoa estabelece por si e para si limites entre sua razão e suas paixões no que se refere à vida pública. Essa soberania objetiva a criação de normas gerais que consigam libertar homens e mulheres e colocá-los em situação de livre e iguais.

Há soberanias, entretanto, que se lançam na instrumentalização da existência humana, ocupando-se na destruição de certos corpos e certas populações. Não querem essas formas soberanas expressar a divisão entre corpo e mente, mas a criação de espaços políticos para uns e a exclusão total para outros. É possível assim, ler politicamente a relação entre soberania e pessoa de outro modo: ao invés de dar ênfase na razão como expressão da verdade da pessoa, outras categorias mais práticas podem ser vistas, a saber a vida e a morte (MBEME, 2016, p. 125).

Citando Bataille, Mbembe (2016, p. 127) argumenta que o mundo da soberania é o mundo onde o limite da morte já não é posto em evidência, pois é o mundo de violência enquanto a presença da morte é sentida. Quem está em posição soberana não conhece os limites da identidade da pessoa, transgredindo qualquer limite, assemelhando-se mesmo à morte. O

⁴⁵ É o corpo negro que padece na hierarquização epistemológica; é ele visto como um corpo animalesco e não humano. É um corpo estigmatizado, doente e que deve ser higienizado socialmente do espaço público e, mesmo, extinto do mundo, como propõe as políticas criadas pelo Estado embranquecido. O corpo negro é o oposto do corpo branco europeu. Por isso mesmo ele não tem condições de existência humana. Contudo, é o corpo negro que se levanta contra as opressões, resistindo de forma criativa e emancipatória.

domínio natural da morte é as interdições, as proibições. Assim, a soberania se vale do risco de morte para se impor e a subordinação é um ato necessário para evitar a morte nesta lógica perversa de destruição de corpos. Nesse horizonte, a política passa a ser a desorientação do limite, o próprio trabalho da morte, visto que compreende os limites necessários para as relações entre os corpos.

Foucault (*apud* MBEMBE, 2016, p. 128) demonstra como o biopoder se estabelece entre a instrumentalização e subjugação dos corpos e a seleção de quem deve viver e morrer. O Estado vai operar de modo a definir um campo biológico que controla e inscreve os corpos, pressupondo grupos e subgrupos da população humana e, para além dessa divisão, o distanciamento entre um grupo e outro. A isso, o teórico francês chamará de racismo. A análise feita por Mbembe (2016, p. 129) sobre essas reflexões foucaultianas evidencia o exercício do biopoder como uma tecnologia de morte. O racismo é forma de regulação e distribuição da morte sobre os corpos. Em outra reflexão sobre Fanon e seu pensamento, o filósofo e teórico político camaronês dirá

Com efeito, em situação colonial, o trabalho do racismo visa, em primeiro lugar, abolir toda a separação entre o eu interior e o olhar exterior. Trata-se de anestesiá-los os sentidos e de transformar o corpo do colonizado em coisa, cuja rigidez lembra a do cadáver. À anestesia dos sentidos junta-se a redução da vida em si mesma ao desprovimento extremo da carência. As relações do homem com a matéria, com o mundo, com a história transformam-se em simples “relações com o alimento”, afirmava Fanon. Para um colonizado, acrescentava, “viver não é incarnar valores, inserir-se no desenvolvimento coerente e fecundo de um mundo.” Viver é simplesmente “não morrer”, é “manter a vida” (MBEMBE, 2011, p. 02).

A vida para o corpo do oprimido, do colonizado, nada mais que a espera pelo alimento. O corpo é criado nas relações coloniais como um defunto futuro que jaz no presente, ausente de todos os sentidos que o levam a produzir outros significados no mundo. A espera do corpo que é colonizado é a espera da morte, posto que viver nada mais é que o sentido antônimo da morte. Um ou outro lado não tem distinção, apenas são temporalidades diferentes às quais sucumbem os corpos. Ora, o racismo agirá para a queda dos corpos e a desnaturalização das diferenças, a rogo de uma supremacia branca. A política do racismo é, portanto, a política da morte com a qual o biopoder, enquanto tecnologia de morte, segregará e gerará mortes – literais e existenciais.

O poder sobre a vida é uma forma de comércio, pois o racismo também é conceito cooptado pelo capitalismo – na proporção que a escravidão dissipa a condição humana da pessoa e a objetifica, ela tem um valor e um preço, entrando no comércio como um objeto a ser vendido e/ou comprado. A vida do escravizado é própria do seu dominador, não sendo mais

que uma coisa, um objeto que pode ser adquirido. Mbembe (2016, p. 132) continua: “[...] o escravo é capaz de demonstrar as capacidades polimorfadas das relações humanas por meio da música e do próprio corpo, que supostamente era possuído por outro”. É nesse sentido que o corpo será prova da perversão racista e da objetificação capitalista dos corpos. No corpo se inscrevem as denúncias da violência e dos limites da morte.

O corpo do africano é objetificado, tornando-se apenas um instrumento de lucro para o colonizador, que tinha o poder sobre sua vida e sua morte. Mbembe (2014, p. 15) chama esse corpo de “homem-coisa, homem-máquina, homem-código e homem-fluxo.”. Ele é o exemplo da negação de qualquer direito, pois sendo mercadoria e tendo apenas valor de trabalho, sua dignidade e humanidade são destituídas. Assim, o corpo negro, dentro do colonialismo, é um corpo descartável e a qualquer momento, matável.

O corpo negro e africano é produzido como inexistente. Mbembe (2014, p. 40) diz: “Produzir o Negro é produzir um vínculo social de submissão e um corpo de exploração, isto é, um corpo inteiramente exposto à vontade de um senhor, e do qual nos esforçamos para obter o máximo de rendimento”. Produzido como símbolo da injúria e do sofrimento, o corpo é jogado em uma relação de poder perversa que desconsidera suas potencialidades e sua dimensão humana.

Outra questão a ser considerada sobre o racismo é a compreensão como “[...] a negação da fraternidade” (CIPRIANO, 2015, p. 541). Essa simples afirmação do cientista social angolano evidencia a complexidade do pensamento africano sobre o Ser e suas implicações com o outro. Um vez que o Ser é posto em relação com o outro em ato solidário e fraterno, bem como de reconhecimento mútuo, o racismo como categoria epistemológica colonial visa a desconstrução desses laços solidários e fraternos, rompendo com o cuidado consigo e com o outro. O Estado ao se cooptar esse conceito colonial de embranquecimento, põe em risco a solidariedade e fraternidade entre os corpos.

Ao negar os laços fraternos e solidários, assim como o reconhecimento mútuo entre os corpos e entre o Ser, o colonizador compreende o colonizado como um selvagem que é apenas mais uma vida animal. Citando Hanna Arendt, Mbembe (2016, p. 124) diz que os europeus em seus massacres coloniais não compreendiam estar realizando genocídio ou cometendo qualquer assassinato, pois se tratava de eliminar os corpos dos selvagens e não de humanos. Por essa razão, nas colônias não havia qualquer regra para afastar os limites da morte, de forma que o

direito colonial de matar era estritamente livre. O soberano não se submetia a nenhuma norma legal ou institucional, até porque se assim o fizesse, perderia sua capacidade de soberania.

O conceito de espacialização, que é a determinação e especificação dos espaços conforme quem deve ocupá-los, é importante para prosseguir com o pensamento sobre política de morte e eliminação dos corpos. O espaço do colonizado é propenso a todo tipo de ausência; lhes são retirados quaisquer cuidados. Os corpos apertam-se uns sobre os outros e se massacram, confundindo-se com objetos.

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a *médina*, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada. É uma cidade de negros, uma cidade de árabes. O olhar que o colonizado lança para a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. Tôdas as modalidades de posse: sentar-se à mesa do colono, deitar-se no leito do colono, com a mulher dêste, se possível. O colonizado é um invejoso. O colono sabe disto; surpreendendo-lhe o olhar, constata amargamente mas sempre alerta: "Êles querem tomar o nosso lugar." É verdade, não há um colonizado que não sonhe pelo menos uma vez por dia em se instalar no lugar do colono (FANON, 2010, p. 29).

Observando a espacialização, a soberania vai definir quais corpos importam e quais são descartáveis. É o necropoder (MBEMBE, 2016, p. 135). O poder exercido sobre os corpos disciplinará os limites de movimento, vida e morte entre os corpos. Assim, o necropoder é exercido pelo dominador na tentativa de afastar os corpos colonizados para fora dos espaços ocupados por ele. No cotidiano hodierno, o poder não é exercido somente pela brutalidade e pela morte, mas por mecanismo de eliminação e confinamento. Sendo assim, o necropoder é, pois, uma política de produção de morte. Esse poder é exercido com maior veemência nos corpos subalternizados, nos corpos periféricos.

Para Mbembe (2016, p. 146), a necropolítica é a submissão da vida à morte. Não importam os motivos, o ato de matar é exercido em função de si mesmo. Mata-se por matar. Para instrumentalizar essa concepção política, o necropoder vem como o *modus operandi*. É assim que explica o teórico camaronês as múltiplas formas no mundo contemporâneo de destruição em massa, criando mundos de morte. Mbembe (2016, p. 146) chega a chamar de “morto-vivos” as existências dos corpos tomados pelo necropoder.

A política de morte opera sistematicamente; ela é objetiva e pontualmente se utiliza de tecnologias no cotidiano para deixar morrer. Todavia, não são todos os corpos matáveis. Um corpo matável é aquele que está sob a mira da morte constantemente; é um corpo que se insere

em uma lógica moral outra que não a dos corpos que merecem estar vivos. Para a necropolítica, os corpos matáveis estão suspensos do campo da moral, por isso a caça a esses corpos deve ser estimulada e legitimada.

São exemplos da necropolítica a miscigenação brasileira e a imigração em massa dos povos europeus. Nascimento (1978, p. 68) dirá que a mistura das raças no Brasil não pode ser entendida como uma democracia racial em sua máxima expressão da brasilianidade, mas é o resultado de estupros e abusos sexuais por quais passaram as mulheres negras, africanas e indígenas no período colonial. Em relação à imigração em massa de europeus, era uma forma de erradicar os negros.

as leis de imigração nos tempos pós-abolicionistas forma concebidas dentro da estratégia maior: a erradicação da “mancha negra” na população brasileira. Um decreto de 28 de junho de 1890 concede que: É inteiramente livre a entrada nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho (...) Excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos (NASCIMENTO, 1978, p. 71).

O embranquecimento cultural também é uma forma de necropolítica porque pretende persuadir o negro a recusar sua cultura e seus conhecimentos, optando-se por assimilar a cultura europeia e deixando no esquecimento a cultura africana. A educação, a imprensa, as produções de conhecimentos e os signos culturais são instrumentos que a branquitude se utiliza para operar o embranquecimento cultural. São instrumentos que estão no poder de grupos dominantes supremacistas brancos e que definem os espaços que serão ocupados pelos negros e negras na sociedade.

Ao observar a história da construção do conhecimento, é possível perceber que as ontologias e epistemologias africanas são postas como invisíveis, quando não, suspeitas de ilegitimidade. As epistemologias vigentes hegemônicas estabelecem relações de poder que inferiorizam pessoas e suas formas políticas, econômicas, filosóficas e culturais. As relações de poder na modernidade são fundadas na perspectiva de expandir o sistema capitalista. Ao constituir novos espaços e novas formas de produção econômica, outras demandas sociais surgem. Assim, os processos de inclusão e exclusão de corpos em espaços e territórios específicos é uma maneira de controle, bem como uma forma de subalternizar sujeitos(as). Isso pressupõe a morte do pensamento de corpos que são marcados para morrer, a saber, os corpos negros (CARNEIRO, 2005, p. 76), pois impedindo o pensamento desses corpos, fica mais fácil de manusear esses corpos em espaços destinados à subumanidade.

4.2 Ancestralidade como resistência política e filosófica

As grandes narrativas já não dão conta de explicar a diversidade do mundo. Talvez elas nunca tenham chegado a de fato explicar o mundo em suas múltiplas formas, mas o silenciamento imposto às formas outras de explicar o mundo e sua diversidade as tenham colocado em uma posição privilegiada e superior. A certeza da ciência, assim como a verdade filosófica, também passa a ser contestada. Ora, o mundo único deu lugar à diversidade. A cultura passou a seduzir a epistemologia e esta vai além de ser uma teoria do conhecimento ou de uma forma de validar os conhecimentos e seus limites. Esse jogo proposto pela cultura fez da epistemologia uma fonte produtora de signos e significados contextualizados e territorializados.

A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas (RAMOSE, 2011, p. 11).

O ato de criar conhecimentos a partir da experiência diversas se propõe ao enfrentamento de uma universalidade. A intenção da universidade é estabelecer totalidade e hegemonia, enquanto a preocupação da pluriversalidade se compromete com as especificidades da diversidade humana e suas relações com o mundo (RAMOSE, 2011, p. 11). A ideia da universalidade fundamenta o controle mental sobre as coisas e sobre os(as) sujeitos(as), negando a capacidade de exploração do conhecimento e do mundo por vias outras que não sejam as concebidas pela universalidade. Importante lembrar que as ideias universais partem da configuração de poder supremacista branca.

Nesse sentido, Marimba Ani (1992, p. 1) critica o pensamento e comportamento cultural europeu, alertando sobre a necessidade urgente da descolonização colonial. Essa desconstrução supõe o enfrentamento da subalternização e uma consciência política sobre a reconstrução e visibilidade cultural dos povos silenciados. Ani vai expor a ideia da universidade e da subalternização do pensamento dos povos colonizados quando diz

O segredo que os Europeus descobriram cedo em sua história é que a cultura traz regras para o pensamento, e que se você puder impôr a sua cultura em suas vítimas você pode limitar a criatividade de sua visão, destruindo sua capacidade para agir com vontade e em seu próprio interesse (ANI, 1992, p. 1).

A cultura colonial exerce um poder que vai além da morte física, pois inflige dor, medo, culpa e desorientação cultural e existencial, sem amenizar, evidentemente, a violência física que promove marcas indelévels e atemporais na subjetividade. Faz parte das ideias universais

a garantia dos próprios interesses e o controle sobre os corpos, as subjetividades e linguagem de um povo. Pautado na ideia da diversidade e da coexistência radical, o pensamento africano irrompe com a lógica universal e fundamenta-se nos valores da diversidade. Bâ (2010, p. 170) diz “Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo - um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem”. Esse compromisso com a ideia de um todo formado por partes que se interligam, que se cruzam e interagem, faz parte de uma epistemologia própria africana, a ancestralidade.

O lugar da ancestralidade, que se constitui como uma elaboração epistemológica e cultural sobre a percepção do mundo na concepção africana, faz refletir sobre a relação entre vida e morte, afastando-se da banalidade da vida e da morte. Na ancestralidade, o natural se aproxima do sobrenatural, os elementos cósmicos andam juntos com os sociais, vivos e mortos estão em estreita relação de significação de mundo; é mesmo uma cadeia significativa sobre os sentidos de mundo. A perspectiva africana da ancestralidade coloca as fronteiras de vida e de morte em um distanciamento ínfimo.

Acontece que como resistência cultural e como transformação social, a ancestralidade é a produção dos sentidos e das relações sociais africanas que se centralizam no corpo e em suas experiências, sendo algo transcendente e imanente. Ao passo que ultrapassa os limites do próprio corpo, os saberes e conhecimentos produzidos tornam-se transcendente; na proporção em que atraem outros sentidos já produzidos por outros corpos, considerando a relação entre os elementos cósmicos e os sociais, produz-se uma relação de imanência.

Akbar (2004, p. 8) coloca o corpo como principal elemento de percepção do mundo na perspectiva africana. O corpo é a fonte produtora da ancestralidade, visto que produz uma linguagem, uma afetividade e gestualidade criador de sentidos que interrogam o mundo e por meio da conexão com outros conhecimentos e outras percepções transcendem a si mesmo. Assim, a ancestralidade é resistência e herança cultural que põe o corpo em posição de combate e insubmissão contra aqueles que pretendem dele se apropriar e objetificá-lo.

Nesse sentido, para Akbar (1984, p 9), os conhecimentos e saberes que sustentam a África constituem-se elementos centrais de luta e libertação. Há nas epistemologias africanas, especialmente na ancestralidade, alguns conceitos dignos de nota que convergem para melhor

compreensão da ancestralidade, a saber: a coletividade, a dimensão espiritual, as conexões afetivas e simbólicas e o respeito aos modos de transmissão de conhecimentos e saberes.

A coletividade opõe-se ao individualismo como forma de percepção e de ser e estar no mundo conforme os princípios coloniais e capitalistas. Ao enfrentar o individualismo, cria-se uma concepção de se relacionar com o outro e também outra ontologia do Ser, que nasce do estado de ser e estar com o outro. A morte do indivíduo cede lugar ao nascimento do(a) sujeito(a) coletivo, contrariando o princípio da individualidade que é centrado em um(a) sujeito(a) recortado do mundo e dos outros.

A dimensão espiritual diz respeito à criatividade; concebe um Ser onde corpo e espírito não são antagônicos e nem divididos, mas ambos partilham razão e afeto, materialidade e espiritualidade. Ani (1992, p. 5) diz que a dimensão espiritual na concepção africana é a geradora do movimento, da energia, manifestando-se na carne, no corpo.

As conexões afetivas são manifestações da libertação. Interação afetos e símbolos próprios da ancestralidade como produção do conhecimento sensível. A afetividade é compreendida como experimentação e não como barreira para a razão.

O respeito aos modos de transmissão de conhecimento e saberes assenta-se na tradição ancestral que valoriza a territorialidade, a história e outra forma de produzir conhecimento que não seja a escrita. Assim, qualquer forma de transmitir conhecimento será válida porquanto é receptáculo dos segredos.

A ancestralidade é, por assim dizer, uma ética (OLIVEIRA, 2012, p. 38). Mais que uma categoria ou conceito, a ancestralidade é o lugar atemporal e histórico que concebe o sagrado e o profano, o jogo e o real, os corpos e os espíritos, a religião e a ciência, o sensível e o racional; é nesse lugar onde a pessoa estabelece uma relação de outridade, que é iniciada pela alteridade. Na alteridade, o outro é a pessoa com o qual se estabelece contato e que com ela se cria uma sentimento afetivo de identidade, conquanto que na outridade, passo que avança na discussão da alteridade, o encontro com as singularidades do outro e do próprio sujeito(a) cria novos mundos. É o encantamento que surge na outridade. Oliveira diz desse encantamento

Nos jogos de corpo preservamos nossos sistemas de pensamento; na arte do povo, mantivemos nossos segredos e os publicizamos; na estética negra fabricamos nossa potência filosófica e científica, ao mesmo tempo, com tensão, mas sem conflito entre elas. Em nossas religiões desenvolvemos nossa medicina, nossa economia, nossas línguas e nossa política mui singular de relações com o Outro-Natureza, o Outro-Outro, o Outro-Simesmo. Invertemos a lógica do sagrado e do profano. Profanamos o sentido da religião hegemônica e profanamos nossa própria religião. Transformamos em festa os episódios da tragédia. Transformamos em festa os episódios da tragédia.

Rimos da miséria e da violência. Reverenciamos nossos pactos com o contexto. Desdenhamos de estruturas estáticas. Enlouquecemos na diversidade que criamos e perdemos-nos nos labirintos que soubemos produzir, mas não soubemos resolver (OLIVEIRA, 2012, pp. 38-39).

Encantamento não é um estado, mas uma disposição às experiências ancestrais que desloca a pessoa estática para um movimento de conquista de liberdade de todos e todas. Como ética, é uma atitude de preocupação com a liberdade do outro. Essa preocupação só ganha sentido e estatuto ontológico quando se compromete com as experiências dos antepassados, que necessariamente não tem ligação sanguínea.

O encantamento distancia-se de concepções folclóricas, visto que seu problema é do cotidiano, do tempo moderno, mas que busca razões sensíveis no antigo, no passado. Sendo circularidade, o encantamento, assim como a ancestralidade, atua nos contextos em que alguma ética humana seja ferida, subalternizada e hierarquizada. Portanto, agindo de forma circular e sendo um multiverso de superposições, oposições e complementaridade, a ancestralidade não nega a complexidade do mundo.

O fundamento da ancestralidade é a outridade e seu território é a troca de signos. Ao se conceber a outridade, que é uma ética africana, a pessoa se coloca em uma posição de receptáculo do que já fora criado pelos outros e transcende em si mesmo os signos criados a partir de seu corpo. Assim, a inclusão como valor ontológica da outridade abre as portas para a diversidade, sendo esta a experiência epifânica da ancestralidade.

Surge neste horizonte, uma concepção de mundo que não é único e que pode ser experimentado a partir de múltiplas formas e por diferentes corpos e conhecimentos. Oliveira (2007a, p. 11) enfatiza que a ancestralidade é o tecido da própria diversidade. O mundo como coexistência apresenta suas fronteiras em encruzilhadas (OLIVEIRA, 2012, p. 3). Isso quer dizer que as fronteiras são lugares próprios dos atravessamentos e das trocas, opondo-se ao sentido de delimitação e de isolamento.

Nas experiências de trocas, de travessias e atravessamentos, a ancestralidade é a ética capaz de fluir entre essas encruzilhadas. Ora, ao passo que concebe a outridade – e essa postura ética é o solo fértil da diversidade por compreender os encontros das singularidades do outro –, a ancestralidade, potencialmente, conecta corpos, conhecimentos e sentidos diversos de mundo.

Uma das preocupações da ancestralidade é com a formação do ser humano para a liberdade e para a libertação. Isso envolve processos de modificação das formas postas no

mundo e elaboradas sem a presença daqueles que são explorados e oprimidos. A formação é, portanto, uma transformação e uma autocrítica que mobilizam a pessoa a se reposicionar no mundo e que permite novos desbravamentos e outros caminhos possíveis. O que permite a ancestralidade é que o(a) sujeito(a) possa se formar a partir da experiência e da experimentação, sendo necessária a relação com o mundo de outra forma e livre de dicotomia ocidentais. Então, o corpo como território ancestral por excelência, é produtor de sentidos e inscrição de contextos diversos das experiências de liberdade.

[...] na tradição de matriz africana pode-se afirmar que a inscrição do universo está no corpo. As marcas de identidade do parentesco religioso e social, étnico e político, são escorificadas no território corporal. Como solo sagrado ele receberá os sinais daquilo que lhe possibilita a origem e o destino. Será no corpo que os símbolos serão inscritos. [...] O corpo não é uma identidade segregada do mundo, do outro, de deus. O Corpo é equivalente à natureza e ao espírito. [...] O corpo é o emblema daquilo que eu sou, e o que eu sou é um construto da comunidade. [...] O corpo é um texto aberto para a leitura de quem o vê. O escritor é a comunidade. Portanto, meu corpo não é meu, mas um texto coletivo. [...] será sempre cheio de sinais, símbolos e marcas. O corpo é um vestígio dos valores civilizatórios do grupo que nele escreve e nele se reconhece. O corpo social é a extensão do corpo individual (OLIVEIRA, 2007b, p. 124).

Pensar o corpo e reconhecê-lo como elemento central das relações humanas é uma expressão da ancestralidade que oferece movimento e ultrapassa o antagonismo entre razão e emoção. Sendo cultura, o corpo produz conhecimento por meio das experiências de mundo e estabelece relações com o outro na medida em que vai tecendo a ancestralidade. Ao se encontrar com outro corpo, as histórias são materializadas e o corpo deixa de ser uma tábua rasa – como propõe o pensamento ocidentalizado – e vem a ser dobraduras de sentidos, de carne, de história. O corpo como ancestralidade é memória, mas é também trajetória. Ele se reinventa e se recupera. Ao realizar este movimento, a liberdade se dá no corpo e pelo corpo.

Kennyatta (*apud* GYEKYE, 2002, p. 3) avança nessas questões e vai dizer que ninguém é isolado. A singularidade dos corpos é uma dimensão secundária sobre eles. Ontologicamente, um corpo é muitos em um só, de modo que ele é vínculo de coexistências. Essa ontologia do corpo que fundamenta a ancestralidade afasta o individualismo, como mostra Kennyatta (*apud* GYEKYE, 2002, p. 3): “O individualismo e o egoísmo foram descartados... O pronome pessoal "eu" era usado muito raramente em assembléias públicas. O espírito de coletivismo era (assim) muito enraizado na mente das pessoas”. Esse *ethos* comunitário do ser faz da ancestralidade uma necessidade existencial do Ser, não sendo possível a ancestralidade sem essa noção.

O corpo é a chave da existência comum e o ponto de ligação com a ancestralidade. Na existência, ele é potência e materialização da força-vital. Por meio da tradição oral, a palavra representa a força do corpo passado e do corpo presente, ou seja, a palavra é a ligação ancestral

instrumentalizada que oferece direcionamento sobre a construção do futuro. Afirmam Hama e Ki-Zerbo (2010, p. 25): “Nesse tempo “suspensão”, a ação do presente é possível mesmo sobre o que é considerado passado mas que permanece, de fato, contemporâneo. O sangue dos sacrifícios de hoje reconforta os ancestrais de ontem”. As histórias encarnadas pelo corpo e o tempo social do grupo são formas de poder simbólico e concreto que transmitem narrativas que orientam o mundo e que interferem no mundo e no cotidiano, assim como na construção do(a) sujeito(a). Nesse sentido, “Para o africano, a palavra é pesada. Ela é fortemente ambígua, podendo fazer e desfazer [...]” (HAMA; KI-ZERBO, 2010, p. 39).

A palavra leva à tradição oral. Esta não é uma alternativa na ausência de uma fonte histórica melhor, mas apresenta-se com uma metodologia que confere originalidade à produção do conhecimento em África (KI-ZERBO, 2010, p. 167). De modo semelhante, Vansina (2010, p. 139) defende: “Seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, “ausência do escrever”, e perpetuar o desdém inato dos letrados pelos iletrados [...]”. Isso porque a tradição oral e o poder da palavra que se inscrevem nos corpos por meio das histórias encarnadas e vivenciadas pelos antepassados são testemunhos vivos de uma geração a outra.

Desta relação entre ancestralidade, corpo e palavra, pode-se perceber que, diferentemente do Ocidente, a ligação entre corpo e palavra torna o homem e a mulher a própria palavra. Enquanto no Ocidente as assinaturas atestam a veracidade dos fatos e tem mais valor que a palavra de um homem e de uma mulher, em África, a palavra é o laço sagrado ancestral e profundo que assegura o homem e a mulher; ainda diz respeito à presença como ontologia e existência do(a) africano(a) no mundo. Ora, esse presença é estar junto, é ser com, é ir além de si mesmo e atravessar corpos outros e vidas outras que não exclusivamente a sua.

Martins (2015, p. 19) diz que a pessoa é o ponto de abertura para a existência comum que se interliga ao grupo. Assim, a ancestralidade como potência de existência e como força da sensibilidade africana parte da individualidade da pessoa e vai além dela. A palavra como força criadora está no âmago do Ser, sendo portadora de conhecimentos e saberes do passado que ecoam na construção do futuro. Para isso, a educação desempenha um papel primordial, pois “A própria vida era educação”. (VANSINA, 2010, p. 200). A educação como instrumento da ancestralidade permite descobrir um novo mundo além de tudo que está posto e é movimento de autoconhecimento. Citando Tierno Bokar, Vansina (2010, p. 212) diz: “Se queres saber quem sou, se queres que te ensine o que sei, deixa um pouco de ser o que tu és e esquece o que sabes”. Ora, esse ato de estar na presença do outro e com o outro pressupõe uma mudança

radical de produção de sentidos, visto que é baseado em um saber-com ao invés de um saber-sobre.

Importante também é a contribuição de Diagne (2010, p, 247) quando afirma que: “[...] a narrativa é o lugar onde se encontra o passado”. As narrativas são formas de pensamento, de modo que ela torna presente os conhecimentos e saberes ancestrais e possibilita novas narrativas conforme interpretam e sistematizam as formas linguísticas sobre o estar no mundo. As enunciações, portanto, concebem fenômenos que se cruzam em tempos diferentes; são ainda capazes de elaborar e reelaborar pensamentos e concepções.

Martins (2015, p. 23) traz a ancestralidade como um enfrentamento político e filosófico ao capitalismo que cria um sistema excludente da coletividade, da presença humana com o outro e uma série de regime de sentidos, signos e significados que anulam as subjetividades periféricas e/ou subjetividades que se fazem com o outro. Citando Oliveira, Martins (2015, p. 22) fala da linha de fuga – movimento anticapitalista, periférico e centrado em subjetividades diversas que tem como referencial ético a (re)existência e a promoção da alteridade e reconhecimento mútuo. A ancestralidade é uma linha de fuga na proporção em que forma, cria e reinventa identidades a partir das tradições orais coletivas, funcionando como uma história da pessoa a partir de seus ancestrais e que desestabiliza modelos universais de autorreferência de mundo.

4.3 Ser-sendo: o espírito das relações africanas

Movimento é o princípio do Ser Africano. Só é possível ser em movimento. Poderia dizer que é o ser-sendo, nunca estático e ancorado em si mesmo, mas transcendente. Ao contrário do pensamento ocidentalizado e capitalista que assenta o Ser em si mesmo e afasta quaisquer possibilidades de ser com o outro, o pensamento africano evidencia o todo como uma existência e persistência ao que ainda está por vir, posto que toda existência é possibilidade de ser-sendo, uma totalidade integrativa e integradora. O pensamento africano epistemológico e ontológico concebe a ideia de totalidade e unidade. Não se torna, porém, original por esses constructos. A originalidade reside na percepção de uma grande rede que conecta e interliga tudo e todos(as). Essa noção de uma ligação transcendente rompe com a ideia de uma pessoa alienada da grande complexidade da vida e do mundo.

As formas de ser no mundo, conforme o pensamento africano, são diversas. Há de se considerar, entretanto, quais sejam as formas de ser no mundo, todas partem de um sentimento de pertencimento único com os outros e com o mundo. Ramose (2002, p. 2) afirma: “Falar sobre ontologia e epistemologia não faz sentido se se evita a efetiva existência de um organismo vivo que efetivamente percebe e está consciente de sua própria existência, assim como da dos outros”.

Isso indica que nenhuma existência e nenhuma forma de ser no mundo desconsidera a efusiva ligação e presença de uma pessoa com os outros e as relações que são estabelecidas com o mundo. Manifesta-se assim, não somente uma ontologia e epistemologia das relações de vida e de coexistência, como também o sentido político do ser no mundo.

Muito foi dito sobre a ancestralidade e a sua relação com a palavra. A palavra libera o Ser para o diálogo com o outro. Ramose (2002, p. 2) afirma que é “[...] o diálogo do ser com o ser”. A interação, a presença e a relação de outriedade é a própria razão do saber no pensamento africano como um ato político e filosófico. Ramose (2002, p. 2) ainda fala da existência do *homo loquens* – o homem e a mulher que falam, que usam a linguagem como atividade criadora das coisas e como poética da razão e da sensibilidade. Através da linguagem, o humano torna-se criador de tudo que é posto no mundo, inclusive é ato criador de si mesmo.

Le Grange (2015, p. 9) contribui: “[...] alguém se torna uma pessoa somente através das outras pessoas [...]”. Em sentido formativo, na linguagem e na presença com o outro, o(a) sujeito(a) torna-se humano na medida em que estar com os outros, de forma que agindo de modo justo, os(as) sujeitos(as) constroem um mundo melhor e se fazem melhor também. Citando Metz e Gaie, Le Grange (2015, p. 10) afirma

Uma pessoa não se relaciona positivamente com os outros fundamentalmente dando o que eles merecem, respeitando os direitos humanos individuais baseados no consenso, participando de uma esfera política ou maximizando o bem-estar geral, temas comuns na filosofia moral ocidental. Em vez disso, a maneira adequada de se relacionar com os outros, para uma grande parte do pensamento subsaariano é buscar a comunidade ou viver em harmonia com ela.

A busca pela comunidade faz parte do princípio da ancestralidade e que novamente aponta para uma forma de ser e estar no mundo. Trata-se de não especificar com quem se deve estar e ser, mas de agir humanamente com todos os humanos e de modo profundo, respeitoso e ecocêntrico⁴⁶. A busca enquanto movimento do ser impulsiona a dinâmica do ser-sendo. É uma

⁴⁶ Le Grange (2015, p. 10) utiliza a ideia ecocêntrica para falar de uma relação pautada na Terra como um grande lar para todos/todas os/as humanos. Essa ideia abre espaço para que o autor discuta a ideia de ecosofia, uma filosofia fundamentada na perspectiva de cuidado mútuo e de ser humano como condição dialógica, ética e moral

organização da pessoa disposta a criar, reinventar e transcender o que está estático e em si mesmo. Assim, o ato político, filosófico e ético do ser-sendo objetiva a libertação de tudo aquilo que aprisiona e que impede de pensar e de sentir novos enfrentamentos dogmáticos, fortalecendo a relação com os outros e com a natureza.

Importante perceber que o sentido político de Ser Africano é um movimento contra-hegemônico, visto que se na colonialidade o sentido de ser humano é firmar-se na desumanização do outro, no pensamento africano implica em, como diz Ramose (1999, p. 3): “[...] ser um humano é afirmar sua humanidade por reconhecimento da humanidade de outros e, sobre estas bases, estabelecer relações humanas com os outros”. É o reconhecimento do outro como ser humano e como expressão da humanidade que coloca a pessoa africana em posição de enfrentamento ao individualismo. O ser humano se faz suficiente quando está com sua comunidade, pois é nessa relação que a vida acontece.

Ao estar em comunidade, o(a) sujeito(a) necessita da linguagem para romper com o silêncio do seu ser. É a palavra que estabelece a criação e é, portanto, fonte da criação do ser, além de ser uma lógica para sua preservação como ser único, isso porque a unicidade como característica do ser é um movimento “[...] perpétuo e universal de compartilhamento e intercâmbio das forças da vida” (RAMOSE, 1999, p. 7). Ao sentido de unicidade do ser, convém afirmar que o ato de ser-sendo é experiência própria de corpos que se cruzam, de histórias que se reinventam, de passados e futuros que trocam conhecimentos, de forças de existência e de resistência. É mesmo a dança do ser. Ramose (1999, p. 7) enfatiza: “Dançar junto com o ser é estar em sintonia com o ser”.

Ora, qual a dança do ser senão os direcionamentos para os afetos, para as sensibilidades e as fronteiras? O ser-sendo dança em busca de harmonia com a vida, isso porque “Os seres humanos não são feitos pela verdade. Eles são os criadores da verdade” (RAMOSE, 1999, p. 10). Quais verdades são criadas ao ser-sendo? Parece necessário afirmar que o deslocamento epistemológico do ser que se faz com o outro e que se reconhece no outro é expressão mais alta de embates contra verdade universais que hierarquizam seres humanos, territórios e conhecimentos. A posição de ser-sendo, que sempre dança em busca de sua harmonia e,

que se faz junto dos outros e nunca sozinho. Ainda pretende, a ecosofia, que o cuidado seja parte integrante da relação dos seres humanos com todos os seres vivos e com o planeta, defendendo o fim da pretensa superioridade humana em relação aos outros seres vivos.

consequentemente, da harmonia de todos e todas, é marcada por possibilidades desdobradas em incertezas e desestabilidades que ferem o(a) sujeito(a) racional e único.

Tais possibilidades constituem um golpe desferido contra o(a) sujeito(a) racional cartesiano⁴⁷. Fora de si mesmo (NGOENHA, 2014, p. 27), a pessoa é pensada em relação intrínseca com os outros e com a natureza. O eu é sempre nós porque a consciência de si não se limita aos aspectos de individualização, mas ao coletivo e ao diálogo. O eu cartesiano cede lugar a novas formas de construção de si mesmo e de pessoas diversas. Em última análise, o eu nunca é eu, mas sempre nós. Essa concepção esvazia as intencionalidades ocidentais de enraizar a pessoa em uma dimensão de supervalorização de si em detrimento do outro. Ao invés de apenas cuidar de si, esse caminho político da construção do eu é sempre um cuidado dos outros. Fazer-se pessoa é estar em movimento contínuo com os outros e com o social.

Ki-Zerbo (2007, p. 09) já perguntava: “Quem somos nós?”. Essa questão que não é retórica, mas um avanço propositivo sobre a identidade cultural africana, é também um caminho filosófico e político da construção do cotidiano e dos(as) sujeitos(as) que se opõem aos sistemas de dominação e que se baseiam em uma solidariedade como sinal ontológico das relações que são estabelecidas no mundo. Ao indagar quem somos nós, o filósofo africano inicia um projeto de visibilidade e redescoberta do Ser Africano – não o ser abstrato e/ou essencialista, mas o ser forjado nas lutas, na originalidade africana e nas visões de mundo que constroem narrativas de enfrentamento às dominações.

Esse projeto de enfrentar os sistemas de dominação é uma possibilidade de contestar a relação entre a pessoa, sua individualidade e sua posição no mundo. É um problema que reflete o eu e o nós enquanto sujeitos. Se no pensamento ocidental o eu é problema do cuidado, no pensamento africano o eu, que é o nós, é problema do cuidado dos outros como extensão de si mesmo. Subjaz nessa dinâmica o compromisso com a liberdade coletiva, com o bem-estar social e coletivo, com a vida em comunidade livre de posições privilegiadas.

É bem certo que as posições ocupadas por pessoas privilegiadas – e aqui se entende como aqueles e aquelas que social, cultural e economicamente estão em posições de destaque

⁴⁷ O problema do(a) sujeito(a) cartesiano(a) é que ele(a) existe apenas a partir da razão, negando-se qualquer possibilidade de existência a partir de outras dimensões e de outras criações. A concepção de sujeito(a) cartesiano(a) nasce com *Cogito ergo sum*, geralmente traduzido para o português como: penso, logo existo. Para além das discussões sobre a tradução, esse pensamento foi fundamental para o movimento iluminista que elege a razão humana como exclusiva forma de conhecer. Digno de nota é dizer que se esta consideração se faz necessária é que o(a) sujeito(a) cartesiano(a) silenciou e ocultou quaisquer formas de ser no mundo, inclusive mesmo o ser-sendo.

e que tem suas demandas e necessidades supridas em detrimento do esvaziamento das demandas dos outros, assim como são assentes em ganhos históricos que subalternizam e invisibilizam outras pessoas – são contestadas quando há a noção de uma pessoa plural, um(a) sujeito(a) nós, um(a) sujeito(a) que nasce do eu e se estende ao nós. De outro modo poderia ser dito: não há condições para se perpetuar condições de violência se a pessoa consciente souber que o eu é sempre nós, isso porque se há algo acontece com os outros é que também acontece com o eu. Essa relação pressupõe pessoas que se reconhecem, pois

O processo da intersubjectivação da filosofia africana passa necessariamente pela criação de valores e atitudes que levem ao reconhecimento do outro como um interlocutor válido, como um sujeito com dignidade e conhecimento. Há intersubjectivação quando o *Eu* reconhece o *Outro* e está predisposto a escutar, a argumentar com este *Outro*. Por isso vejamos antes quem é esse *Outro* no contexto do pensamento africano. O discurso que dá conta da luta pelo auto-reconhecimento do *Eu* é elaborado em torno de um eixo único: a sua liberdade (CASTIANO, 2010, pp. 190-191).

A relação entre o eu e o outro configura uma forma outra de formação humana pautada no reconhecimento mútuo sem a necessidade de hierarquizar ou de aniquilar as diferenças. Reside nesse pressuposto a originalidade africana em discutir sobre a formação do eu que se compromete com a liberdade. Esse paradigma é iniciado com o eu, mas vai além, centrando-se no outro e ativando processos de intersubjetividade que se cruzam e que nas suas fronteiras realizam trocas. Culturalmente centrado em uma posição diferente, o eu – que é o nós – não assume mais um modo essencialista de ser, mas vem a ser um ponto de encontro e confluência, portanto é no encontro com o outro que as relações referenciais e autorreferenciais são tecidas.

Surge o aspecto intercultural, necessário para que as pessoas possam manter uma relação de ser-sendo, de confluência em busca de harmonia. A interculturalidade supõe atitudes necessárias para que uma relação igual e mútua entre pessoas seja experienciada através de suas subjetividades, de forma crítica e coletiva. A posição intercultural é sempre movimento e não um estado fixo. Assim, pode-se dizer que a interculturalidade é um ato de formação e autoformação do ser humano e sempre fundamentado no diálogo.

O diálogo intercultural [...] não é apenas, nem principalmente, um diálogo entre os apologistas de suas próprias culturas, que intentariam mostrar aos outros as virtudes e valores de sua própria cultura. É, antes de tudo, o diálogo entre criadores críticos de sua própria cultura. [...] Mas, também, não é sequer o diálogo entre os críticos do ‘centro’ metropolitano com os críticos da ‘periferia’ cultural. É, antes de tudo, um diálogo entre os ‘críticos da periferia’, um diálogo intercultural Sul-Sul, antes de passar ao diálogo Sul-Norte (DUSSEL, 2004, p. 199).

As diferenças são dialogadas, compreendidas e reconhecidas no diálogo intercultural. Substitui-se a verticalidade e horizontalidades por circularidade. No círculo, o diálogo é pautado

sempre no reconhecimento da necessidade do outro. Entre as pessoas subalternizadas, o diálogo intercultural possibilidade formação, autoformação e intervenção na realidade. Rompe-se com o trajeto iniciado a partir de si e inicia-se uma rede de caminhos diversos, que se atravessam, se complementam e criam novas maneiras de ser. É o diálogo intercultural uma das bases de formação humana para aqueles e aquelas silenciadas historicamente porque ele traduz as experiências em atos concretos de reconhecimento e de convivência radical, afastando-se das relações oprimido-opressor e, por isso mesmo, como coloca Dussel (2004, p. 199), fortalecendo as relações entre as pessoas marginalizadas.

Afastando-se do conceito do conceito de cultura em perspectiva antropológica, Castiano (2010) coloca a cultura como segunda condição humana, “isto é, o processo da criação de formas de conhecimento, das técnicas e de formação de habilidades que visam garantir que o ser homem possa viver, procriar-se e educar aos seus sucessores, enquanto seres humanos” (CASTIANO, 2010, pp. 220-221). Ao fazer isso, a questão da intersubjetividade vem a ser uma ontologia do Ser e de sua formação, pois se preocupa com o estado em movimento do ser e o que se coloca como estado do ser-sendo. É uma cosmopercepção africana sobre a pessoa, sua constituição e suas relações.

O ser-sendo é próprio do ubuntuísmo. Como ética e filosofia, o ubuntuísmo é um “humanismo intenso, carinho, partilha, respeito, compaixão e os respectivos valores associados, valores esses que visam assegurar uma vida comum feliz e humana no espírito familiar” (CASTIANO, 2010, p. 164). Ao falar de valores, fala-se de fundamentos que orientam a vida do(a) sujeito(a) e influenciam suas escolhas.

Os valores fundamentais são o humanismo (valores associados: calor, tolerância, compreensão, paz, humanidade), carinho (valores associados: empatia, simpatia, ajuda mútua, caridade, amizade), altruísmo (valores associados: oferta incondicional, redistribuição, abertura, atitude de «mão aberta»), respeito (valores associados: cometimento, dignidade, obediência, ordem, predisposição para cumprir normas sociais) e compaixão (valores associados: amor, coesão, informalidade, perdão, espontaneidade) (CASTIANO, 2010, p. 164).

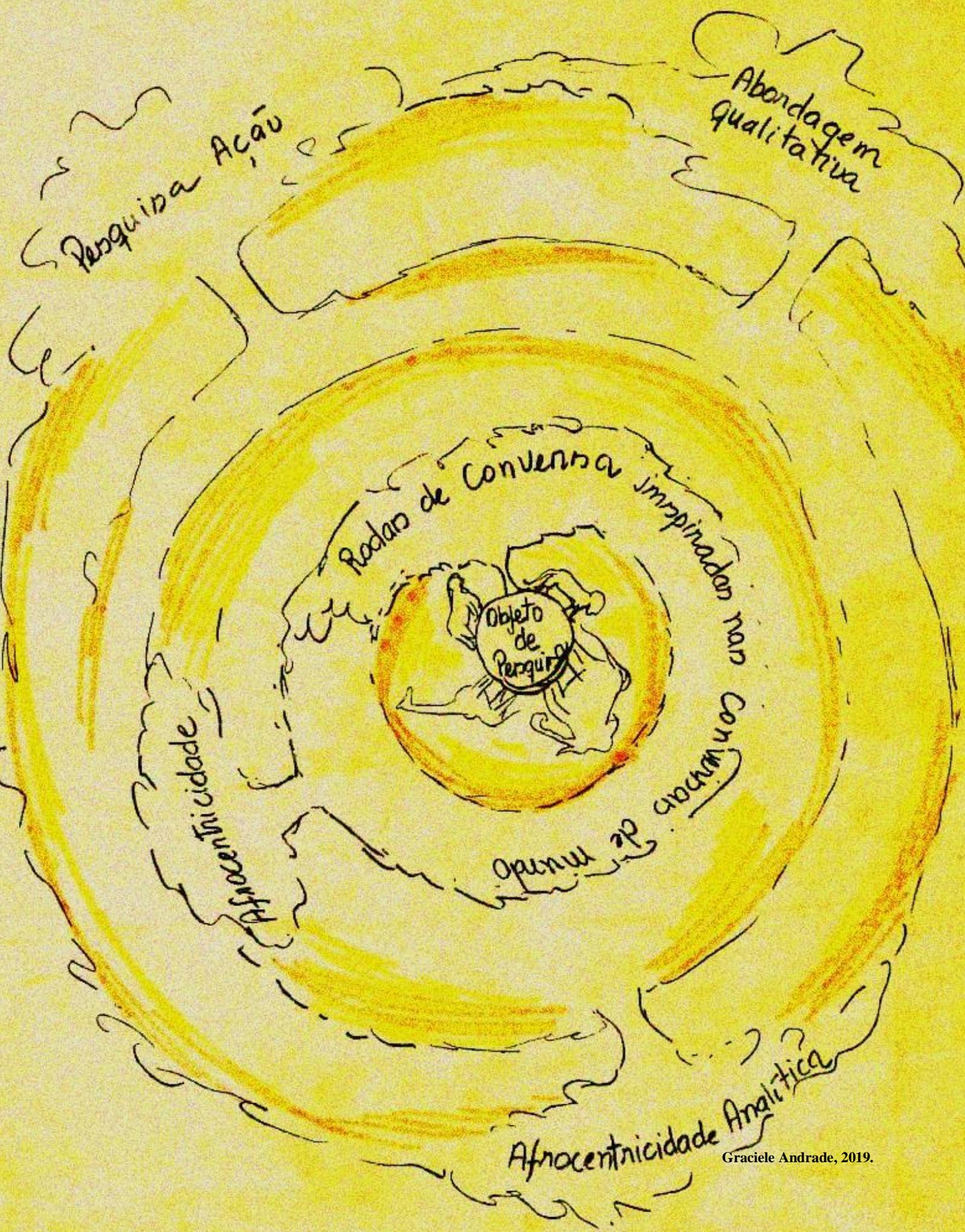
O ubuntuísmo concentra sua força na educação como meio para a formação da pessoa baseada na cultura da partilha e da compaixão. A educação ubuntu introduz crianças em espaços familiares ampliados, isso quer dizer, que todos e todas se tornam sua família e que o autocuidado dá lugar ao cuidado de todos e todas. A presença é uma das marcas mais proeminentes da educação ubuntu. Ser presente vai além da questão física; é disposição em ser e estar com o outro, realizando travessias de experiências e de afetos. A presença é geradora da capacidade de ouvir o outro. Ela também estimula a produção subjetiva e intersubjetiva de

afetos importantes para a formação humana e para a construção de um sistema-mundo não hegemônico e excludente. O perdão, a exemplo dessa produção afetiva no ubuntuísmo, é um valor afetivo orientador desta ética e filosofia africanas.

Ao perdão se relaciona o ato de empatia e simpatia, de forma que surgem outros lugares epistemológicos para a pessoa, como a outridade, por exemplo. Ainda se relaciona ao perdão a visão de relações sociais assentes nas diferenças e no reconhecimento do outro como ser passível de erro, mas de desenvolvimento também. Contrariando a lógica capitalista das relações sociais, a pessoa que erra é descartável, facilmente substituível e, por isso, as relações são frágeis. A percepção ubuntu do ser humano é reconciliadora. Citando Desmond Tutu, Castiano (2010, p. 166) diz: “Os monstros não têm responsabilidade moral”. Revela, pois a capacidade ubuntu de compaixão e de reconhecimento do humano no outro. O humano é aquele/aquela que consegue perdoar.

Ainda no ubuntuísmo, a reconciliação é uma de suas bases. Por reconciliação não se compreende evitar o confronto entre pessoas de campos opostos, fazendo as pazes com aspectos imorais, antiéticos e injustos, mas é a possibilidade de aprofundar qualidades humanas existentes tanto no opressor como no oprimido, até porque ambos precisam de ser libertos dessa relação de opressão. Implica, pois, em exercer qualidades humanas que pretendam a justiça e o enfrentamento às relações opressoras. Faltando esse discurso de reconciliação, falta a humanidade no ser (CASTIANO, 2010, p. 166).

O espírito ubuntu é solidário e hospitaleiro. Compromete-se com a ajuda mútua e com relações de paz. O sentido comunitário inspira modos de ser familiares e modos de estar humanitários. Não há como dissociar do ubuntuísmo o conceito de família e de humanidade. Essa relação com tais conceitos coloca o ubuntuísmo como centro de produção de saberes e de significações simbólicas resultantes das experiências individuais e coletivas. Diferentemente das sociedades capitalistas, onde o saber tem com centro o indivíduo e nele permanece, no espírito ubuntu, os saberes partem da pessoa para a comunidade.



Graciele Andrade, 2019.

5 AQUILOMBAMENTO⁴⁸ TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

5.1 Deitando as oferendas para Exu⁴⁹

É nas curvas deste caminho que encontramos nossas respostas, é nas encruzilhadas com e sem despachos que Exu abre novas frentes e Ogum aponta a ação.

(CADERNOS NEGROS, 1982, p. 13)

Quando esta pesquisa foi ganhando contornos, corpo e movimento, eis que surge o desafio insubmisso de questionar: a quem serve esta pesquisa? Sim, contrariando os cânones epistemológicos eurocêntricos da pesquisa e opondo-se às metodologias racistas e colonizadoras, que se colocam perante um ideal de pretensa neutralidade e despolitização da pesquisa, além de conceber um mundo abissal regido por leis universais que hierarquizam

⁴⁸ O termo alude à transgressão conceitual da palavra quilombo. Se a ótica estatal, fundamentada nos valores do Brasil Colônia, enxergava o quilombo como um crime, a Constituição de 1988 vem classificar o quilombo como unidade categórica de autodefinição, servindo para reparar danos, assim como para acessar direitos. O aquilombamento é, portanto, opção semântica, cultural, política e epistêmica para transgredir a gramática social, cultural, política e epistemológica, permitindo reorientação de sentidos e significados e construção de outras metodologias capazes de enegrecer o mundo e suas realidades. Em Bárbara Oliveira Souza (2008, p. 106) o sentido de aquilombar-se é: “[...] portanto, uma ação contínua de existência autônoma frente aos antagonismos que se caracterizam de diferentes formas ao longo da história dessas comunidades, e que demandam ações de luta ao longo das gerações para que essas pessoas tenham o direito fundamental a resistirem e existirem com seus usos e costumes. Esse existir tem um movimento fortemente voltado para a coletividade, para os laços que unem os quilombolas entre si e que, num movimento mais amplo e recente, une as comunidades de distintas regiões”.

⁴⁹ Para a construção deste aquilombamento teórico-metodológico, algumas premissas teóricas foram enegrecidas. Optou-se, conforme os valores afrocentrados e afrodiaspóricos, por construir um texto metafórico que possibilite uma visão de mundo africana. O termo hermenêutica tem sua etimologia na palavra Hermes, deus grego da comunicação e da ligação entre o conhecimento dos homens e mulheres com os deuses e deusas. Esse deus é também da oratória. Assim, a relação da hermenêutica com Hermes se estabelece a partir de um constructo ocidental que vislumbra as realidades e suas interpretações com base no pensamento ocidental, excluindo-se outros pensamentos. Ao começar o texto como uma oferenda a Exu – no candomblé a expressão deitar ofertas significa oferecer alguma dádiva aos Orixás –, a metáfora se inscreve na gramática religiosa iorubá, onde Exu, Orixá da comunicação, das palavras e dos caminhos; é ele quem envia as mensagens dos outros Orixás para os homens e as mulheres. É ele o primeiro Orixá a receber os *ebós* que são as comidas oferecidas aos Orixás. Ao oferecer primeiramente a Exu os *ebós*, todo o trabalho ritual é inicializado. Exu é o caminho imagético do enegrecimento, conforme Wilson Caetano de Sousa Júnior (2011, p. 69): “Geralmente quando vou falar especialmente sobre o ancestral Exu, utilizo a seguinte imagem: quando você envia uma carta para alguém, há um remetente e um destinatário. Exu é o caminho imaginário entre estes dois, sem Exu a carta nunca chegaria ao seu destino, mas é Ele mesmo que nos faz andar, pular, saltar, ter êxito, vontade, alegria, falar, daí um de seus nomes: Elegbara, senhor do corpo, corpo negro e negra, que dança, samba, ginga, é lugar de oração, mas é o tempo todo estigmatizado porque é negro. “Bara” significa corpo, caminhos.”. Busca-se, assim, um retorno aos fundamentos epistemológicos africanos e o desenvolvimento teórico afrodiaspórico para que o mundo possa ser visto com os próprios olhos e as próprias lentes.

interesses, conhecimentos e saberes, a presente pesquisa não se localiza em generalizações e aportes teóricos embranquecidos.

Trata-se de uma pesquisa enegrecida. Sobre o enegrecimento, Neuza Santos Sousa (1983, p. 2) dirá: “Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro”. Esta ideia de ser negro é traduzida para a pesquisa como um ponto de referência política e que direciona a questão: a quem serve esta pesquisa? Ora, é para este corpo negro, submisso e tomado de si mesmo que esta pesquisa pretende servir epistemologicamente; o corpo silenciado, invisibilizado e produzido pelas lentes embranquecidas da ciência, da epistemologia e da filosofia.

A decisão política de centrar uma pesquisa no enegrecimento se deve ao fato de não mais dar continuidade à tradição epistemicida e ao assistencialismo epistemológico construído sobre África (ou seria as Áfricas?) e seus fenômenos, antes, porém, trata-se de optar pelo olhar afrocentrado e afrodiaspórico que produz narrativas outras – não irreais, não coloniais e não abissais – e rompem com a colonialidade do saber africano.

Há um *owé*⁵⁰ que diz: “Quem dorme com os olhos dos outros não acorda a hora que quer”. Este posicionamento afrocentrado denuncia o perigo de usarmos lentes teóricas e metodológicas embranquecidas quando tratamos de fenômenos africanos, afrodiaspóricos e/ou fenômenos próximos aos africanos. Até hoje, as produções teóricas sobre África eram realizadas a partir de outro lugar que não a própria África. A perspectiva desde África é uma recente contribuição do enegrecimento das pesquisas sobre este território cultural, político, filosófico e epistemológico.

O pensamento de Hountondji (2008, p.151) já problematizava: “Quão africanos são os chamados estudos africanos?”. Portanto, surge a opção política da pesquisa em servir aos interesses afrocentrados, compreendendo que as pesquisas sobre África apresentaram interesses diversos por ser construída não desde África, mas para a África.

A diáspora negra permitiu a transgressão da racionalidade europeia, assim como possibilitou a produção de outra racionalidade e sensibilidade africanas, de modo que a neutralidade científica, julgada como valor fundante da ciência, é posta em dúvida, chegando-

⁵⁰ Provérbio africano.

se mesmo a afirmar a existência da ciência como negra⁵¹. As ciências interpretam uma determinada realidade e constroem uma ontologia sobre essa realidade. Se essas realidades são interpretadas por meio de lentes teórico-metodológicas que pretendem uma construção hierarquizada ou suleada⁵² a partir de si mesma, logo, o objeto da pesquisa, que é um constructo científico localizado em uma posição de realidade, será subalternizado e seu potencial político e cultural é invisibilizado. É assim que a epistemologia irá reconstruir e reconfigurar este objeto, permitindo à ciência novas interpretações sobre si mesmo e sobre as realidades ontológicas.

A ruptura epistemológica iniciada por Cheikh Anta Diop (*apud* PIMENTA; KAJIBANGA, s.d., p. 8) já estrutura a produção de conhecimento em África a partir de três ideias: a existência da África pré-colonial e seu passado histórico, a necessidade de se assentar o pensamento sobre África com base em uma exigência intelectual, moral, científica e metodológica, a fim de evitar narrativas coloniais e, por último, a contribuição das sociedades africanas e seus sentidos e significados para a história da humanidade.

O mundo estruturado em racismo acaba por condenar outras visões e interpretações que são realizadas por pessoas subalternizadas historicamente, de modo que o compromisso de ler fatos, realidades e fenômenos deva ser um ato político fundamentado em perspectivas autônomas, locais e em conexão com outras formas de se interpretar o mundo. Com isso, se garante a construção de lugares sociais para homens e mulheres que tiveram suas histórias negadas e seus corpos marcados pelo racismo, pelo capital e pelo patriarcado. Esse movimento busca inspiração e significado nas formas políticas, culturais, epistemológicas e filosóficas centradas na África. É a ação de construir e investir em outros Palmares⁵³ epistêmicos.

⁵¹ Pretende-se o enegrecimento desta pesquisa, de modo que as narrativas serão sempre disputadas. Se foi possível o embranquecimento da ciência, é possível também o seu enegrecimento. Portanto, diz-se uma ciência negra daquela capaz de desvelar os sentidos e as intencionalidades embranquecidas, fazendo surgir espaços e travessias negras nos objetos de pesquisa.

⁵² Sentido metafórico para questionar o uso colonial do verbo nortear. Ao invés de um norte, sempre superior e determinante das epistemologias e que hierarquiza os conhecimentos, um sul que abriga a coexistência entre as diferenças, como propõe Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 44) na *Ecologia de Saberes*. Por isso, sulear e duas variações.

⁵³ Palmares, cidade do Estado de Alagoas, na serra da Barriga, foi uma dos maiores quilombos brasileiros no período colonial. Resistiu por mais de um século. Sua imagem tornou-se símbolo de resistência dos africanos e africanas à escravatura. Arthur Ramos (2007, p. 51) mostra que o Quilombo dos Palmares forma o inconsciente coletivo dos negros e negras no Brasil, criando uma imagem da resistência e da união. Desse quilombo, forte figuras históricas povoam a memória do povo negro brasileiro, como Dandara e Zumbi, guerreira e guerreiro que travaram diversas lutas contra a escravidão, as opressões do governo, a miséria, a fome e as desigualdades sociais.

Na contemporaneidade, como propõe Wedderburn (2007, p. 22), é necessária uma reorientação epistemológica capaz de avançar nas formas de resistências epistêmicas, bem como de denunciar o racismo e o assistencialismo epistemológicos. Desse modo, a reorientação epistemológica se compromete com o rompimento da colonialidade e com as formas históricas de perpetuar, hierarquizar e naturalizar as relações sociais e os domínios da vida como sendo apenas um mundo do homem branco e europeu, cristão e heterossexual.

A modernidade, colonial e racista, é um projeto eurocêntrico que presume epistemologias, metodologias, pedagogias e racionalidades fruto do patriarcado, do capitalismo e do sexismo. Portanto, a criação de um aquilombamento teórico-metodológico passa pela construção de um arcabouço metodológico, pedagógico e epistemológico pós-abissal (SANTOS, 2018).

O perigo de uma história única, denunciado por Chimamanda Ngozi Adichie (2009), anula a riqueza cultural das diferenças e inferioriza o conhecimento. Ao ser construído unicamente sob uma lente de valores ocidentais, o objeto de estudo nos fenômenos africanos perde sua força e é reduzido pelas hermenêuticas de forma que o legado civilizatório africano e os saberes e conhecimentos afrodiaspóricos são silenciados.

Assim, ao examinar os aspectos culturais do povo africano, é inevitável que se façam comparações. Isso se dá, basicamente, por causa do desprezo que a cultura “superior” demonstra em relação à cultura nativa. Para justificar o fato de se basear na exploração, a cultura anglo-bôer sempre atribui um *status* inferior a todos os aspectos culturais do povo nativo. Sou contra a opinião de que a cultura africana está presa ao tempo, à noção de que, com a conquista do africano, toda a sua cultura foi apagada. [...] Sem dúvida a cultura africana vem suportando golpes duros e é possível que tenha sido tão espancada pelas culturas agressivas com as quais colidiu que quase perdeu sua forma; entretanto, em sua essência, até hoje percebemos no africano contemporâneo os aspectos fundamentais de sua cultura pura (BIKO, 1990, pp. 56-57).

Ao compreender a África apenas por uma ótica, negamos sua capacidade de produzir conhecimentos sobre si mesma. A justificativa metodológica é sempre da inexistência epistemológica pré-colonial, porém, não se coloca em discussão como as epistemologias, pedagogias e metodologias africanas foram produzidas como invisíveis. Evidente que ao se comparar a África pré-colonial e a colonial as produções de conhecimentos foram apagadas na tentativa de naturalizar o continente como território não civilizado.

A perspectiva desde África rompe com esse racismo epistêmico. É assim que Kajibanga (2010, p. 19) orienta para que a construção do conhecimento científico de África nasça em África, ou seja, que haja um corte epistemológico e uma passagem ontológica onde os

fenômenos africanos sejam compreendidos com fundamentos teórico-metodológicos africanos e afrodiaspóricos.

5.2 O búfalo de Iansã⁵⁴ ou Encontro entre pesquisador e objeto de pesquisa

Conta Pierre Verger (1997, p. 38-42) que certo dia Ogum⁵⁵ foi caçar na floresta e espreitou um búfalo que vinha em sua direção. Na certeza de atacar o animal com sua espada, Ogum é surpreendido pelo animal que para, baixa a cabeça e despe-se de sua pele. Dessa pele sai Iansã, linda mulher, vestida elegantemente e ornada com colares e braceletes. A mulher enrola sua pele e seus chifres e os esconde em um formigueiro, partindo para o mercado da cidade. Ogum apossa-se dos pertences de Iansã e os coloca no celeiro de milho de sua casa e segue para o mercado, onde corteja Iansã.

Subjugado pela beleza de Iansã, Ogum a pede em casamento. A mulher responde apenas com um sorriso e recusa o pedido, seguindo para a floresta. Ao se deparar com a ausência de seus pertences no formigueiro, Iansã volta para o mercado e pergunta a Ogum o que ele fez com sua pele e seus chifres. Ogum finge demência e contrariada, Iansã aceita o casamento, na tentativa de possuir novamente sua pele e seus chifres (VERGER, 1997, pp. 38-42).

Iansã diz as regras para viver na casa de Ogum, entre elas, não ser insultada de animal. Ogum reúne suas outras esposas e explica-lhe como devem portar-se diante de Iansã. A vida vai seguindo seu fluxo: Ogum saía para caçar ou cultivar o campo e Iansã procurava sem êxito sua pele e seus chifres. Enciumadas por Iansã ter nove filhos e por sua beleza, as outras esposas de Ogum resolvem embriagá-lo com vinho de palma para descobrir o segredo de Iansã. Após estar muito bêbado, Ogum conta onde estão a pele e os chifres e o segredo de Iansã (VERGER, 1997, pp. 38-42).

Continua Pierra Verger (1997, pp. 38-42): certo dia, as esposas de Ogum insultam Iansã de animal e lhe dizem onde estão a pele e os chifres. Iansã enfurecida pega de volta seus pertences e os veste. Cada parte de seu corpo encontra seu devido lugar na pele do animal. Iansã enfurecida chifra os seus algozes e parte para a floresta para nunca mais voltar.

⁵⁴ Orixá dos ventos e das tempestades que se transforma em búfalo. Domina fogo e água, transforma-se em rio, mulher guerreira e dedicada, é o movimento, força e paixão (VERGER, 1997, p. 25).

⁵⁵ Orixá da guerra e chefe dos guerreiros (VERGER, 1997, p. 15).

O corpo insubmisso retratado no mito de Iansã, poeticamente representado pelo búfalo, é uma vivência encarnada do cotidiano. É no corpo onde as lutas são territorializadas. Quando Iansã é roubada de si mesma, sua pele e seus chifres ficam longe de sua visão e de sua posse. A força dessa Orixá, imagetivamente desenhada na figura do búfalo, é o seu próprio corpo. Quando sua pele, seus chifres, seu corpo são roubados, nada lhe resta senão a passividade e o conformismo. Entretanto, de posse de seu corpo, Iansã revela sua autêntica força, seu eu mais profundo e seu lugar no mundo.

O encontro entre o(a) pesquisador(a) e o objeto de pesquisa é, talvez, a experiência sensível e epifânica do serviço político a que se presta a pesquisa. Nesse encontro, não apenas uma dada realidade é interpretada, mas o(a) pesquisador(a) adentra ainda mais os espaços não conhecidos de sua subjetividade. É um trajeto que permite ocupar outros territórios no mundo e atravessar fronteiras antes intransponíveis. É mesmo uma troca incessante de dentro/interior para fora/externo e vice-versa que constrói novas narrativas sobre as realidades e sobre a pessoa que pesquisa, de modo que, como afirma Boaventura de Sousa Santos (2008b, p. 92): “A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento”.

Essa possibilidade de conhecer-se através do seu objeto de pesquisa é um enfrentamento das Epistemologias do Sul aos modelos totalitários de racionalidade científica que admite variações internas, mas que policia as fronteiras ostensivas de conhecimento classificado como não científico⁵⁶ (SANTOS, 2008b, p. 21). Esses conhecimentos são perturbadoramente intrusos e ameaçadores para os modelos totalitários de racionalidade, visto que se comprometem com a liberdade dos seres humanos e com a liberdade pelo corpo. Ora, o corpo insubmisso, metaforicamente imaginado no mito de Iansã, representa a potência de liberdade e o centro territorial de produção de conhecimentos, pois o “[...] conhecimento é total [...], mas sendo total, é também local” (SANTOS, 2008b, p. 76).

Esse conhecimento produzido no encontro do(a) pesquisador(a) com o objeto de estudo é territorializado e é também uma narrativa sobre si. É assim que a ciência enegrecida começa a dar contornos aos objetos de pesquisa. Nesta pesquisa, o objeto desta pesquisa fala sobre mim,

⁵⁶ Para Boaventura de Sousa Santos (2008b, p. 21), a classificação de um conhecimento como não científico se deve ao fato de não ser pautado em fundamentos epistemológicos e metodológicos que não aqueles orientados pelos paradigmas científicos vigentes no campo abissal. Ou seja, se não seguem as regras epistemológicas e metodológicas impostas pelas formas de racionalidades totalitárias, não são conhecimentos científicos.

pesquisador, que senti na própria carne, no próprio corpo, a submissão de minha história, o silenciamento e ocultamento de minhas produções.

Pela pesquisa e pelo encontro com o objeto desta pesquisa, “[...] comecei chorando, agora grito palavras e lágrimas, os soluços e as agulhas da opressão que ferem fundo minha pele[...].” (CADERNOS NEGROS, 1982, p. 44). É um reposicionamento perante a realidade social, assim como uma compreensão outra sobre meu corpo, fonte epistêmico do meu ser e carne do meu sujeito, de modo que a pesquisa será sempre assente, na perspectiva do enfrentamento à racionalidade totalitária, na possibilidade de se reescrever no mundo, pois “a ciência é, assim, autobiográfica” (SANTOS, 2008b, p. 84).

As trajetórias de vidas pessoais e coletivas são sempre suspeições do saber e são traços que contaminam a pesquisa dentro dos cânones da ciência e da racionalidade totalitárias. São absurdos que interferem nas investigações porque carregam valores e crenças, gerando dúvidas quanto às interpretações da realidade. Todavia, no paradigma emergente das ciências fundadas na insubmissão epistêmica e no compromisso com a Ecologia de Saberes⁵⁷, o caráter autobiográfico e autorreferencial é abertamente assumido, visto que todo corpo é local de uma pessoa epistemológica. Assim,

A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado. Não se trata do espanto medieval perante uma realidade hostil possuída do sopro da divindade, mas antes da prudência perante um mundo que, apesar de domesticado, nos mostra cada dia a precariedade do sentido da nossa vida por mais segura que esteja ao nível da sobrevivência. A ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que activa. A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha (SANTOS, 2008, pp. 85-86).

Assumindo esta postura e reorientando-se diante da pesquisa, outra pessoa surge em mim: um ser humano contextualizado e inacabado, plural, histórico e discursivo que indaga o quanto de África tenho em mim? Ao reconhecer esta contingência da pesquisa, foi preciso outra lente pedagógica e metodológica para incorporar, encarnar e marcar a pessoa africana que está

⁵⁷ Em confronto com a monocultura da ciência moderna, a Ecologia de Saberes pressupõe o reconhecimento da pluralidade epistêmica rompendo com a visão racionalista totalitária que legitima apenas a ciência como fonte de conhecimento e desconhece outros conhecimentos. Na Ecologia de Saberes, qualquer epistemologia geral é renunciada.

em mim. É um ser construído em narrativas emancipatórias que encontra no “[...] protagonismo negro a única via possível para a descolonização política e mental das sociedades negras sob dominação ocidental” (CÉSAIRE, 2010, p. 17).

Note que esta relação entre mim e o objeto desta pesquisa é mesmo um encontro filosófico que, como anuncia Obenga (2004, p. 38), nasce das experiências humanas particulares. Esse encontro filosófico se pauta não na inquietação – marca da filosofia ocidental, mas da “[...] necessidade ontológica de continuar a ser” (RAMOSE, 2011, p. 12), característica da filosofia africana.

Entre mim e a pesquisa surge a relação *Ubuntu*. Obenga (2004, p. 39) diz que esse termo diz respeito ao princípio do Ser, às manifestações do movimento do Ser. A concepção *Ubuntu* aqui estabelecida evidencia que as coisas não são fixas, mas eternamente mutáveis. Diz o autor “*We can understand now the dynamic character of the ancient Egyptian conception of the world. Things do not have the fixity and inflexibility that we believe they have. Things are changeable and in motion on the earth, in the sky, under water, etc. The earth and the sky themselves move*”⁵⁸ (OBENGA, 2004, p. 39).

A construção do objeto de pesquisa⁵⁹ necessita de alguns cuidados metodológicos. O objeto de pesquisa não é dado gratuitamente e sem esforço intelectual e sensível. Duveen (2003, p. 5) afirma que a tarefa metodológica de um estudo científico é tornar não familiar o que é posto como familiar, de modo que o objeto de pesquisa, nessa perspectiva, deve partir de um fenômeno da realidade e do cotidiano, deve ser simplificado em um objeto possível de ser examinado com técnicas apropriadas e deve ser atravessado por um embasamento teórico. Sá (1998) lembra que a construção do objeto de pesquisa é um processo de transformação onde o

⁵⁸ Tradução nossa: “Podemos entender agora o caráter dinâmico da antiga concepção egípcia do mundo. As coisas não têm a fixidez e inflexibilidade que acreditamos que eles tenham. As coisas são mutáveis e em movimento na terra, no céu, debaixo d’água. A terra e o céu se movem” (OBENGA, 2004, p. 39).

⁵⁹ Seguindo pressupostos lançados por Boaventura de Sousa Santos (2008b, p. 20), na defesa de conhecimento prudente, a saber: 1. Não fazer sentido a distinção entre as ciências naturais e sociais; 2. entre as ciências, a síntese que há entre elas tem como fundamento as ciências sociais; 3. portanto, as ciências sociais precisam recusar o positivismo lógico ou empírico, indo encontrar território nas chamadas humanidades ou estudos humanísticos; 4. essa síntese não pretende uma ciência unificada e nem leis e teorias gerais, mas uma convergência temática para seus objetos teóricos; 5. por fim, conforme se expanda essa síntese, a hierarquia entre conhecimento científico e vulgar irá desaparecendo. Baseando-se em tais pressupostos, optou-se neste aquilombamento teórico-metodológico por não especificar e localizar o objeto de pesquisa em alguma ciência ou território científico.

fenômeno presente no cotidiano passa pelo estranhamento, objetificação, problematização e análise.

Moscovici (2003, p. 14) ainda alerta que as abordagens e métodos utilizados para a construção e interpretação do objeto de pesquisa são propostas possíveis e nunca indicam exclusivamente o melhor caminho a ser seguido, pois, em virtude das especificidades do objeto a ser estudado, as técnicas, métodos e abordagens podem ser modificadas com plena responsabilidade. Faz parte ainda do meu compromisso ético e metodológico, como pesquisador, posicionamentos políticos, éticos, culturais e sociais, dada a relação que se estabelece entre a função da pesquisa com a mundo, porém, é importante que as suspeições valorativas sejam postas de lado.

A construção da pesquisa e de seu objeto deve promover o confronto entre dados, o levantamento das evidências sobre o tema e o conhecimento teórico acumulado até então. Lüdke e André (1986, p. 20) dizem que a partir do problema que desperta a atenção do(a) pesquisador(a), o trabalho metodológico, assim como a construção do objeto de pesquisa, deve ser orientado a uma parte do saber que se compromete na construção e solução do problema de pesquisa.

Para as autoras, a mística em torno da pesquisa deve ser desfeita, exigindo postura de humildade no processo de trabalho, além de conhecimentos específicos que orientem a abordagem da pesquisa. As referidas autoras ainda avançam: não se trata de uma neutralidade científica, mas da compreensão que entre o(a) pesquisador(a) e objeto de pesquisa há uma estreita relação de interconhecimento e autoconhecimento, visão que se opõe à crença da imutabilidade dos fenômenos.

Boaventura de Sousa Santos (2008b, p. 45) lembra que a distinção entre o(a) sujeito(a) pesquisador(a) e o objeto de pesquisa é complexa, chegando mesmo a perder seus contornos dicotômicos e assumindo a forma de um *continuum*. Os objetos ganham fronteiras menos definidas e são constituídos por anéis entrecruzados. Diz Santos (2008b, p. 62): “É como se o homem e a mulher se tivessem lançado na aventura de conhecer os objectos mais distantes e diferentes de si próprios, para, uma vez aí chegados, se descobrirem reflectidos como num espelho”. Sobre o ato de conhecer, lançamos consciência; orienta o sociólogo que essa consciência também seja lançada no próprio objeto de pesquisa a fim de existir transformação radical entre o(a) sujeito(a) e o objeto.

Ao afirmar que “o objecto é a continuação do sujeito por outros meios.”, Boaventura de Sousa Santos (2008b, p. 83) propõe uma ruptura epistêmica. O encontro do(a) sujeito(a) com o objeto de pesquisa e, conseqüentemente, a continuação da pessoa através do objeto, é um fundamento enegrecido da pesquisa, pois, como propõe Jean-Marc Ela (2016, p. 138): é preciso uma epistemologia de transgressão que implique em considerar a identidade do(a) pesquisador(a) e seu trabalho em prol da libertação discursiva do Ocidente.

Neste sentido, apresentamos como objeto de pesquisa uma pedagogia que se aproxima da pedagogia africana e que inspira corpos outros capazes de enfrentar a colonialidade do Ser. De tão submissos e invisibilizados, os corpos são convidados a ocuparem-se, a serem territórios de si mesmo, marcados por suas experiências e culturalmente inscritos na luta. São experiências de corpos que agora se levantam e constroem a liberdade a partir de si mesmo.

Sobre isso, Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 275) afirma: “O conhecimento não é possível sem experiência, e a experiência é inconcebível sem os sentidos e os sentimentos que acordam em nós”. A experiência da encarnação de si mesmo é uma das epifanias da pedagogia africana, onde os(as) sujeitos(as) produzem novos conhecimentos e novas formas de ser e estar no mundo. O “[...]conhecimento corporizado” (SANTOS, 2018, p. 275) é a própria insubmissão epistêmica que possibilita outra relação entre o pesquisador/a pesquisadora e o objeto de pesquisa.

5.3 Agadá⁶⁰ ou enfrentamento metodológico na abordagem qualitativa

Ao dizermos que aqui se trata de enegrecimento da pesquisa, bem como de uma ciência negra, o que situamos nesse contexto enquanto ciência? Jean-Marc Ela (2015, p. 15) nos ajuda a entender esse questionamento. O autor diz que a ciência é um empreendimento humano histórico, situado e contextualizado, culturalmente advindo dos(as) sujeitos(as) investigadores(as), de modo que esses nunca serão neutros, mas políticos e inscritos em dadas realidades sociais. Assim, a admissão de saberes no campo dos conhecimentos científicos presume a existência de um paradigma.

⁶⁰ Nome da espada empunhada pelo orixá Ogum. Representa a abertura de novos caminhos e a expansão da civilização africana pelos quatro cantos do mundo. Essa escolha poética, imagética e mítica se dá em virtude do enfrentamento metodológico realizado na escolha da abordagem qualitativa, respeitando-se a escuta do objeto de pesquisa.

Os paradigmas são premissas fundamentais assumidas que definem distintas visões de mundo e de realidade. Entretanto, assumir um paradigma implica em defender um sistema de saberes ao passo em que se nega outros sistemas de saberes. Surge nesse caminho o lugar do(a) pesquisador(a) diante do seu objeto de pesquisa, assente nesta pergunta: contra quem, ou o quê, se constrói a ciência? A necessidade de uma ciência negra na contemporaneidade, bem como do desvelamento da ciência negra pré-colonial, se refere ao compromisso de visualizar, escutar e aprender com os povos ignorados. A ruptura com o etnocentrismo é pois, uma das responsabilidades, senão a maior, da ciência negra.

A racionalidade ocidental, fechada em si mesma, nada mais é que um projeto de universalização epistêmica e um trabalho de ocultamento de outras formas de racionalidade. É uma racionalidade que impõe a validação matemática como procedimento de demonstração legítimo, supervalorizando o quantitativo e a demonstração matemática e silenciando outros saberes e formas de produção de conhecimento. Essa análise parte da subversão epistemológica de Diop (*apud* PIMENTA; KAJIBANGA, s.d., p. 8). Rompendo não somente com a ideia do negro africano como objeto de pesquisa e colocando-o como sujeito(a) epistêmico(a), o historiador ainda aponta as fragilidades da racionalidade ocidental ao se fechar em si e centrar a abordagem quantitativa como superior nas ciências ocidentais.

Jean-Marc Ela (2015, p. 34) orienta que o endeusamento da ciência como fonte única de conhecimento e a crença no(a) pesquisador(a) como sujeito(a) neutro(a) e desinteressado(a) configuram o embranquecimento da pesquisa, de modo que seus interesses políticos, mesmo não declarados, estão alinhados à pesquisa e à metodologia, configurando o ocultamento dos sujeitos(a) subalternizados(a). Torna-se necessário compreender as relações de saber-poder e, como diz Ela (2015, p. 52), “[...]desencriptar a banalidade” objetivando desnudar as tribos científicas. Isso é um enfrentamento metodológico e epistemológico que contribui para o enfrentamento da ciência totalitária e de formas universais de racionalidade. Como caminho de superação, Jean-Marc Ela (2015, p. 104) propõe a construção de uma ciência que compreenda a complexidade do real e que se conecte a outras formas de racionalidade.

Existe uma luta epistemológica, que é também política, como afirma Lage (2013). É necessário que haja um enfrentamento metodológico e a criação de estratégias de escuta do objeto de pesquisa, ao invés de manter uma relação de pretensa superioridade sobre o objeto de pesquisa; surge assim, uma nova relação do(a) pesquisador(a) com o objeto de pesquisa, de modo que

As subjetividades afloram fora das regras e condicionamentos prévios, no contato, no diálogo e no confronto da realidade. Entender estas subjetividades e delas extrair novas compreensões requer metodologias claras, que possam admitir a diversidade de discursos, sentidos e sentimentos inéditos dos sujeitos de pesquisa em seus lugares de atuação. Ao investigador cabe empreender novos caminhos analíticos que construam, a partir do diálogo com os sujeitos, conhecimentos novos advindos de um processo epistemológico criativo que possa dar conta do enorme potencial de aprendizagem que existe dentro do universo da pesquisa qualitativa (LAGE, 2013, pp. 50-51).

Na abordagem da pesquisa, o(a) pesquisador(a) se lança na construção da escuta sobre o objeto de pesquisa. Ora, não é a escolha metodológica aleatória ou a que está em voga que fará o desvelamento da realidade e do objeto a ser estudado, antes, é a disposição em se encontrar com o objeto e de ouvi-lo. A reorientação epistemológica e o enfrentamento metodológico na ciência negra e no enegrecimento da pesquisa colocam o(a) pesquisador(a) em posição de escutar o objeto e de perceber qual caminho metodológico pede o objeto e suas realidades. Assim, o objeto de pesquisa aqui é fundado em aproximações com epistemologia, metodologia e pedagogia africanas, sendo necessário que a África surja – como ela é – por meio desse objeto.

A experiência com o objeto de pesquisa apontou para a abordagem qualitativa como caminho que possibilita a politização do trabalho em seu percurso metodológico. Bondía (2002, p. 25) diz que “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.”. A experiência proporcionou uma relação de travessia, de existência. Continua o autor:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Essa postura outra frente ao objeto de pesquisa, na abordagem qualitativa, permitiu que houvesse um encontro de subjetividades que não conseguiria se ocultar, diferentemente da abordagem quantitativa (LAGE, 2013). A abordagem qualitativa nesta pesquisa, permitiu uma revisão epistemológica, na tentativa insubmissa de produzir conhecimentos outros sobre os saberes e conhecimentos invisibilizados. Isso porque

a significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os ‘limites’ epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes –

mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas (BHABHA, 1998, pp. 23-24).

É um entre-lugar epistemológico que acolhe e cria condições de inovar a pesquisa. O teórico continua: “o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA, 1998, p. 20).

O rompimento com as narrativas coloniais na pesquisa passou pelo atravessamento da abordagem da pesquisa, que orientou a construção teórica e metodológica, assim como o posicionamento epistêmico, de modo que, como anunciam Ngoenha e Castiano (2011, p. 26), as construções e discussões realizadas pelos(as) intelectuais africanos(as) constituem um conhecimento ampliado e insubmisso.

É urgente o trabalho de reimaginar a África como um território fluido, cultural e aberto para o mundo (MBEMBE, 2001, p. 181), de modo que esse trabalho, como adverte Hountondji (2008, p. 158) precisa enfraquecer o conceito idealista e romancista de África, bem como deve livrar-se de contextos e conotações que não são de tradições africanas, encerrando, assim, horizontes construídos sobre África.

Essa postura metodológica foi comprometida com a escuta da África e seus fenômenos em oposição à narrar sobre África, postura tomada pela visão eurocêntrica. Para que a África surgisse no objeto desta pesquisa, restou perceber por si próprio o que já estava em si. Assim, a abordagem qualitativa foi a escolha metodológica que mais se adequou ao objeto de pesquisa.

5.4 Orumilá desce à Terra⁶¹ ou tipo de pesquisa

Em relação aos procedimentos técnicos, o tipo desta pesquisa foi a pesquisa-ação. Boaventura de Sousa Santos (2018) traz a pesquisa-ação como um caminho real para o aprofundamento democrático do conhecimento. Para o sociólogo, a pesquisa-ação atua em

⁶¹ Conta Wade Nobles (2009) que Orumilá – Orixá da profecia – estava a descer a Terra, quando Olodumaré – ser supremo e Senhor do Orun, criador do universo em um ato de êxtase de si mesmo – lhe entrega o odu, símbolo da máxima autoridade para falar e agir. O odu era o axé, força geradora de todas as coisas e presença de vida em tudo, assim como também, é a palavra criadora. Olodumaré entrega a cada Orixá um axé particular, capaz de dar existências às coisas e fazê-las acontecer. O axé é, assim, autoridade, poder e vida. Representa a energia e força dentro das coisas. Sem o axé, nada se faz. A ligação desta narrativa com o subtítulo referenda o papel da pesquisa-ação nesta metodologia. É uma construção democrática, participativa e com o outro. Assim, a pesquisa-ação é o axé deste percurso metodológico que anima uma perspectiva de enfrentamento à colonialidade do saber.

direção à ecologia de saberes, dialogando com os saberes populares e o conhecimento científico, bem como se coloca na percepção da validade de outros conhecimentos. A pesquisa-ação é, assim, um caminho que se centra na luta contra a injustiça cognitiva, centro das injustiças sociais, que contribui para a desqualificação de saberes locais e subalternização social dos grupos locais.

A pesquisa-ação se propõe como uma estratégia de reorientação solidária, onde o diálogo entre diferentes modos de conhecimento se cruza. É o espaço de travessias, continua Santos (2018, p. 77): “[...] de interconhecimento onde os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes”. Trata-se de compromisso com a valorização de diversos tipos de conhecimentos. Assim, a pesquisa-ação assume uma perspectiva de “conhecer-com” (SANTOS, 2018, p. 206), afastando-se do “conhecer-sobre” (SANTOS, 2018, p. 206).

Ao adotar o tipo de pesquisa-ação nos procedimentos técnicos desta pesquisa, irrompeu-se com a perpetuação de um tipo de colonialidade do saber, que defende conhecimentos hegemônicos, bem como priorizam certos grupos cognitivos e suas realidades. Criaram-se pontes entre “zonas de conforto e zonas de desconforto” (SANTOS, 2018, p. 207) que deslocaram o lugar do pesquisador/da pesquisadora e permitiu novas travessias metodológicas e novos enfrentamentos epistemológicos. É preciso compreender que

A entrada no século XXI requer uma **cartografia mais complexa e cuidada da diversidade**, que torne visíveis alternativas epistémicas emergentes. Controverso é, sem dúvida, o tema da descolonização, quando se questiona o impacto das relações de violência e exploração; as múltiplas heranças e memórias estão ainda muito aquém da sua descolonização. Reconhecer este problema aponta para a urgência de um empenho crítico com as consequências políticas actuais – intelectuais e sociais – de séculos de ‘expansões’ no mundo colonizado, contestando a naturalização e a despolitização do mundo (MENESES, 2010, p. 89, grifo nosso).

De modo que as metodologias são caminhos da pesquisa, elas também engendram em seu interior posições de mundo. É por elas que também são realizados enfrentamentos coloniais. As interpretações da realidade são feitas muitas vezes em centros descolonizados. Isso ganha força quando “[...]várias são as bases em que a ciência moderna se tem apoiado estrategicamente para a produção de não existências” (MENESES, 2016, p. 30). A antropóloga moçambicana propõe a descolonização como ato de consciência e de libertação da opressão do conhecimento totalitário e universal. Para isso, é necessário que as bases teórico-metodológicas ganhem outras formas de enxergar a pesquisa e o objeto de pesquisa.

Outra postura de enfrentamento proposto pela teórica é quanto a compreensão das fronteiras. Elas são processuais, fluidas e dinâmicas, localizáveis temporariamente no espaço. A pesquisa-ação vem, pois, como alternativa metodológica na pesquisa que se lança nessas fronteiras da diversidade humana. Assim,

A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projectos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p. 69).

O acolhimento aos saberes populares e aos conhecimentos outros que não os científicos são fundamentos da pesquisa-ação e do seu enfrentamento à racionalidade totalitária ocidental, visto que a subalternidade das pessoas é posta em discussão para que possa ser superada através da coexistência radial da diferença. Faz parte da pesquisa-ação a concorrência para um “mundo com múltiplos centros, avocando que a diversidade epistemológica do mundo é potencialmente infinita” (MENESES, 2016, p. 35). Foi na direção desses múltiplos centros que a pesquisa-ação tentou cartografar as subjetividades, sendo, necessariamente, um saber-com⁶².

Hountondji (1997, p. 17) contribui para essa postura metodológica. O filósofo mostra que a margem, que já foi margem, é agora centro e parcela da totalidade. Trata-se de compreender as margens como centros epistêmicos que se interligam na produção de saberes e conhecimentos. Isso proporciona que as narrativas possam ser construídas pelas próprias pessoas, respeitando a diversidade de saberes. Para isso, Mbembe (2001, p. 194) propõe que os(as) sujeitos(as) possam recuperar sua história e tomar posse dos seus conhecimentos, afirmando novos mundos e novas maneiras de ser.

Se a colonialidade nega qualquer possibilidade de outras racionalidades e outras histórias (MUDIMBE, 2013, p. 16), é preciso que as pessoas silenciadas com seus saberes e conhecimentos possam ser escutados, vistos, sentidos e atravessados pelo contato com suas narrativas. A isso se propõe a pesquisa-ação e por isso a escolha metodológica sobre esse tipo de pesquisa.

Nesse caminho, a pesquisa-ação como tipo desta pesquisa, me colocou em outra relação com o objeto de pesquisa e os(as) participantes da pesquisa: uma relação de comunicação

⁶² O saber-com é uma orientação metodológica. Pode-se dizer que é uma ruptura com a perspectiva colonial de se produzir um saber-sobre. É a construção narrativa com o outro, mostrando-se, portanto, um enfrentamento e uma postura metodológica.

horizontal, onde ambos aprenderam juntos e não supõe locais onde um aprende e outro ensina, outra relação onde as narrativas foram construídas juntos, sem a pretensão do olhar altivo do pesquisador, mas onde se estabeleceu um território de construção coletiva.

A pesquisa-ação compreendeu minha entrada campo, a participação no cotidiano da escola e nas relações sociais estabelecidas, bem como nos processos pedagógicos da escola. Ao adentrar esses tempos e espaços, objetivou-se a travessia da experiência, bem como uma reorientação epistêmica, fazendo de mim, parte da pesquisa.

5.5 *Sakhu*⁶³ ou método da pesquisa

Até aqui foi denunciado o embranquecimento da ciência e das pesquisas, especialmente aquelas que tem como orientação epistemológica e metodológica o saber-sobre África. Não se trata contudo, da denúncia despida da política e do compromisso com a produção de conhecimento totalitária, mas de um ativismo e militância na pesquisa que pretende ocupar a ciência como um lugar, um território, um corpo múltiplo, que dialogue com outros fontes de conhecimento, que irrompa com a colonialidade e que produza uma pedagogia de luta. São lutas, como lembra Lage (2005, p. 178), que “estão a forjar um outro mundo”. E elas são necessárias à medida em que o mundo não é mais o mesmo e nem o(a) sujeito(a) é mais o(a) mesmo(a). São mundos diversos, pessoas diversas, de forma que as lutas são enfrentamentos para a construção de um mundo com justiça social, como evidencia a pesquisadora

Estas lutas empreendidas pelos mais diversos grupos sociais - como os de agricultores, pescadores, artesãos, grupos indígenas e tribais, quilombolas, trabalhadores/as rurais e de indústrias, catadores/as de lixo -, organizados em associações, movimentos sociais, sindicatos, cooperativas e tantas outras formas, têm apontado para um riquíssimo cenário, repleto de alternativas às políticas macroeconômicas neoliberais (LAGE, 2005, pp. 178-179).

São pessoas subalternizadas e marginalizadas que estão a empenhar-se na luta contra a dominação do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. Nesse perspectiva de luta, a pesquisa como expressão de insubmissão epistemológica e comprometida com seu objeto de

⁶³ Wade Nobles (2009) traz o *Sakhu* como iluminação do espírito. Trata-se sobre como a experiência e a essência das coisas permitem o processo de conscientização e retomada de si mesmo. Somente através de uma profunda interpretação da linguagem e da lógica da ancestralidade, os africanos diaspóricos seriam capazes de compreensões outras sobre o sentido do Ser Africano. O caminho inverso e opositor ao *sakhu* seria o *maafa*, que é a negação da humanidade dos africanos e a própria morte e destruição, que são acompanhadas de desprezo e desrespeito ao direito de existir e resistir. O termo aqui usado faz uma analogia com o método afrocentrado, pois permite a redescoberta da africanidade em cada um, além de enegrecer o mundo e, conseqüentemente, permitir a criação de outras narrativas libertadoras.

pesquisa na produção de um conhecimento orientado em saber-com apresento o método da afrocentricidade como lente metodológica de sua estrutura. Esse método mostrou-se apropriado pela proposta de enegrecimento da pesquisa, bem como por ser a lente que melhor se aproximou do objeto de pesquisa sem falar sobre ele, mas em se propor a construir narrativas outras com ele.

Segundo Mazama (2009, p. 111), a afrocentricidade surge nos anos de 1980 com Molefi K. Asante. O fundamento da ideia afrocentrada é a afirmação de que os(as) africanos(as) operam como agentes autoconscientes, insatisfeitos(as) com definições e manipulações narrativas sobre eles(as) e sobre o continente. Assim, os critérios de autodefinição partem da cultura africana. Enquanto referencial teórico, a afrocentricidade é uma resposta à supremacia branca, expressão da violência e brutalidade cultural, social, política, religiosa, econômica e epistêmica.

Asante (2009, p. 93) diz que a afrocentricidade é uma “proposta epistemológica do lugar”. Explica o teórico que os(as) africanos(as) foram deslocados(as), excluídos(as) dos lugares de produção de conhecimento. Assim, a afrocentricidade vem a ser “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

Ao centrar o pensamento africano e seus valores como forma de produção de conhecimento e interpretação da realidade, a afrocentricidade comunga com a estética, com a filosofia, com a cosmologia, com a axiologia e com a epistemologia fundantes das culturas africanas (MAZAMA, 2009, p 121). É assim que Karenga (2003, p. 354) irá afirmar, como centros da cultura africana: a centralidade das comunidades, respeito à tradição, compromisso com a espiritualidade e com a ética, alinhamento com a natureza, os aspectos sociais da construção da identidade individual, o culto aos ancestrais como forma de ser e a unidade do ser.

Tais princípios convergem para uma construção intencional de mundo. Não se trata do conhecimento pelo conhecimento, mas de compreender que *“knowledge in an afocentric context and understanding does not mean simply knowledge by knowledge, but always*

knowledge for the good of the human being, for the good of the world”⁶⁴ (KARENGA, 2003, p. 354).

O método afrocentrado é, pois, um ato de conscientização sobre a prática e os costumes africanos na perspectiva desde África. Como organização metodológica, a afrocentricidade utilizou-se do conceito de agência para a reorientação epistemológica. Tratou-se de recentralizar a pessoa, não mais como vítima ou dependente, mas como agente. Para Asante (2009, p. 94), um(uma) agente é “um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses”, enquanto a agência é ação realizada pelo(a) agente por meio de recursos psicológicos e culturais necessários para que a liberdade humana possa acontecer.

Por muito tempo, foram os(as) africanos(as) silenciados(as) e tomados(as) como sujeitos(as) incapazes de agir independentemente e de produzir suas narrativas e seus conhecimentos. A afrocentricidade vem afirmar os(as) africanos(as) como agentes econômicos, culturais, políticos, sociais e outras dimensões que sejam possíveis. Asante (2009, p. 96) vem colocar as características mínimas para um projeto afrocentrado, a saber: interesse pela localização psicológica, compromisso com o lugar do africano⁶⁵ como sujeito(a) e agente, defesa dos elementos culturais africanos, compromisso com refinamento léxico e compromisso com novas narrativas libertadoras sobre África, como é possível compreender no pensamento desse teórico

[...] a afrocentricidade, como geradora dinâmica da disciplina afrológica, possivelmente nos ajudará a corrigir muitos erros em nossas análises e a superar todas as visões distorcidas e brutalizadas de nossa própria libertação. Começando por nossos sonhos de um mundo onde pode ocorrer a transição dos povos africanos de uma consciência desequilibrada (*off-centered*) a uma consciência plenamente centrada, reafirmaremos nossa devoção e dedicação ao trabalho intelectual no interesse da humanidade (ASANTE, 2009, p. 110).

⁶⁴ Tradução nossa: “o conhecimento num contexto e compreensão afrocentrados não significa nunca simplesmente o conhecimento pelo conhecimento, mas sempre o conhecimento pelo bem do ser humano, aliás, pelo bem do mundo” (KARENGA, 2003, p. 354).

⁶⁵ Por africano, Asante (2009, p. 102) entende que não se trata de um conceito essencialista, fenotípico e genético. O autor traz como sendo um constructo epistêmico. Um(a) africano(a) são, portanto, pessoas que resistem à dominação europeia. O processo de conscientização é que torna uma pessoa em africano ou africana; assim, só quem é conscientemente africano está na arena da afrocentricidade, valorizando a resistência à aniquilação da cultura, da política e da economia. Ser afrocentrado é reivindicar a luta para si e concorrer para aniquilar todas as formas de opressão humana. Sendo mais enfático ainda, Asante (2009, p. 103) dirá: “O fato de residir na África, por si só, não torna alguém africano.” Essa compreensão é fundamental para as bases teórico-metodológicas desta pesquisa porque além de ser tijolo para a construção do lugar de fala deste pesquisador, proporciona meios para a descoberta da africanidade que há nos sujeitos e sujeitas da pesquisa, bem como da conscientização afrocentrada.

Se trata, pois, de reparar visões distorcidas e brutalizadas da cultura africana que o método afrocentrado vem sugerir como caminho teórico-metodológico. Essa reparação se faz necessária frente a necessidade da ciência negra e dos fenômenos africanos, bem como de um saber-com. A afrocentricidade como método seguiu alguns princípios metodológicos, a saber: toda investigação foi guiada/orientada/sustentada pela experiência africana; o espiritual é importante e por isso mesmo, teve centralidade na pesquisa; o(a) sujeito(a) deve ser imerso(a) no sentido de estar-com; o holismo é uma ideia sem a qual não se faz afrocentricidade; a intuição foi experienciada e respeitada como fonte de conhecimento; nem tudo pode ser mensurado porque nem tudo que é importante está em nível material e o conhecimento gerado pela afrocentricidade deve ser libertador (MAZAMA, 2009, p. 123).

Asante (2009, p. 96) traz alguns percursos do método. A afrocentricidade considera os fenômenos enquanto localizados, antes de mais nada, de modo que eles precisam ser estudados a partir das relações com o tempo e espaços psicológicos. Assim se dá a localização dos fenômenos. O fenômeno se encontra no processo, pois ele é mutável, múltiplo, dinâmico e está em movimento. Logo, todas as sensações e anotações sobre o objeto foram registradas, a fim de acompanhar o fenômeno.

O método considerou a crítica cultural como ferramenta para reexaminar a ordem das coisas e os usos da palavra como fonte de informação, a fim de realizar de forma devida a localização dos fenômenos. Isso permitiu a articulação entre ideias e ações e vice-versa. O método buscou descobrir o que se ocultava nas retóricas de poder, de privilégio e hierarquia como lugar de produção dos mitos, estabelecendo uma percepção de poder monolítico e as investidas coloniais. Por fim, o método localiza a estrutura imaginativa de sistemas por meio da atitude, direção e linguagem do fenômeno.

A afrocentricidade serviu como filtro que conseguiu fazer a separação do olhar africano de outros olhares que não os africanos. Logo, a relação do objeto de pesquisa com esse método estabeleceu uma produção de conhecimento outra, lançando-se às narrativas construídas por meio de um saber-com. Esse filtro, ou essa lente teórico-metodológica, permitiu que o objeto de pesquisa pudesse ser analisado por meio de epistemologias, axiomas e estéticas africanas; para isso, os dados coletados passaram pelo crivo das agências africanas.

5.6 Delimitação e local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Arcoverde – PE. A cidade apresenta duas escolas em tempo integral para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas não havia uma proposta pedagógica de educação integral. No segundo semestre de 2015, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE seleciona Sobral – CE e Arcoverde – PE para implementar um modelo pedagógico de educação integral pensado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O modelo pauta-se em inovações tecnológicas que tentam consolidar um novo jeito de ver, sentir e cuidar da educação. No modelo da Escola da Escolha,

[...] os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser, mas o agir sobre eles, ou seja, quais etapas deverão atravessar e mobilizá-los a pensar nos mecanismos necessários para chegar lá, é fundamental. Não se trata de definir carreira; se trata, antes, de definir quem eles querem ser; que pessoas querem ser; que valores querem construir e instituir em sua vida como fundamentais; que conhecimentos esperam ter constituído de maneira a ter ampliado e diversificado o seu repertório e que, no conjunto, o apoiarão na tomada de decisões sobre os diversos domínios de suas vidas, ou seja, a vida pessoal, social e a profissional em que se inserem, dentre outras, a carreira que pretendem ter. Trata-se portanto, de pensar sobre o homem/mulher que se deseja, com todas as suas escolhas, da qual também faz parte a profissional (ICE, 2015, p. 30).

Trata-se, portanto, de uma escola preocupada com a educação da pessoa enquanto ser humano. Nessa escola, o tempo e o espaço são construídos em função do(a) estudante e de seu desenvolvimento. As experiências são pontos de travessia e de atravessamentos pelos quais as relações se estabelecem, sendo a presença a principal base ontológica, filosófica, política, pedagógica e estética que permeia a construção dos sentidos, significados e símbolos do ser e estar no mundo. A presença é, assim, “[...] pedagógica, generosa e afirmativa” (ICE, 2015, p. 28).

Em Arcoverde – PE, duas escolas funcionam no modelo pedagógico da Escola da Escolha. Para preservar as escolas e seus estudantes, utilizamos nomes fictícios para as instituições, a saber: Escola Desmond Tutu e Escola Wangari Maathai⁶⁶. No Estado de

⁶⁶ Optamos por nomear as escolas com nomes africanos de influência mundial. Desmond Tutu foi premiado com o Nobel da Paz em 1984. Arcebispo da Igreja Anglicana, lutou incansavelmente contra o *apartheid* na África do Sul. Wangari Maathai, professora e ativista política e ambiental do Quênia, foi a primeira mulher africana a receber o Nobel da Paz em 2004. Fundou o Movimento do Cinturão Verde Pan-africano.

Pernambuco, Arcoverde é a primeira cidade⁶⁷ na classificação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁶⁸ no ano de 2017. A nível municipal, a Escola Wangari Maathai é apresenta um elevado IDEB (ARCOVERDE, 2018).

Utilizando-se dessa visualização da escola diante dos resultados obtidos na avaliação externa, a Escola Wangari Maathai foi escolhida como campo para esta pesquisa. Não se trata, evidentemente, de uma escolha realizada apenas pelo valor do índice obtido, mas da compreensão sobre como a escola encara seu modelo pedagógico, mobiliando-o para, também, atender as demandas de avaliações externas. O resultado no IDEB é uma conquista coletiva e que perpassa o projeto político-pedagógico da escola e de suas premissas fundantes, bem como propõe o modelo pedagógico da Escola da Escolha em suas premissas: “O Modelo da Escola da Escolha cria novos paradigmas para a educação pública brasileira, concebido a partir de uma pedagogia eficaz, associada à gestão, para gerar resultados verificáveis e sustentáveis” (ICE, 2015, p. 8).

Assim, a pesquisa delimitou-se, dentro da escola escolhida, a pesquisar a pedagogia que estrutura a escola e suas intencionalidades e que lidam com o corpo. É interessante perceber que essa pedagogia é pautada em fundamentos e princípios que se aproximam dos africanos, entretanto, a comunidade escolar ainda não a concebia assim, visto que o modelo pedagógico foi implantado como sendo de experiências de várias partes do mundo, sem a menção à África.

5.6.1 Participantes da pesquisa

Como se trata de um modelo pedagógico e não de um projeto que foi implementado na escola, é interessante compreender o tempo como condição de internalização do modelo pedagógico e de sua experimentação pelos corpos. A Escola Wangari Maathai⁶⁹ possui

⁶⁷ Compreendendo os municípios de população superior a 50 mil habitantes e inferior a 100 mil habitantes.

⁶⁸ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. [...] O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos” (INEP, 2015, s. n.).

⁶⁹ Nome fictício atribuído à escola.

estudantes que estão desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e acabam concluindo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na instituição, bem como estudantes que chegam em anos diferentes do primeiro ano e tem o contato com o modelo pedagógico pela primeira vez.

Os critério de inclusão, para participação na pesquisa, foram consecutivos, seguindo a seguinte ordem: i) estudantes matriculados no quinto ano; ii) estudantes do quinto ano que estão matriculados na escola desde o primeiro ano; iii) estudantes que desejassem participar da pesquisa e iv) estudantes que foram autorizados pelos pais e/ou responsáveis legais. Como critério de exclusão, optamos por considerar: i) as(os) estudantes que não desejassem participar da pesquisa e ii) que estivessem desautorizadas(os) pelos pais e/ou responsáveis.

Primeiramente foi realizada reunião com os(as) professores(as) dos quintos anos. A proposta da pesquisa foi exposta para em seguida expormos a pesquisa aos(às) estudantes. O terceiro movimento de exposição da pesquisa foi com os pais e responsáveis, para que conhecessem e pudessem autorizar ou não a participação dos(as) estudantes.

Diante dos cinquenta estudantes matriculados(as) nos quintos anos, nas turmas da Felicidade e da Sabedoria – nomes atribuídos pela própria turma em oposição à classificação por turmas A e B –, vinte estudantes foram incluídos(as) na pesquisa. Após considerar os critérios de exclusão, chegamos ao número de dez participantes, sendo que, cinco do gênero feminino e cinco do gênero masculino.

Optamos, por utilizar, na pesquisa, nomes fictícios para preservar a identidade das(os) estudantes que participaram da pesquisa. Assim, foram nomeados:

- Layla, estudante do gênero feminino, 10 anos, autodeclarada como negra.
- Fayola, estudante do gênero feminino 10 anos, autodeclarada como negra.
- Malaika, estudante do gênero feminino, 11 anos, autodeclarada como parda.
- Imani, estudante do gênero feminino, 10 anos, autodeclarada como negra.
- Aziza, estudante do gênero feminino, 9 anos, autodeclarada como branca.
- Akin, estudante do gênero masculino, 11 anos, autodeclarado como negro.
- Talib, estudante do gênero masculino, 10 anos, autodeclarado como negro.
- Jalil, estudante do gênero masculino, 10 anos, autodeclarado como pardo.
- Obin, estudante do gênero masculino, 10 anos, autodeclarado como branco.
- Daren, estudante do gênero masculino, 11 anos, autodeclarado como branco.

Pedimos para que as(os) participantes da pesquisa realizassem a autodeclaração – conceito utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE e que, dadas as opções preta, branco, parda, indígena e amarela, a pessoa diz sua cor conforme a própria identificação. Isso porque acreditamos que a posição discursiva de uma pessoa é atravessa por diversas categorias, como gênero, raça e classe. No tocante à esta pesquisa, a interseccionalidade de gênero e raça é importante por dizer de estruturas moduladoras do discurso e que são influenciadas por sistemas de poder, bem como do enfrentamento a esses sistemas.

Inusitadamente, a pesquisa é orgânica e definidamente dinâmica. Alguns imprevistos, para nossa grata surpresa, aconteceram e fui convidado para que pudéssemos ouvir e conhecer as experiências do trabalho pedagógico realizado na escola. Assim, mesmo que não tivéssemos a intenção de ter outros participantes, surgiram no cotidiano desta pesquisa, duas professoras e um professor, bem como uma gestora, que quiseram partilhar um pouco de suas experiências. Chamamos essa gestora, essas professoras e esse professor de:

- Gimbya, gestora, 56 anos, autodeclarada negra.
- Niara, professora, 32 anos, autodeclarada parda.
- Chinara, professora, 35 anos, autodeclarada parda.
- Amir, professor, 30 anos, autodeclarado pardo.

Consideramos as experiências que foram partilhadas como significados que orientam as práticas, saberes e conhecimentos da escola e por isso, apresentamos nesta pesquisa, sem, contudo, criar uma nova categoria de participantes.

5.7 Grito de Xangô⁷⁰ ou técnica de coleta de dados

Como técnica de coleta de dados neste aquilombamento teórico-metodológico, a conversa de mundo foi inspiração para a coleta de dados nesta pesquisa. As conversas de mundo nascem como conhecimento produzidos na luta, conceito essencial para as epistemologias do sul. É uma forma de produzir conhecimento assentes em instrumentos não escritos, ou seja, na valorização da oralidade, dimensão mais próxima dos saberes e conhecimentos populares. As conversas de mundo, na tentativa de “desmonumentalizar o saber científico” (SANTOS, 2018), proporcionam um encontro com o outro de forma mais aberta, afetiva e convergente.

Santos (2018, p. 306) diz que “o conhecimento científico abomina a oralização; aceita-a apenas de uma forma muito limitada e em contextos altamente controlados”. Assim, afirmando-se na valorização da oralidade como uma produção do conhecimento em África, é coerente e insurgente que as conversas de mundo pudessem ser a técnica de coleta de dados desta pesquisa. Essa técnica de coleta de dados convergiu para compreensão de fenômenos sociais inscritos, cultural e historicamente, no Sul. Assim, ao pesquisador/à pesquisadora cabe uma leitura crítica para compreender saberes outros que enfrentem a colonialidade.

As conversas de mundo consistiram em encontros pautados na abertura da visão de mundo do outro: “As “Conversas do Mundo” colocam frente a frente homens ou mulheres de origens diversas que partilham a luta pela dignidade humana e a reflexão sobre um outro mundo possível e necessário” (ALICE, 2012, s.n.). Elas

[...] visavam promover o diálogo e explorar outras articulações entre diferentes tipos de conhecimentos. Essas metodologias inovadoras têm como objectivo testar as possibilidades de co-criação de conhecimento em contextos cognitivos desmonumentalizados [...] (SANTOS, 2018, p. 308).

⁷⁰ “É Sàngó, Deus do Trovão, Orisa de Olhos de Orogbo, sempre abertos e atentos, que com Sua voz rouca grita para que nos levantemos e, como guerreiros, enfrentemos as lutas de cada dia. Sàngô, um orisa colérico que sabe usar a arma que Olorum Lhe deu, a cólera, a fim de ter a força necessária para empreender pequenas e grandes batalhas. Pois o amor é belo e sublime, mas é a força da cólera gerada pela indignação que, sobre o controle racional, capacita o homem para lutar contra as injustiças, individuais e coletivas” (SANTOS, 2014, p.49). “É visto como um Orixá não apenas feroz, mas também generoso, que traz filhos, dinheiro, curas e, especialmente, justiça, detestando todo tipo de falsidades e mentiras. Após sua deificação, tornou-se um dos Orixás mais cultuados em todos os lugares onde vivem os iorubás: na Nigéria, na República do Benin, e em muitos países da América, entre os quais o Brasil, onde é sincretizado com São Jerônimo. Nestes lugares, seu mito se mantém” (SÍKÍRÙ SÀLÁMÌ, 1990, p. 46). Nesse sentido imagético, Xangô é representação da força insubmissa, mas sempre aberto ao diálogo. O subtítulo alude à insubmissão metodológico que vai na defesa de um valor africano – a oralidade – tão subalternizado e negado pela racionalidade ocidental. Essa defesa da oralidade e do encontro com o outro como técnica de coleta de dados dá-se de forma audaciosa e, ao mesmo tempo, muito feroz e veemente, não sendo possível continuar este aquilombamento teórico-metodológico sem essa técnica de pesquisa insurgente.

Evidentemente, que as conversas de mundo foram adaptadas na forma de rodas de conversa para que, por meio da oralização, o conhecimento tornasse mais incerto, incompleto e desorientador das pessoas, permitindo que elas assumissem outros lugares que não aqueles onde foram postos. As rodas de conversas inspiradas nas conversas de mundo diferem de outros procedimentos de coleta de dados porque objetiva a transfiguração oral. Na oralidade, os(as) sujeitos(as) se imaginam e recriam outras possibilidades de atuação no mundo e nas narrativas. Ainda nas rodas de conversa inspiradas nas conversas de mundo, “[...] o conhecimento perde linearidade” (SANTOS, 2018, p. 310), assumindo diferentes direções.

Semelhantemente às conversas de mundo, as rodas de conversas inspiradas naquelas, não foram dirigidas de forma estruturada. Elas foram temáticas e os(as) sujeitos(as) são livres para produzir suas narrativas sobre o tema. Foram realizadas durante quatro encontros em ambientes dentro da escola que foram indicados pelas(os) participantes da pesquisa, como sala de aula, em horário do intervalo, biblioteca, jardim e ateliê. As rodas de conversas tinham duração de até trinta minutos e foram gravadas em um aparelho celular. Algumas(uns) participantes faltaram uma ou outra roda de conversa, enquanto uma participante participou apenas de uma roda de conversa.

5.8 Apresentação dos dados

Iniciamos esta seção com a seguinte questão: como seria o mundo africano se não houvesse a intervenção colonialista e a escravidão? Ora, o mundo africano possui suas agências e instituições capazes de dar respostas sobre o mundo africano sem a necessidade de recorrer às narrativas europeias para responder a esta questão. A afrocentricidade é um paradigma baseado nos sentidos das agências africanas que promove uma revolução e insurgência teórico-metodológica (ASANTE, 2009, p. 93).

Dessa forma, a análise e sistematização dos dados nesta pesquisa, suporia uma hierarquia, uma posição privilegiada do pesquisador porque ele seria a pessoa capaz de sistematizar os conhecimentos sobre o outro. Sendo nossa opção pela reorientação epistemológica, justificamos a ausência da sistematização dos dados e propomos, sob o pleito de insurgência acadêmica e epistemológica, uma apresentação do conhecimento.

O que é essa apresentação do conhecimento? A que fim ela serve? Como se faz? Ora, só apresentamos aquilo que conhecemos, que experimentamos. Uma pessoa não pode

apresentar dada fenômeno quando não vivenciou relações afetivas, sociais e culturais com tal fenômeno. Pela pesquisa-ação, intui que seria necessário ser coerente na construção de um saber-com e não saber-sobre.

Ao sistematizarmos os dados, colocamo-nos em posição de saber-sobre porque afirmamos leis, causas e efeitos sobre o fenômeno estudado. Não é nossa intenção, ou estaríamos traindo nossas opções teórico-metodológicas. Ousamos apresentar os discursos dos(as) estudantes e participantes da pesquisa como uma relação coletiva, uma relação fundamentada em uma ética da outridade, onde os encontros da vida permitiram sentir os conhecimentos produzidos por corpos silenciados.

A apresentação do conhecimento supõe esse saber-com. É preciso colocar-se em circularidade com o fenômeno e vê-lo ao redor, ao invés de ver sobre ele ou sobre seus ombros. Uma apresentação do conhecimento é um modo de fazer pesquisa menos colonial, mais insubmisso aos cânones ocidentais que cristalizaram a racionalidade como única forma de saber e conhecer.

Para fazer a apresentação do conhecimento inspiramo-nos em um ritual do candomblé, o xirê. Nada mais basta em uma apresentação do conhecimento do que trazer para a pesquisa tudo que foi falado, sentido e experimentado. Assim, em uma apresentação não há discursos, atitudes e silêncios mais ou menos importantes, pois tudo que foi produzido, dito e sentido pelos(as) estudantes, foi importante.

5.9 Mapeando este aquilombamento teórico-metodológico

Meu compromisso ético, estético e político foi o encontro com o objeto de estudo sem a pretensão de criar narrativas sobre ele, mas de com ele criar narrativas sobre o mundo. Esse posicionamento epistemológico e metodológico pretendeu o afastamento com a arrogância científica e se propões a criar pontes com o objeto de pesquisa e com os participantes desta pesquisa.

Assim, para facilitar o entendimento sobre o percurso metodológico apresentado até aqui, se faz necessário visualizar o meu papel na pesquisa e meus passos para encontrar-se com o objeto de pesquisa. A centralidade da pesquisa é seu objeto, de modo que sua construção se pautou na ideia de movimento deste objeto. Logo, a minha primeira entrada metodológica foi

ser um sujeito participante no campo, já que se trata de uma pesquisa-ação e o que se pretendeu com esse tipo de pesquisa foi atravessar as experiências, senti-las e ser um com o grupo. Ainda nesta entrada, planejei a vivência no campo por meio da observação, participação e das rodas de conversa. Importa saber que em todas as fases, tentei buscar pelos sentidos e significados das ações, palavras, silêncios e fazeres que movimentam a escola.

Ao conhecer o campo, o cotidiano do campo e os sujeitos(as) inseridos(as) no campo, iniciei minha segunda entrada metodológica. Tratei de cercar o objeto de estudo com a técnica de coleta de dados, que são as rodas de conversas inspiradas nas conversas de mundo. Foram realizadas rodas de conversas com estudantes. Objetivou-se com as rodas de conversas inspiradas nas conversas de mundo colher o máximo de dados, de sensações, de imagens e de saberes e conhecimentos por meio da oralidade. Vale ressaltar que essas rodas de conversas foram temáticas e não estruturadas, pois o conhecimento produzido por meio da oralidade não é linear.

Ao mesmo tempo que estava na segunda entrada metodológica, inicio a terceira entrada metodológica. Tratei de realizar leituras a partir do método da afrocentricidade, que é a passagem de tudo que se diz sobre as agências e instituições africanas. Então, tanto as rodas de conversas, como a participação do cotidiano escolar, supunham sentir através dos recursos aprendidos com os(as) pensadores(as) africanos(as) e afrodiaspóricos(as). Foi, portanto, um saber-com da pesquisa-ação.

A quarta entrada metodológica foi apresentação dos dados da pesquisa por meio da afrocentricidade, onde os resultados da pesquisa são construídos pela lente teórica da afrocentricidade. As entradas metodológicas não foram estanques. Ao compreender o movimento do objeto de pesquisa, intui-se que as entradas podem adquirir uma sequência não linear e sim circular, sendo necessário realizar entradas outras para o melhor encontro com o objeto a ser pesquisado.

6 ASPECTOS ÉTICOS

Este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Pretendeu-se a sua aprovação e validação de proposta de pesquisa para autorização, a partir disso, do início da coleta de dados, bem como de sua posterior análise. Fundamenta-se, portanto, na Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regimenta a realização de pesquisas que envolvam seres humanos.

Por meio desta etapa metodológica e ética, objetivou-se maior confiabilidade quanto aos procedimentos, análise e resultados da pesquisa, garantindo a produção de conhecimentos válidos para a comunidade científica e meio social, assim como a segurança das fontes da pesquisa.

Fez parte da coleta de dados as rodas de conversa inspiradas em conversas de mundo. Esse procedimento visou a exposição e narração em modo de conversa por parte dos(as) sujeitos(as) da pesquisa. A participação foi voluntária e se restringiu aos(às) sujeitos(as) que se enquadraram nos requisitos informados, a saber: estudantes do quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental matriculados na escola onde a pesquisa pode ser realizada e que tenham vínculo de matrícula desde o segundo ano desta etapa de ensino. Como se trata de crianças matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os responsáveis legais por essas crianças tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Os responsáveis pelos(as) estudantes participaram de uma reunião em que foi exposta a proposta de pesquisa, bem como foram orientados sobre o modo como as rodas de conversas inspiradas em conversas de mundo aconteceriam. Após a reunião com os responsáveis, os(as) estudantes autorizados(as) pelos seus responsáveis foram consultados sobre a adesão voluntária na participação da pesquisa.

As rodas de conversa inspiradas em conversas de mundo foram registradas com aparelho de gravação de áudio, conforme autorização dos responsáveis e, conseqüentemente, dos(as) estudantes. Foram conduzidas de forma livre, onde os(as) sujeitos(as) mantiveram autonomia sobre a ordem do discurso e conduziram suas narrativas a partir de propostas temáticas apresentadas pelo pesquisador.

6.1 Riscos e benefícios

Visando a máxima redução de danos que pudesse ocorrer por aderir à pesquisa, este projeto considerou riscos e benefícios decorrentes da participação na pesquisa. Assim, foram considerados:

- **Riscos:** as rodas de conversas inspiradas em conversas de mundo que puderam gerar certos incômodos e desconfortos, visto que foram tratadas questões ligadas ao corpo e às relações interpessoais. Para reduzir ao máximo os riscos, o sigilo e anonimato dos(as) estudantes foram preservados por meio da adoção de nomes fictícios nos documentos públicos da pesquisa. As rodas de conversas inspiradas em conversas de mundo ocorreram em local, dentro do ambiente escolar, que pudesse gerar maior participação, a exemplo da biblioteca, ateliê, sala de aula vazia e jardim da escola.
- **Benefícios:** a participação nesta pesquisa contribuiu para compreensão outra sobre pedagogias comprometidas com o corpo e sua liberdade, assim como uma educação de qualidade que respeite a influência de África na construção da escola pública brasileira. Ao final da pesquisa, um cópia da dissertação será apresentada e entregue à escola e à Secretaria Municipal de Educação. Porém, compreendemos que não houve benefícios diretos para os(as) estudantes que participaram da pesquisa.



XIRÊ DISCURSIVO

Stuart Marcelo, 2019.

7 APRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

7.1 A Escola Wangari Maathai

O exercício de apresentar algo implica em um certo tipo de conhecimento. Esse conhecimento não é apenas da ordem racional, mas também da produção cartográfica do conhecimento, que envolve subjetividades e seus cruzamentos, bem como de etnografias. Enquanto categoria metodológica que pode surgir de uma pesquisa-ação, a produção cartográfica é pautada em sentimentos, afetos e circunstâncias que a própria racionalidade marginaliza. Contudo, todo trabalho cartográfico exige rigor e razão. Rigor como meio e razão como fim. Ao cartografar sentimentos e percepções, implicamos em trazer para a ordem objetiva das coisas aquilo que antes não pudesse ser atravessado pela razão.

Ainda, o ato de apresentar envolver etnografias. Não se apresenta aquilo que não se conhece. É um movimento de estudo que coloca o corpo como campo produtor de histórias, sentidos e significados que a pessoa nativa de dado territorialidade cultural. Nos colocamos em um trabalho de conhecer o campo de pesquisa com o cuidado de observar, sentir e pensar as estruturas narrativas que compõem o cotidiano da escola.

Apresentamos, pois, a escola, sustentados em uma produção cartográfica e etnográfica – elementos implícitos de uma pesquisa-ação. Assim, o que segue é fruto do nosso conhecimento e convívio com a escola. Isso se torna fundamental para entendermos como se dá a formação dos(as) estudantes na escola, bem como oferece meios para que consigamos, em ato dialético, estranhar-familiarizar os sentidos de cada espaço, do tempo e dos seus usos.

A escola nasce no dia 01 de abril de 2011. Localizada na área urbana do município de Arcoverde – PE, a proposta inicial da instituição foi ser um Centro de Ensino Integral, o primeiro na rede municipal de ensino público. Este Centro funcionava em período integral, atendendo crianças de vários bairros da cidade. Ainda não existia a oferta de transporte público escolar, então a maioria das crianças eram de três bairros adjacentes ao Centro. O currículo da instituição era o currículo comum ao município. As turmas, até o ano de 2015, não atendiam ao critério de limites de matrícula por turmas. O Centro contava com onze salas de aula, sendo do primeiro ao quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Até o ano de 2015, as turmas funcionam com o currículo municipal, que estruturava o ensino na parte da manhã, enquanto no período da tarde havia aulas de Educação Física,

informática e recreação. Funcionava então em turno e contraturno, atendendo as mesmas crianças matriculadas pela manhã. Por turno, os profissionais docentes entendiam que seria o ensino baseado no currículo e que tinha as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciência, Geografia, Artes e Ensino Religioso (disciplina optativa, mas que era ministrada com o ensino de valores).

No contraturno, as atividades eram de práticas esportivas diversas (geralmente o vôlei, capoeira e judô), Reforço Escolar (que basicamente seria o reensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática) e atividades artísticas de dança e/ou teatro (com aulas de música e que preparam as crianças para apresentações na Escola Wangari Maathai. As danças eram danças populares, como samba de coco, maracatu). Havia também aulas de informática, ministradas por um professor.

As turmas tinham apenas um(a) professor(a) que regia as aulas no turno escolar, enquanto que no contraturno, a turma tinha um(a) outro(a) professor(a) que ministrava o Reforço Escolar, outro para as práticas esportivas e um voluntário da comunidade que ministrava dança e/ou teatro.

Os(as) professores(as) que eram responsáveis pelo Reforço Escolar eram profissionais contratadas para tal função, não sendo pertencentes ao quadro de servidores públicos efetivos do município. Também, o professor de informática estava nesta categoria de trabalho. Já os voluntários faziam parte de um programa de voluntariado chamado Mais Educação, que oferecia uma pequena bolsa para ressarcir os voluntários com transporte e alimentação. Já o quadro docente do turno escolar era composto por servidores públicos efetivos.

A Escola Wangari Maathai tinha, em sua direção, uma gestora, responsável pela administração e finanças da instituição. Seu papel principal era zelar pelo bom funcionamento da escola, administrar as finanças e cumprir as metas estabelecidas de avaliação externa. Isso porque esta instituição nasceu com o objetivo de ser referência nos índices e metas das avaliações externas, por isso mesmo, precisava dar bons resultados.

O trabalho gestor era auxiliado por uma secretária escolar, que executava o trabalho de organização de documentos, arquivo de documentos dos profissionais e estudantes, bem como outros trabalhos de ordem administrativa, e por um(a) professor(a) de apoio, responsável pela coordenação pedagógica. A secretária escolar contava com o apoio de auxiliares administrativos.

As escolas do município são orientadas para a formação continuada de professores(as). Essa formação visa contribuir para o planejamento, avaliação e inovação do ensino. Em uma reunião mensal, o corpo docente das escolas se reunia para receber a formação em forma de atividades, oficinas e palestras conduzidas por uma equipe de formação de professores(as) da Secretaria de Educação de Arcoverde – SEA.

O trabalho docente deveria ser planejado entre os(as) professores(as) do turno e contraturno escolar da mesma turma. Assim, por exemplo, o(a) professor(a) da turma do primeiro ano A deveria planejar suas aulas juntamente com o(a) professor(a) do Reforço Escolar do primeiro ano A. Isso seria um alinhamento que pretendia o alcance de metas de aprendizagem, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

As turmas eram nomeadas com siglas A e B. Como já é conhecido, as turmas A figuram entre as que têm melhores resultados, enquanto as turmas B apresentavam um resultado menor nos índices e metas. A distorção série/idade era algo frequente. Então era comum crianças fora da faixa escolar estarem matriculadas com crianças de idade menor. Podia-se encontrar até pré-adolescentes estudando com crianças de idade inferior.

Havia o trabalho de uma bibliotecária, posto que a Escola Wangari Maatha conta com uma biblioteca. Acontece que a biblioteca era explorada aleatoriamente, sem uma ação planejada e articulada. Visitava-se a biblioteca com a intenção de que os(as) estudantes pudessem conhecer os livros. Elas(eles) poderiam levar para a casa. O empréstimo de livros era uma forma de estimular a alfabetização e melhorar a leitura.

O pessoal da cozinha não era considerado no ato pedagógico do educar. Eles tinham como função a preparação da alimentação e servir aos estudantes. As refeições servidas eram: primeiro lanche pela manhã, almoço e segundo lanche pela tarde. Os(as) professores(as), como regra, não realizam a alimentação na Escola Wangari Maathai. Assim, o contato com o pessoal da cozinha, bem como o porteiro da escola, era muito limitado, o que dificultava a criação de vínculos, tanto com professores(as) quanto com estudantes.

O recreio, ou intervalo, era realizado sem intenção pedagógica. Isso quer dizer que não havia planejamento e objetivos pedagógicos de aprendizagem por meio de brincadeiras, recreação e o próprio descanso. A Escola Wangari Maathai nunca contou com uma quadra poliesportiva, então o espaço usado para o recreio era pátio, quadrado e sem árvores e sem cobertura. As crianças brincavam livremente, geralmente, correndo e misturadas. Nesse momento, o barulho era muito grande, assim como a ocorrência de quedas e discussões.

A Escola Wangari Maathai era conhecida pela qualidade da educação – conceito complexo, mas avaliado conforme as metas de avaliações externas. Sobre as metas, observando a tabela abaixo, conseguimos visualizar o trabalho da escola no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB:

Tabela 5 – Metas e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB na Escola Wangari Maathai

METAS PROJETADAS					IDEB ALCANÇADO			
2013	2015	2017	2019	2021	2011	2013	2015	2017
4.0	4.3	4.6	4.8	5.1	3.7	5.4	5.7	6.3

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

O Índice de Desenvolvimento da Educação foi criado em 2007 e pondera a média entre o fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações. Os dados são calculados por meio de dados e informações obtidos no Censo Escolar e pelas avaliações bianuais, sendo o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, a avaliação para as escolas estaduais e a Prova Brasil para as escolas municipais. Essas avaliações são realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que estabeleceu um índice de 0 a 10 (BRASIL, 2019).

Pelo IDEB, políticas públicas são direcionadas com vistas à qualidade da educação. Ainda, conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação, para o IDEB do Brasil – visto que o Índice pontua o país, os estados federativos e os municípios por meio de uma média geral –, foi estabelecido que em 2022 o Índice fosse de 6,0, que é a média de sistemas educacionais de qualidade comparável aos países desenvolvidos (BRASIL, 2019).

Pela Tabela 6, podemos concluir que, além do Centro ter ultrapassado a meta nacional do IDEB já em 2017, suas próprias metas foram sendo ultrapassadas nos anos de 2013 a 2017. No ano de 2011 não houve meta projetada por ser o ano de fundação da escola e por ser o ponto inicial por qual o planejamento definiria as metas seguintes a serem projetadas. Não foi incluída o IDEB alcançado em 2019, pois os resultados somente são divulgados no ano seguinte.

Outra avaliação externa que ranqueia a Escola Wangari Maathai como referência de educação é o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE. Neste Sistema, criado em 2000 para fomentar mudanças na educação pública e com vistas à educação de

qualidade, testes são aplicados, de Língua Portuguesa e Matemática, para verificar o desempenho de estudantes e de escolas. Inicialmente os testes foram aplicados em 2000, 2002 e 2005, passando a ser uma aplicação anual em 2008. São avaliados os testes aplicados nos terceiros e quintos anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no nono ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e no terceiro ano do Ensino Médio. Em 2016, o terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é substituído pelo segundo ano da mesma etapa (SAEPE, 2019).

As Tabelas 6 e 7 mostram o desempenho da Escola Wangari Maathai nos testes de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática aplicados pelo SAEPE.

Tabela 6 – Proficiência Média em Língua Portuguesa – 5º ano/SAEPE Escola Wangari Maathai

ANO	PROFICIÊNCIA MÉDIA PERNAMBUCO	PROFICIÊNCIA MÉDIA ARCOVERDE	PROFICIÊNCIA MÉDIA ESCOLA
2012	172,1	174,9	189,1
2013	173,9	191,4	204,8
2014	177,9	193,4	215,4
2015	182,0	197,3	209,7
2016	184,0	202,5	219,1
2017	187,9	209,3	229,4
2018	196,8	207,1	228,1

Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>

Tabela 7 – Proficiência Média em Matemática – 5º ano/SAEPE Escola Wangari Maathai

ANO	PROFICIÊNCIA MÉDIA PERNAMBUCO	PROFICIÊNCIA MÉDIA ARCOVERDE	PROFICIÊNCIA MÉDIA ESCOLA
2012	188,5	191,5	218,1
2013	187,0	204,3	217,2
2014	188,9	204,3	219,2
2015	193,0	210,6	229,0
2016	191,5	213,3	239,6
2017	197,8	224,7	242,7
2018	202,2	215,3	228,9

Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>

Mesmo apresentando alguns recuos, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, a Escola Wangari Maathai sempre apresentou resultados mais elevados que a média municipal e que a média do Estado de Pernambuco. Esses resultados são esforços administrativos e pedagógicos de assumir a primeira missão da escola: ser referência em uma educação de qualidade. Entretanto, mesmo com elevados índices em avaliações externas, a

escola não apresentava um Projeto Político-Pedagógico – PPP definido e voltado para a formação humana. O currículo, que era o currículo comum municipal, priorizava a aprendizagem Matemática e de Língua Portuguesa.

No ano de 2015, a escola passa por uma reforma pedagógica e curricular. A primeira mudança foi em relação ao corpo docente e à equipe gestora. Houve uma seleção interna simplificada, composta de prova de conhecimentos e prova de títulos, para selecionar professores(as) do quadro efetivo da rede para o novo modelo pedagógico. Exigia-se dedicação exclusiva e por isso, os profissionais passaram a ter um salário diferente, chegando mesmo a ser duas vezes maior que o salário recebido por professores(as) em escolas regulares do município. Os(as) professores selecionados passaram por uma formação acerca dos novos princípios da escola. A cada biênio, a escola avalia todos os seus profissionais e, ou o desejo de sair ou uma avaliação insuficiente, motivos incomuns até hoje, abre-se uma seleção simplificada para receber novos(as) professores(as) efetivos(as) da rede municipal de ensino que queiram participar da escola.

Inspirada em experiências pedagógicas de outros países, o modelo pedagógico chamado de Escola da Escolha é posto em circulação na escola. Sobre esse modelo, a pedagogia adotada foi a Pedagogia da Presença conceito epistemológico que reorientou todo espaço e todo tempo da escola. A Pedagogia da Presença é materializada quando os vínculos entre estudantes e profissionais da escola são considerados enquanto afetivos e recíprocos.

A Pedagogia da Presença é exercida sem grandes mistérios. É uma posição de escuta cuidadosa, de observação de tudo que acontece e de se colocar em movimento de descoberta. Os comportamentos revelam coisas, pessoas, visões de mundo, por isso nada deve ser desconsiderado na Pedagogia da Presença. Trata-se de uma conscientização sobre as relações no mundo.

O modelo da Escola da Escolha foi pensando com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. O modelo se preocupa com as novas formas de ser na sociedade modernas, a partir da compreensão sobre o ser humano de um modo mais integral. Parte também da relação deste ser humano com a natureza e com o meio social em que se integra. O modelo, em um dos seus primeiros axiomas, o rompimento com uma razão instrumentalizada e que desconsidera a dimensão criativa e poética da pessoa humana. Preocupa-se, ainda com uma razão que permita a produção de um conhecimento que seja útil para a pessoa e não um conhecimento hegemônico que desconsidera o local e o particular, assim:

O filósofo francês Michel Foucault ressalta que a razão por si mesma não pode redimir o sujeito, por não poder modificá-lo. O homem precisa ser extraordinariamente criativo para se modificar e, para isso, é necessário que ele se instrumentalize de múltiplas habilidades, inclusive das mais sensíveis (ICE, 2015, p. 15).

A Escola da Escolha pensa que a realização da justiça social só será possível se houver respeito pela formação humana e esta parte da consideração de que as pessoas produzem conhecimento por seus corpos e de que é preciso, para além do desenvolvimento cognitivo e racional, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Isso é possível através do “[...] trabalho, da pesquisa, da criação, das artes, das ciências, da inventividade, da filosofia, da estética e exigem que as práticas educativas interajam com as transformações e exigências da atualidade” (ICE, 2015, p. 17).

Ainda para este modelo pedagógico, as sociedades capitalistas formam um tipo de pessoa autônoma, mas desprovida de solidariedade. Então, se preocupa em uma formação capaz de convergir autonomia e solidariedade. O modelo então, lançou bases para concepção de uma escola com

inovações em conteúdo da ação educativa daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, do método sobre como aprender e como ensinar e da gestão dos processos da escola, como o uso do espaço, do tempo, das relações entre as pessoas e do uso de todos os recursos físicos, técnicos e materiais disponíveis (ICE, 2015, p. 27).

Para isso recorreu ao modelos socialistas de experiências de organização, de ensino e de aprendizagem. Notadamente, não menciona as pedagogias africanas nesse processo. Todavia, quando conhecemos as proposições das pedagogias africanas, conseguimos encontrar suas inspirações no modelo pedagógico da Escola da Escolha, basta ver os enfrentamentos postos pela escola contra sistemas de opressão, a compreensão sobre o corpo, a vida e as relações humanas e sobre a formação humana.

Como se possível fosse, as pedagogias africanas atravessam, em certo sentido, as propostas da Escola Wangari Waathai, em uma tentativa de pensar uma escola capaz de conectar as experiências dos corpos que foram esvaziados de seus conhecimentos, visto que, no capitalismo, no colonialismo e no patriarcado, as experiências e os conhecimentos são sempre na perspectiva de quem detém o poder e subjuga os outros.

Nisso, a centralidade pedagógica é a criança e seu projeto de vida. Em concentricidade, o modelo pedagógico é auxiliado pela Tecnologia de Gestão Educacional - TGE. A TGE, a formação acadêmica de excelência, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a formação para a vida são outros círculos que se alargam nesse modelo pedagógico. A TGE (ICE, 2015, pp. 5-7):

pode ser definida como a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas. No contexto da Escola da Escolha, educar pessoas significa criar um ambiente educacional onde todos, gestores e educadores, sintam-se estimulados a aprender e pôr em prática seus conhecimentos a serviço do estudante e seu Projeto de Vida [...] Portanto, a TGE é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o movimento e respectivo trabalho que transformará o que ele traz enquanto “intenção”, efetiva e concretamente em “ação”. A missão primordial da escola é garantir uma aprendizagem de qualidade, por meio da qual o estudante atribua sentido e significado ao conhecimento de modo que esta (a escola) promova seu pleno desenvolvimento em todas as dimensões humanas (corpo, intelecto, espírito e emoção). Assegurar que a escola cumpra sua missão é a tarefa mais complexa da gestão escolar,

De modo geral, a TGE permite maior consciência de cada ação que deve ser tomada, bem como valoriza mais a conscientização e menos o método de tomada de decisão. Ainda, a TGE educa pelo trabalho. Assim, qualquer ato deve ser pedagógico e, portanto, um caminho para a formação humana, pois a TGE é uma consciência sobre uma nova forma de ver, sentir e cuidar da escola.

A TGE utiliza algumas tecnologias para mudança consciência de todas e todos que fazem parte da escola, a saber: Plano de Ação, Programa de Ação, Agenda e PDCA. O Plano de Ação é uma orientação construída para alcance das metas que a escola pretende. Ele sustenta os Programas de Ação de cada profissional da escola. O Plano de Ação é realizado pela equipe gestora. Ele é composto por introdução, valores, missão, visão, premissas, objetivos, prioridades, metas, indicadores de resultados, indicadores de processos e estratégias.

Já os Programas de Ação constituem o planejamento anual do corpo docente. Cada docente constrói, dentro de suas atribuições, um Programa de Ação. Esse Programa é construído baseando no que cada um pode oferecer para melhoria da escola através de ações. Ao final da conclusão de cada Programa de Ação por parte dos docentes, a coordenação pedagógica inicia seu Programa de Ação com base nos Programas dos docentes. A coordenação pedagógica, por sua vez, entrega seu Programa à equipe gestora que inicia seu Programa de Ação. O Programa de Ação é composto por: estratégias do plano ação da escola, definição de atribuições e atividades, filosofia para o exercício das atividades, domínio, enfoque, postura necessária, alinhamento, diretrizes, resultados (global, esperado e individuais), organização e comunicação, fatores críticos e de apoio, orçamento e substitutos.

A Agenda é o detalhamento temporal do Plano de Ação e define os períodos das ações que deverão ser executadas. PDCA é abreviação de *plan, do, check, act*⁷¹. Assim, o planejar é estabelecer objetivos e metas; executar é colocar em ação o que se planejou; avaliar é perceber

⁷¹ Tradução nossa: planejar, executar, avaliar e ajustar.

os processos e o alcance dos objetivos e metas e ajustas é criar novas estratégias quando algumas não estão sendo eficientes. O PDCA não visa uma melhoria dos resultados de aprendizagem cognitiva apenas, mas essencialmente, novas maneiras de resolver problemas de todas as ordens, visto que, cada docente é responsável por todos(as) os(as) estudantes.

Então, nos encontros de PDCA são apresentados problemas em relação aos(as) estudantes e também se compartilham conhecimentos sobre as experiências consideradas potencialmente facilitadoras do trabalho formativo. Trata-se de uma reunião sistemática que apoia o processo de formação continuada entre corpo docente, equipe gestora e demais profissionais da escola. As reuniões de PDCA são realizadas quinzenalmente na escola, sendo antecipado o horário de saída dos(as) estudantes.

O Projeto de Vida também é um instrumento utilizado pela TGE. O Projeto de Vida é uma metodologia considerada o fundamento do modelo pedagógico. Nasce da compreensão de que a vida é o principal elemento da educação e que, portanto, a educação deve voltar-se para a vida. Pelo Projeto de Vida, os(as) estudantes dão sentido ao projeto escolar. Logo no início do ano, todos(as) os(as) estudantes elaboram um Projeto de Vida, seja com desenhos, seja em texto. No Projeto de Vida constam os conhecimentos da pessoa sobre si mesma, sua visão de mundo e seus sonhos. Além disso, a criança é levada a pensar metas que possibilitem a construção de seus sonhos. O Projeto de Vida é uma forma de a criança ser posta como responsável por seus sonhos e também como um modo de estimular sua potência criativa.

Os Projetos de Vida são encapsulados e ao final do ano letivo as Cápsulas do Tempo – como são conhecidas – são abertas e as crianças avaliam o que foi conquistado ou não. Decerto que os sonhos são propostas reais e que envolvem aspectos de afetividade, cognição e as relações com a família e a comunidade. Para que as metas sejam reais, os(as) professores(as) conduzem a criação de Projetos de Vida que sejam realizáveis no prazo de um ano letivo. O Projeto de Vida nasce de alguém que sonha, que se compreenda na vida. Então, nos Projetos de Vida são colocados sonhos que falam sobre vencer medos, se tornar uma pessoa mais feliz, mais responsável, aprender mais determinada disciplina, conviver melhor em família e outros tipos de sonhos que, por acabam interferindo na autonomia da criança.

Ao ser realizada essa reforma estrutural na escola, outras mudanças foram essenciais para que a escola pudesse ser ganhar a forma como tem hoje. A Escola Wangari Waathai, após 2015, passou a ter um currículo mais ampliado, onde parte do currículo comum municipal, mas integra a obrigatoriedade da disciplina de Religião (e não mais Ensino Religioso), Protagonismo

e Inglês. Na disciplina de Religião são transmitidos conteúdos acerca da história das Religiões, diferenciando-se do Ensino Religioso (anteriormente optativo e que consistia na transmissão de valores). Na disciplina de Protagonismo são trabalhados conteúdos sobre o autoconhecimento, a autonomia, a criação e invenção, bem como liderança e solidariedade. Também é trabalho uma subdisciplina de Protagonismo, que é Estudo Orientado, onde o(a) estudante aprende desde o uso e manejo de materiais escolares (borracha, régua, caderno, livros e outros) até o planejamento dos estudos. A disciplina de Inglês instrumentaliza o corpo discente com conteúdos básicos da Língua Inglesa.

O currículo diversificado ainda conta com uma Disciplina Eletiva. Chamada assim, acontecem semestralmente. A Disciplina Eletiva nasce da curiosidade dos(as) estudantes em se conhecer algo que não esteja na grade curricular. Assim, foram exemplos de Disciplinas Eletivas: A paz começa em mim..., Olimpo: lugar das letras, O mundo desencantado das drogas, Amo, meu grande amor!⁷², A Disciplina Eletiva acontece uma vez por semana e ela é aberta a(aos) estudantes de turmas próximas. Assim, um(a) estudante do quinto ano pode se matricular em uma disciplina do quarto ano e vice-versa, pois a matrícula depende do desejo da criança em aprender determinado conteúdo.

Ao final do semestre, acontece a Mostra de Disciplinas Eletivas, onde a escola entra em festa e se organiza para que os conhecimentos construídos durante a disciplina possam ser compartilhados. Importante lembrar que, antes do novo modelo pedagógico, a maior festa da escola era a festa de formatura no final do ano. Agora, a Mostra de Disciplinas Eletivas também é noticiado em sites da cidade. O mais importante de tudo, se na festa de formatura tudo era decidido pelos adultos da escola, a Mostra de Disciplinas Eletivas conta com as decisões das crianças, que opinam e decidem sobre as atividades que serão ofertadas na Mostra.

Muitas Disciplinas Eletivas têm caráter solidário, quando se colocam à arrecadação de alimentos para abrigos de idosos, ração e remédios para uma Organização Não-Governamental – ONG de cuidados e proteção aos animais, e também de preservação do meio ambiente, com a reciclagem de lixo, visitas ecológicas aos rios poluídos.

Anteriormente, eram onze salas de aula. Após 2015, são dez salas de aulas nomeadas, não mais por A e B, mas por valores humanos. Cada turma comporta até vinte e cinco estudantes. As salas de aulas são compostas por biblioteca ambulante, varal de sonhos, um computador, espaço de exposição científica, pequena brinquedoteca, tapetes e almofadas, duas

⁷² Ver ementas das disciplinas eletivas em Anexos.

lousas. A biblioteca é ambulante para permitir maior mobilidade dentro da sala; o varal dos sonhos expõe produções subjetivas dos(as) estudantes; o espaço de exposição científica se constitui em um móvel que serve para expor as construções de pequenos trabalhos científicos, como trabalhos geométricos, de anatomia e outros; a brinquedoteca é composta por brinquedos das próprias crianças que levam e partilham seus brinquedos; os tapetes e almofadas servem para relaxamento e atividades de leitura; os quadros em lugares opostos permitem o rearranjo das carteiras na sala de aula. Os computadores da antiga sala de informática foram distribuídos em cada sala. O acesso é acompanhado do(a) professor(a).

As aulas têm cinquenta minutos. Iniciam às 07:30 e terminam às 16:30. São distribuídas ao longo do período da tarde e da manhã. As disciplinas são: Língua Portuguesa, Inglês, Estudo Orientado, Ciências, Artes, Protagonismo, Geografia, Matemática, Disciplina Eletiva, Educação Física, História e Religião. As disciplinas são ministradas por professores(as) diferentes. Assim, há, por turma, um(a) professor(a) de educação física, outro(a) para Inglês, outro(a) para Artes, Estudo Orientado, Protagonismo e Religião, outro(a) para Português, História, Geografia, Matemática e Ciências.

A escola Wangari Waathai conta com três cozinheiras, cinco pessoas para os serviços gerais, um porteiro, dois auxiliares administrativos, quinze professores, um(a) professor(a) de apoio, uma coordenadora pedagógica, três gestoras (que são: uma secretária, uma auxiliar administrativa-financeira e uma diretora. Juntas realizam o trabalho gestor), uma auxiliar de disciplina, um apoio pedagógico. O(a) professor(a) de apoio exerce o suporte ao trabalho docente. Ele realiza as substituições em caso de falta e também colabora para a metodologia e didática das aulas, preparando o trabalho docente e dando todo suporte, quando for o caso. A auxiliar de disciplina circula durante os intervalos e refeições, evitando que haja discussões e brigas. O trabalho gestor é realizado por uma equipe de três profissionais, objetivando a partilha de poder, bem como a otimização dos recursos financeiros disponibilizados para a escola.

Os espaços da escola são: as dez salas de aula, um ateliê, uma biblioteca central, dois pátios (um interno e outro externo), cinco quiosques, uma sala de conversa, uma sala de coordenação, uma sala de direção, uma secretaria, um almoxarifado, três depósitos, um refeitório e cinco banheiros (dois professores, dois para estudantes, um para demais funcionários). O ateliê funciona com agendamento prévio. Tem espaço para cozinha e para experimentos básicos de ciência e uma bancada grande. Geralmente acontecem aulas que envolvem receitas culinárias e também experimentos de ciência. A biblioteca central serve para dar apoio às bibliotecas ambulantes. São bastante frequentadas, especialmente no horário do

intervalo. É equipada com aparelhos de TV e som e tem uma lousa digital. Os pátios são arborizados e tem jardins. Os quiosques oferecem, nos pátios, abrigo contra sol e chuva e são bastante frequentados.

A rotina da Escola Wangari Waathai é estabelecida em um tempo que permita maior presença entre todas as pessoas que fazem parte da escola. O acolhimento é a primeira entrada na escola. Existem dois tipos de acolhimento: o acolhimento no início do ano letivo e o acolhimento diário. O primeiro é realizado durante três dias. O primeiro dia é o acolhimento da equipe escolar. É realizado com dinâmicas e comemorações. Apresentam-se o modelo pedagógico e as bases da escola. O segundo e terceiro dias de acolhimento são destinados aos pais, responsáveis e estudantes. Todas as pessoas são acolhidas com dinâmicas, brincadeiras e comemorações do início do ano letivo. A elas também são apresentados o modelo pedagógico e as bases da escola. Este acolhimento é o ponto central para construção do Projeto de Vida; enquanto o acolhimento diário é o exercício do protagonismo do(a) estudante. Todos os dias, elas(eles) são convidadas(os) para apresentar alguma manifestação artística e dar as boas-vindas do dia.

O acolhimento do início do ano letivo é realizado por estudantes protagonistas que desenvolvem brincadeiras e dinâmicas para falar da escola e de suas experiências no ano passado para as crianças que iniciam um novo ano, uma nova turma. Para o quinto ano, são convidados(as) estudantes egressos da escola. Um dos pontos centrais do acolhimento é estimular os(as) estudantes a sonhar. Sonhar com uma vida melhor, um mundo melhor; sonhar com utopias reais. Este rito diário é também uma forma de criar um sentimento de pertencimento à escola, à comunidade e de perceber que, apesar de todas as turmas, todas e todos são um só corpo de estudantes, sem, contudo, esquecer as diferenças. Do mesmo modo, todos (as) os professores(as) tornam-se responsáveis por todas as crianças, sem a responsabilidade, tão comum e que gera certo sentimento de adversidade, de um(a) professor(a) por apenas uma turma.

Há o envolvimento de todas as pessoas no ato de educar. Por isso, toda a equipe escolar é considerada tutora das crianças. A tutoria é uma relação de orientação, de convívio, de abertura e sensibilidade. É um ato de cuidar, de modo que um(a) professor(a) do quinto ano é considerado(a) também professor(a) dos(as) estudantes do segundo ano, por exemplo, pois há tutoria, há um compromisso de estar presente. Essa presença se manifesta nos horários de alimentação, de intervalos, de convívio comum.

Existe alguns tipos de tutorias na escola, como a tutoria individual, de grupos, técnicas e da diversidade. A primeira é quando um(a) professor(a) estabelece uma relação de confiança com algum(a) estudante, independentemente de ser da turma onde é regente ou não, orientado seu projeto de vida, exercendo influência sobre sua autonomia, suas responsabilidades e suas aprendizagens. A tutoria de grupos consiste na tutoria realizada por grupos de estudantes que tenham o mesmo interesse. Exemplo disso, pode ser a tutoria realizada por um(a) professor(a) que goste de teatro e orienta um grupo de estudantes sobre o estudo de teatro. A tutoria técnica é quando um docente de conhecimento especializado compartilha em formação seus conhecimentos sobre algum assunto específico. Já a tutoria da diversidade é quando um docente considera o tempo próprio de determinado(a) estudante e com ele(a) constrói e efetiva uma aprendizagem que desconsidere o tempo padrão e as pedagogias que tornam as pessoas em padrão, em normalidade, em média.

Nessa tutoria se considera a educação como algo interdimensional. Assim, a educação é direcionada à razão, à emoção, à corporeidade e à espiritualidade. Esse cuidado de educar nestas dimensões constitui a base pedagógica da escola. A escola torna todos os seus atos em um enfrentamento à racionalidade exagerada e às formas de injustiça humana. A transcendência da escola cria então, um novo tempo pedagógico, que não considera o tempo cronológico, mas o tempo próprio da vida do(a) estudante.

Pensando nisso, a escola ritualiza os seus momentos e marca o tempo de forma simbólica para cada turma. Foram criadas 5 cerimônias de passagem que são realizadas entre o mês de março e abril. Essas cerimônias pretendem, justamente, marcar o tempo e a passagem de um novo ciclo de aprendizagem. Em festa, os pais e responsáveis são convidados para assistir as cerimônias coletivas. No pátio, todas as crianças são chamadas pelo nome, após a explicação da importância dessa passagem e do que significa o ato, e recebem alguns objetos que simbolizam esse novo tempo. Para o primeiro ano, a Cerimônia do Livro, onde as crianças recebem o livro didático. O segundo ano tem a Cerimônia do Caderno de Inglês. No terceiro ano, a Cerimônia da Carteirinha da Biblioteca sinaliza a autonomia da criança em poder levar os livros emprestados para casa. Para o quarto ano, são entregues canetas. É a Cerimônia da Caneta, que marca o início do uso da caneta a partir do quarto ano. No quinto ano são entregues armários individuais; é a Cerimônia dos Armários, mostrando maior autonomia e responsabilidade para esta fase. Essas cerimônias formam certas imagens que produzem sentidos e significados para as crianças.

Em relação ao uso dos pátios e refeitório, acontece uma verdadeira ocupação. É importante considerar que após 2015, a equipe escolar realiza as refeições na escola junto aos(às) estudantes, no mesmo refeitório. Isso pretende maior presença e convívio. Durante as refeições, as crianças escolhem o que querem comer diante da disponibilidade do cardápio e também montam seus pratos. Essa proposta é para estimular a autonomia do(a) estudante. Falamos de ocupação porque antes os espaços eram bem disciplinadores, cheio de regras que definham a autonomia das crianças.

Durante os intervalos, os pátios são ocupados com o Recreio de Possibilidades. Nesse recreio são disponibilizados diversos espaços e diversas propostas pedagógicas do brincar e do educar. Há o espaço da música, onde se oferece oficinas de percussão; há o espaço da dança, onde as crianças escolhem diversos tipos de danças, como *hip hop*, funk, samba de coco; há o espaço das brincadeiras e brinquedos populares; o espaço dos jogos de tabuleiro; há o espaço de leitura; e há o espaço dos Clubinhos.

Os Clubinhos são associações de interesse de aprendizagem comum. As crianças se associam conforme seus interesses e eles são diversos: teatro, música, ciência, matemática, filmes, xadrez, histórias em quadrinhos e outros. Existe a interação de crianças associadas sem a limitação por turma. Assim, um(a) estudante do terceiro ano pode facilmente participar de um Clubinho de Ciência com estudantes de quinto e quarto ano. Esses Clubinhos são orientados por docentes, mas eles têm presidência e vice-presidência, que são escolhidos por voto.

Outro questão que me chamou a atenção na Escola Wangari Whatai é que os cartazes são produzidos apenas por estudantes e são fixados em altura que fique, mais ou menos, no campo de visão da criança. Valoriza-se o desenho e outras formas artísticas das crianças como fontes de criação. Chamou-me também a atenção o fato de as crianças não poderem exercer nenhum troca que envolva dinheiro. Essa proibição é uma forma de o(a) estudante aprender o valor das coisas e não o preço.

Não existe punição na escola. O modelo pedagógico não pensa uma relação de transgressão-punição, mas pensa a relação transgressão-conscientização. Por isso há a Sala de Conversa, que serve para que quem cometeu alguma quebra de regra possa comunicar, verbalizar os seus sentimentos e possa repensar o seu papel na construção de uma sociedade mais justa. Na Sala de Conversa há sempre um trabalho de diálogo e nunca repreensão. Acredita-se no poder da conscientização e que os comportamentos agressivos e transgressores

carregam algo que a criança não consegue verbalizar. Ao verbalizar ela consegue tomar consciência.

A Escola Wangari Waathai trabalha com momentos de relaxamento. Então, logo após os intervalos são realizados momentos de relaxamento que envolvem desde meditação até ginástica em sala de aula. É bem comum o uso do Pote da Calma confeccionado pelas próprias crianças. Esse pote é feito com garrafas PET pequenas, água, cola e *glitter*. Ao sacudir, o *glitter* proporciona um momento de calma e concentração. Também são utilizados os jardins para uso de relaxamento, onde as crianças se envolvem com a terra e as plantas.

Também faz parte da rotina da escola as rodas de conversa. Elas são realizadas em sala de aula, logo após o acolhimento e antes do término da aula. São propostas de debater os acontecimentos e fatos que envolvem o mundo cotidiano, mas também são formas de resolver problemas, quando há. As rodas de conversas são momentos em que há o exercício das escolhas também. Então, diante de questões que precisam ser resolvidas, realiza-se uma consulta e uma votação.

Durante os eventos e festas realizadas pela escola, há sempre um planejamento com as crianças. Elas contribuem com as ideias e participam ativamente dos eventos. Exemplo disso é a festa do Dia das Mães, onde as apresentações, ornamentação e tudo mais foi pensado pelas crianças com o auxílio da equipe escolar. Esse exercício da criatividade é importante para uma conscientização da criança sobre seu poder inventivo.

O campo ofereceu essa riqueza de detalhes e ainda mais: permitiu-me sentir o que pode fazer uma educação preocupada com a vida, com o cuidado e com a justiça social e epistemológica. Volto a dizer, como se possível fosse, as pedagogias africanas que inspiraram a Escola Wangari Waathai no sertão de Pernambuco, semearam e hoje os frutos são as posições de mundo das crianças – posições utópicas e corajosas. Esse modelo pedagógico se aproxima das pedagogias africanas com grande profundidade, visto que seus enfrentamentos se dão por um mundo melhor, por um mundo capaz de não silenciar as experiências dos corpos marginalizados. Se a colonialidade causou uma ruptura entre corpos e conhecimentos, as pedagogias africanas, bem como pedagogias outras que delas se aproximam, costuram as experiências e conhecimentos aos seus corpos.

7.2 Xirê⁷³ discursivo ou Firmamento das palavras desde o objeto de estudo

Eu seguro a sua mão na minha para que juntos possamos
fazer o que sozinho não consigo fazer.

Compartilhar é a ordem da festa para africanos(as). Compartilha-se porque os tambores anunciam a pluralidade das coisas no mundo e ninguém é suficiente para ser embevecido dos sabores, cores, sons e texturas do mundo e seus fenômenos; é preciso do nós, pois é o nós quem partilha e compartilha as dádivas do mundo. Por isso mesmo é com festa que iniciamos o firmamento do conhecimento encontrado desde o objeto de estudo desta pesquisa. Compartilhamos porque eu sou insuficiente para experienciar a totalidade do objeto de estudo. É preciso avançar e dizer que é na festa que os conhecimentos aqui apresentados serão partilhados.

Mbiti (1970, p. 20) nos mostra que os modos de Ser Africano e africana é a disposição espiritual ou coletiva. Não há como ser, nesse sentido, desgarrado do mundo e dos outros. A única possibilidade é ser sendo-junto-e-com-os-outros. Isso é máxima manifestação da festa e da partilha. Para criar uma imagem de festa e de como ela nos ajudar na arte dos encontros consigo e com o outro, sendo a festa uma exegese e epifania da manifestação do corpo no mundo, recorreremos a um conto yorubá.

⁷³ Xirê é um ritual dos terreiros de candomblé. Acontece em círculo e as pessoas dançam no círculo para que a felicidade seja uma partilha. Intenta-se a chegada e descida dos Orixás no terreiro, por isso são cantados louvores e saudações para todos os Orixás. A festa também é pensada para dar visibilidade aos terreiros e mostrar suas produções culturais, fazendo o axé, a força primordial e sagrada dos Orixás, entrar em movimento. Para Beniste (2011), xirê significa brincar. Rosa Júnior (2018) nos mostra que no xirê, o sagrado é vivenciado como uma festa. Reitera o autor que a dimensão profana de mundo não é apresentada no xirê, pois tudo que há é sagrado. O xirê é um momento sagrado que acontece com tom de leveza, descontração e recreação. Isso pretende a fruição entre seus participantes a fim de que o sagrado seja vivenciado de modo simples. Para Júnior (2018, p. 98), “O xirê possui a função de elevar a autoestima de seus participantes, seja pela fruição estética dos elementos cênicos em si ou por sua própria existência, pois o xirê é pertencimento, é identidade e identificação”. No xirê, as experiências vivenciadas ao longo dos anos passa a ser transmitida pelos cantos e pela dança. Há uma interdependência que reforça os lados de solidariedade e organicidade do conhecimento. Rosa Júnior (2018, p. 100) nos diz que para participar do xirê, algumas regras devem ser observadas: não se pode estar embriagado, usar roupas curtas e decotadas ou de cores escuras. O trabalho antes do xirê é realizado para abrir os caminhos; assim, uma oferenda é deitada para Exu e ele é homenageado. Em seguida, todos e todas começam a se preparar com as vestimentas e o banho. O trabalho é coletivo e cada um passa a ajudar o outro: seja na arrumação das roupas, do ambiente ou no que for preciso. Isso cria um laço de parentesco e solidariedade. O babalorixá ou a yalorixá, sacerdote e sacerdotisa dos terreiros de candomblé, sentam-se em uma cadeira de destaque no barracão ou terreiro. Os ogãs, que também são sacerdotes que são encarregados da música que evoca o axé e a descida dos Orixás, assumem seus atabaques. Todos e todas entram em fila e começam a dançar fazendo um círculo. As danças circulares reforçam o sentido do axé, que é o sentido da existência. Os principais Orixás são homenageados com cânticos e danças. O final do xirê acontece após as homenagens aos Orixás. Sem seguida uma fila é realiza para desfazer o círculo. Após isso, há um banquete para todos e todas. O xirê permite assim, a sociabilidade entre seus participantes.

Certa vez, na aldeia em que Obaluaê⁷⁴ nasceu, estava acontecendo uma festa, para a qual foram convidados todos os Orixás. Obaluaê sentiu-se constrangido por sua aparência medonha. Ficou de longe espreitando a animação no terreiro, até quando Ogum percebeu a tristeza do Orixá por não estar participando da festa. Então resolveu cobrir o corpo de Obaluaê com palha, escondendo-o da cabeça aos pés. O Orixá resolve entrar no terreiro, mas nenhum Orixá se aproxima dele. Ele fica retraído e continua triste. No xirê, todos os Orixás em roda dançavam com suas equedes⁷⁵ (MEIJER, 2012, p. 13).

Resolve Iansã, depois de ficar infeliz pela tristeza que viu no Orixá coberto de palha, assoprar as veste de mariô que vestia Obaluaê. De repente, todas as feridas pularam do seu corpo e caindo do alto, transformaram-se em chuva de pipoca. O barracão teve seu chão forrado de pipoca. Foi então que Obaluaê se deu conta que estava livre de suas feridas e pode se enxergar. Todos, inclusive o próprio Orixá, viram a beleza que habitava o corpo de Obaluaê, que passou a ser considerado o Orixá mais belo. Obaluaê e Iansã passaram a ter imenso afeto um pelo outro, sendo a Orixá presenteada com o reino dos espíritos. Obaluaê compartilha com ela o poder sobre as demandas de morte e sobre os vivos (MEIJER, 2012, p.13).

Conseguimos sentir e pensar na imagem contada acima a potência da festa. A festa é dádiva e doação, é uma forma de estar no mundo que é conexão afetiva com os outros e que desafia posições individualistas de estar e ser no mundo. Pensando a festa como esse rito de ser no mundo, o xirê nos ajuda a compreender caminhos de encontro com o desconhecido. Ele é um fluxo circular, é uma roda onde se dança para invocar os Orixás. Luz (2000, p. 30) centra o xirê como uma liturgia celebrante e continuada do existir. É momento anti-horário onde há integração entre todos e todas, e pela dança, canto, palavra, gestos e partilha de comida, todos e todas passar a experienciar um saber sobre o mundo.

A estética do xirê nos leva a compreender a circularidade como cosmologia de mundo e como cosmopercepção das pessoas sobre os fenômenos do existir. Na circularidade há representação do comum, da ideia de comunidade. A esfera é roda que gira em sentido anti-horário sem parar, que vai e volta, sem começo e sem fim. É representação do universo. É o enfrentamento a um tempo estabelecido e único. Oliveira (2007, p. 150) diz o círculo tem a

⁷⁴ Orixá senhor da vida e da morte. Seu corpo é coberto de feridas e por isso ele tem o corpo coberto de palha para poder esconder-se. Temido por ser o senhor da peste e das enfermidades, mas também da cura (MEIJER, 2012).

⁷⁵ Segundo Souza (2013, p. 108), equedes são “autoridades femininas que auxiliam o pai ou mãe-de-santo nos rituais, são mulheres consagradas ao serviço dos Orixás”.

qualidade de não excluir, proporcionando integração e horizontalidade. Todos os elementos que adentram o círculo já fazem parte do círculo, já se complementam e se partilham.

Amaral (2002, p. 30) diz que a festa evocada no xirê é simulacro do microcosmo religioso do candomblé. A festa ganha uma caráter único: é convulsiva, permite a diversidade dos papéis incorporados, bem como das relações de poder e conhecimento, as individualidades são afloradas como identidades coletivas, surgem os gostos, os sons, os cheiros que produzem conhecimento. Para a autora, “Nela, andam juntos a religião, a economia, a política, o prazer, a estética, a sociabilidade, etc” (AMARAL, 2002, p. 30).

Outra perspectiva sobre o xirê é que, contrariando a lógica capitalista que individualiza as pessoas e seus interesses, o que se apresenta como relação no xirê é a possibilidade de estreitar os laços de coletividade. São laços afetivos que revelam as posições de mundo, criando-se um espaço de enfrentamento de valores ocidentais, como por exemplo, as relações baseadas em trocas utilitárias. Nos diz Rosa Júnior (2018, p. 87) sobre o xirê: “o que prevalece é o que se presta ao serviço de aproximar os membros e criar laços de irmandade, aparando as diferenças e equalizando os comportamentos, para prevalecer a união na comunidade”. Isso mostra a preocupação no xirê de se dispor como igual e na condição de igualdade, reconhecer a importância do outro.

Sendo o xirê esse momento circular anti-horário, sagrado e nunca individual, trabalhamos na apresentação dos dados da pesquisa na forma de um xirê discursivo. Ele se constitui de circularidades e das minhas entradas nessas circularidades. Optamos por essa invenção metodológica como enfrentamento ao que é posto, hegemonicamente, como o fazer nas ciências sociais. Inspiramo-nos na partilhada do xirê, que permite a criação dos laços, a produção de interpretações sobre o mundo a partir do próprio corpo, a compreensão de um conhecimento que é interconhecimento (SANTOS, 2007) e do corpo como arena política que disputa existências possíveis e plurais (MENESES, 2008b).

Intuímos que o conhecimento cocriado na pesquisa precisa ser partilhado e não sistematizado categoricamente, pois as categorias não dão conta do ser humano. Com isso, não pretendemos tirar qualquer rigor da pesquisa científica, mas de pensar outras formas de rigor que são excluídas porquanto produzidas por pessoas subalternizadas historicamente.

Reiteramos que categoricamente, o ser humano é mais complexo do que conceitos metafísicos que se prestam a delimitar. E na ideia de não delimitar, propomos uma apresentação dos dados como partilha, como xirê, como festa do que foi sentido e pensado. Adentraremos

em festa, em circularidades – que não são categorias – para apontar o que conseguimos dialogar com o objeto de pesquisa. As sensações e intuições pensadas a seguir são parte da pesquisa-ação que me permitiram perceber, sentir e dialogar com o contexto inserido.

7.3 Preparação do banquete para o santo⁷⁶

Primeiro, é preciso afirmar e definir o que seja a afrocentricidade. Afirmamos a afrocentricidade como método porque permite uma mudança revolucionária no pensamento, tão embranquecido e tão elaborado pelas bases eurocêntricas da ciência e da pesquisa. Asante (2014, p. 3) propõe a afrocentricidade como uma correção construtural sobre a desorientação negra, ou melhor dizendo, sobre o norsteamento – o Norte como geopolítico de produção de conhecimento – delas por campos epistêmicos que negam sua existência. O método da afrocentricidade permite de forma ampla pensar o mundo a partir da existência de pessoas africanas. Isso quer dizer que as respostas aos problemas e fenômenos do cotidiano são dadas a partir das interpretações africanas.

⁷⁶ O xirê inicia-se logo na preparação do banquete. No candomblé, os alimentos e bebidas aludem à cozinha de santo, ou dos Orixás. Ao se cozinhar, saberes e fazeres são revelados culturalmente. O Sagrado é vivenciado de forma mística, onde os alimentos e bebidas representam a energia da natureza e a ligação das pessoas com tais energias. Na cozinha de santo, o simbolismo é a ordem para os saberes e fazeres que constituem os laços com o Sagrado. Lima (2010, p. 36) diz que “a comida que se dava aos santos era também a comida cotidiana do africano nas suas terras distantes. Só, que, naturalmente, quando comia, de sacrifício, de oferenda, era feita com mais cuidado e requinte. E esse cuidado de outrora, transformado num padrão de fidelidade saudosista, é mantido nos terreiros da Bahia, quando “comem” os santos poderosos dos nagôs e jejes, e quando as iguarias rituais são ortodoxamente preparadas, sem substituição de ingredientes, sem acréscimos lusitanos ou indígenas”. Assim, o ato de cozinhar revela a originalidade africana, assim como os aspectos culturais que afirmam as identificações que fundam os modos de ser africano e africana. Entendemos que a cozinha é o espaço onde se prepara alimentos e que materializa as transformações, tanto dos alimentos, como das relações estabelecidas com os saberes. A cozinha de santo é “[...] mais que um lugar determinado que, em terreiros de estrutura maior, se tem para preparar somente os pratos dos Orixás e, sim, um espaço criado e redefinido a cada momento, no terreiro, através da separação dos objetos, utensílios e mudanças de comportamentos” (SOUZA JÚNIOR, 2009, p.82). Portanto, ela revela a posição que as pessoas ocupam na produção de sentidos. Ainda na cozinha, há a observância de regras que conduzem a ação das pessoas: “A cozinha é cheia de interdições como: não conversar mais que o necessário, não falar alto, gritar, cantar ou dançar músicas que não sejam do santo; não entrar pessoas que não sejam iniciadas – dependendo do que se estiver fazendo, somente um número muito restrito – não admitir que mulheres menstruadas permaneçam nela, etc. Neste espaço sacralizado, tudo vai ganhando significado: a bacia que cai, o garfo, a faca, a colher, o óleo que faz fumaçar o fogo, etc. Na cozinha se aprende além do “ponto” certo de determinado prato, que não se dá as costas para o fogo, não se joga sal no chão, não se mexe comida de Orixá com colher que não seja de pau, que a comida mexida por duas pessoas desanda, que não se joga água no fogo e que muitas pessoas por terem o sangue ruim fazem a comida desandar. Ou que a presença de pessoas de um determinado Orixá faz com que uma certa comida não dê certo, como por exemplo: em cozinha onde se tem gente de Xangô o milho de pipoca queima antes de estourar. Pela cozinha, entram as pessoas de maior prestígio na Religião e é nela própria que, em certas ocasiões, muito antes mesmo de se chegar no peji do Orixá, que este é consultado a fim de se saber se a comida foi bem preparada ou não (SOUZA JUNIOR, 2016, on line). Pensamos assim, a explicação da metodologia da afrocentricidade como um ato de cozinhar para o santo, que produz sentidos e há regras a serem seguidas.

A afrocentricidade assegura a posição epistemológica das pessoas africanas em um contexto histórico. Esse contexto deixa de ser aquele, criado pelo pensamento eurocêntrico exclusivamente. O contexto histórico elaborado por outros pensadores e pensadoras africanos é necessário, pois, como afirma Goody (2008, p. 5): “[...] há várias versões mais sensíveis dessa tendência que encobrem tanto a história dos continentes quanto do mundo”. A história roubada, para utilizar os termos do antropólogo britânico, acabou por criar uma histórica única que parte de “[...] uma tendência em organizar a experiência a partir daquele que a examina, seja indivíduo, grupo ou comunidade. Uma das formas que essa atitude pode tomar é o etnocentrismo” (GOODY, 2008, p. 9). Esse contexto etnocêntrico invisibilizou as produções afrocentradas e constituiu o eurocentrismo em um instrumento de poder na perspectiva colonial.

Ora, o que se pretende com isso é manter superioridade e criar uma postura hegemônica sobre o mundo, interpretando-o apenas a partir de si mesmo. Goody (2008, p. 14) nos ensina que “Eu vejo o mundo necessariamente com meus olhos, não com os olhos dos outros”. Essa percepção enredou a invisibilidade africana e projetou no mundo uma história exclusiva, linear e tomada como a partir dos modelos e estruturas europeias. O perigo disso é demonstrado por Goody (2008, p. 10):

Devemos ser prudentes ao interpretar a história de uma maneira teleológica, isto é, interpretando o passado do ponto de vista do presente, projetando vantagens contemporâneas em épocas pretéritas e muitas vezes em termos "espirituais" aparentemente justificáveis. A perfeita linearidade dos modelos teleológicos rotula tudo o que não é europeu como faltoso e carente e força a história européia a se encaixar em uma narrativa de mudanças progressivas duvidosas.

A linearidade do tempo histórico europeu acaba por comparar tudo não-europeu como atrasado. Esquecem os postuladores de tal tempo histórico, propositalmente, que o tempo africano é cíclico, carregado de idiossincrasias e estruturante do pensamento e das interpretações de mundo africanas. Esse movimento cíclico é uma das tantas formas de se existir no mundo e nele agir de forma condizente com as lógicas e sensibilidades que formam diferentes tipos de pessoas. Tal linearidade ainda extingue a possibilidade de múltiplos centros de produção do conhecimento. Configura-se em uma geopolítica eurocêntrica que universalidade os tempos e cria espaços – para não dizermos territórios – atravessados pelas concepções também eurocêntricas.

Pensar a afrocentricidade como método é uma postura ativa de mundo e que confronta a lógica eurocêntrica. Goody (2008, p. 14) diz que “as vozes do outro lado são tão dominadoras e seguras de si que também nós podemos ser perdoados por erguer a voz”. Assim, a afrocentricidade promove uma ideia revolucionária e insubmissa do povo negro como agentes

que operam sobre o mundo e, portanto, possuidores de agências que sustentam suas orientações sobre o cotidiano. Asante (2014, p. 64) aponta a base para o método da afrocentricidade:

Nossa consciência deve questionar escritores que usam símbolos e objetos que não contribuem significativamente para nossa vitória. Como podemos permitir que um escritor negro utilize símbolos que contradizem nossa existência sem levantarmos nossas vozes? A crítica Afrocêntrica deve exigir responsabilidade especialmente aos trabalhos dos africanos no continente ou na diáspora [...] Os tempos agora são certamente diferentes e por isso devemos protestar energicamente contra quaisquer posições não Afrocêntricas e tomadas por escritores, autores e outros intelectuais ou artistas. A Afrocentricidade sustenta nossas vidas através da auto afirmação.

Assim, para iniciar o método da afrocentricidade é preciso recorrer aos símbolos, objetos e vozes que orientam o agir das pessoas africanas e afrodiáspóricas no mundo e que afirmam sua posição não inferior, sendo essa posição inferior construída pelo embranquecimento epistemológico e eurocêntrico. Recorrer ao pensamento que suleia o agir no mundo das pessoas africanas é um contramovimento às hegemonias que fundaram um único tempo, único espaço e única história. Atreve-se a afrocentricidade às formas de opressão e de colonialidades; ela tem atacado “[...] as muitas falsificações de verdade e atitudes de auto ódio que tem oprimido a grande maioria de nós” (ASANTE, 2014, p. 4), pois as narrativas sobre África partiram de epistemologias que subalternizaram o território africano, seus povos e suas culturas.

Esse ataque é uma forma de lutar contra as agências que negaram as produções africanas e afrodiáspóricas. Os símbolos e as imagens são formadores e estruturadores do pensamento e da articulação do conhecimento. Asante (2014, p. 4) diz que os símbolos e imagens criados sobre África não tem o poder de evocar os ancestrais porque desconhece esse fundamento cultural, filosófico e antropológico que permeia as estruturas em África. A perspectiva da afrocentricidade é uma “descoberta, localização e realização da agência africana dentro do contexto de história e cultura” (ASANTE, 2014, p. 4). A agência é ação que fundamenta as experiências africanas de ser e estar no mundo e que foi invisibilizada pela construção histórica sobre África.

Na construção histórica de África pelos(as) africanos(as), a agência passa a ser a construção das experiências originais e não colonizadas relevadoras das criações africanas sem auxílio de lentes teórico-metodológicas eurocêntricas. São as Áfricas pelas Áfricas que sinalizam a formação cultural dos seus povos. A busca pelas agências africanas passa por um processo de circularidade multissensorial. Isso quer dizer que não há um via única a ser seguida, visto que África não é única, mas plural; nela não há espaços lineários para começos, meios e fins, mas possibilidades circulares de produzir conhecimentos. Por isso, se recorre aos tantos

símbolos e imagens produzidas pelos(as) africanos(as) que se opõem ao racionalismo e empirismo eurocêntricos. Busca-se nas agências o encontro com o interesse e as culturas africanas que se dirigem para a ação.

O método da afrocentricidade transforma as ações tomadas como velhas, inadequadas e ultrapassadas em novas. É uma mudança radical de atitudes que atravessa a epistemologia e a própria concepção de ciência porque permite uma expansão de seus conceitos e limites. Assante (2014, p. 5) diz que “As artes, educação, arquitetura, psicologia, ciência, tecnologia da informação, simbolismo e religião são apenas algumas das áreas onde a consciência Afrocêntrica se introduziu”. Há, pois, diversos símbolos e imagens que são recuperados e que sinalizam para as experiências africanas e revelam seu vasto sistema cultural, chegando a ser transcontinental e transgeracional.

A busca pelas imagens e símbolos africanos passa pela história. Não a história cooptada e elaborada sob a perspectiva de olhos europeus, mas a história que diz respeito ao *ethos* africano, contada com olhos africanos, com sensações e percepções africanas. Essa história conta a determinação e organização do pensamento africano. Nos ensina Assante (2014, p. 14) que “Nas sociedades africanas modernas sabemos que as canções, poemas, estórias, sermões e provérbios demonstram o movimento inexorável de nossos ancestrais em direção a uma função humanizante”. Isso mostra que a busca pelas imagens e símbolos não está distante do pesquisador e pesquisadora. É preciso localizar as produções de África desde África.

Assante (2014, p. 52) diz que é preciso criar uma ideologia de libertação que inquiete as pessoas sobre as construções que lhes são externas e são impressas como sendo naturalizadas nos seus corpos. A linguagem deve, para o autor, originar-se da experiência histórica e cultural. A linguagem impressa nos corpos africanos foi uma linguagem racista que levou ao auto-ódio, à passividade e ao estático. O ponto central da criação de uma linguagem antirracista e anticolonial é que “Não pode haver liberdade alguma até que haja liberdade da mente” (ASSANTE, 2014, p. 52). A linguagem controla o pensamento, performa o corpo e cria mundos. Ela cria conceitos que definem o agir, por isso, no método da afrocentricidade é importante a criação de uma linguagem precisa, cultural e instrumentalizada à libertação.

Pela linguagem, há a organização de ideias. Não se trata de opor-se ao opressor, apenas. Mas “[...] fazer da linguagem nossa linguagem, reivindicar uma nova linguagem, não ser meramente uma linguagem de oposição” (ASSANTE, 2014, p. 53). Isso permite a construção de novos valores, assim como a descoberta do que foi criado e depois colonizado. A linguagem

provê a realidade de sentidos e significados; “Toda linguagem é epistêmica” (ASANTE, 2014, p. 54) porque produz conhecimento. Ao usar a linguagem, o opressor manipula a realidade. Engaja-se a afrocentricidade em criar uma linguagem capaz de recusar a linguagem do opressor e de sinalizar os símbolos, as imagens e as epistemologias originárias dos(as) africanos(as).

Pretende-se com a criação de uma nova linguagem que revele as estruturas do pensamento africano o enfrentamento à escravização da mente. Para Asante (2014, p. 66), a escravização da mente é perniciososa porque impede que a pessoa consiga se enxergar por si mesma. Ela passa a se perceber a partir de outro que narra suas experiências e sua vida. É preciso quebrar as correntes mentais que aprisionam e a construção de uma nova linguagem permite isso. Diz Asante (2014, p. 66):

Quebrar as grilhetas mentais só acontece quando uma pessoa aprende a *fazer duas anotações* acerca de quase tudo que encontra no mundo ocidental. Se eles dizem que Shakespeare é o maior escritor, tem de se conhecer Césaire, Du Bois, Hughes, Achebe, Morrison, Soyinka, Guillen, Ngugi, Pushkin. Se eles dizem que balé é dança clássica, é preciso saber que não é mais clássica do que Adowa ou uma Mfundalai Shairi Dansi. Se eles falam que Bach é universal, entendam que ele não é mais universal do que John Coltrane ou Duke Ellington. Assim que estiver criada uma base sólida de conhecimento, outras verdades surgirão. Dessa maneira, os quadros de referência mudam e se tornam libertadores para nós, expandindo nossos horizontes porque não teremos medo de sermos nós mesmos.

Ao criar outros quadros de referências, não estamos apenas colocando alternativas e/ou oposições, mas contando outras narrativas e ampliando a história, criada e contada apenas pela Europa. É preciso assim, que no método da afrocentricidade outros quadros de referências possam ser construídos para indicar a agência, o/a agente e a desagência.

A afrocentricidade permite um processo de conscientização política e epistêmica. Por isso que Asante (2014) diz que é uma teoria de mudança social. Para ser assim, o autor nos mostra que recentralizar as criações e interpretações sobre o mundo é um movimento metodológico de esperança, ampliação da realidade e um golpe na consciência opressora. A conscientização passa pela busca da agência, do/a agente e da desagência. Sobre elas, Asante (2009, p. 94) diz que a agência é “a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana”.

Quais são esses recursos psicológicos e culturais? São justamente as imagens e símbolos elaborados nas/pelas experiências africanas e, no nosso caso, as experiências que produzem imagens e símbolos próximos aos africanos. Ao encontrar a agência, entendemos o(a) agente, que é “um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses” (ASANTE, 2009, p. 94). O(a) agente é a pessoa em sua condição mais original porque forjada

e formada nas experiências mais íntimas dos seus territórios, tempos e subjetividades. Asante (2009, p. 95) coloca a desagência como “qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo”. A desagência é então, a desautorização da participação das experiências das pessoas africanas nas suas interpretações de mundo.

Sentindo e pensando assim, a afrocentricidade, como método desta pesquisa, foi realizada, discursiva e metodologicamente, da seguinte forma:

i) consideramos os corpos – a partir das teorizações sobre o corpo no pensamento africano – como centros que sentem, percebem, intuem e criam interpretações sobre o mundo e seus fenômenos. Não reduzimos o conhecimento como sendo produzido exclusivamente pela racionalidade, de modo o meu corpo e o corpo dos(as) participantes da pesquisa são territórios culturais e sociais que produzem as imagens e símbolos do cotidiano, das realidades e as existências.

ii) Esses corpos foram postos em circularidade no campo de pesquisa. Elas observaram com os olhos, com os ouvidos, com o movimento, pela espiritualidade e por si próprios. A partir dessa expressão axiomática, dois momentos definiram a pesquisa: a minha a entrada no campo, que me permitiu a experimentação das relações estabelecidas e inscritas culturalmente no campo, e as rodas de conversas inspiradas em conversas de mundo.

iii) Minha entrada no campo de pesquisa permitiu-me perceber como as experiências do cotidiano são sentidas, percebidas, intuídas e registradas. Partimos do princípio de que não somente a razão é produtora do conhecimento, mas as sensibilidades guiam o conhecimento. As entradas no campo não foram estáticas e desprovidas de intencionalidades; não havendo uma direção única, mas múltiplas entradas. Assim, experimentei a relação de saber-com a partir de diversas formas, como a escuta, o diálogo, a contemplação estética e artística e a participação no cotidiano.

Minha entrada no campo assemelha-se a uma etnografia, mas se diferencia da mesma. Não pretendia tratar as pessoas como objetos de estudo, mas as entendi como pessoas autodeterminadas que produzem experiências, saberes e conhecimentos. Comungamos das teorizações do antropólogo sul-africano Mafeje (2008, p. 107) que nos coloca a ontologia combativa como modo de produzir um saber-com. Pela ontologia combativa, recusamos as percepções, os discursos e narrativas colonizadoras sobre o outro na busca de construir epistemologicamente um conhecimento endógeno de determinado grupo. Assim, as entradas foram um trabalho de ontologia combativa.

iv) As rodas de conversas foram momentos estruturados para uma partilha. Diferenciou-se de entrevista, grupo focal e outras técnicas porque a partilha aconteceu entre mim e os(as) participantes da pesquisa. Não se tratou de buscar dados, mas de construir um diálogo que revelasse posturas de mundo, criação de imagens e símbolos. Esse diálogo não se tratou de uma técnica pura, mas de uma construção afetiva e cultural, onde as pessoas assumiram, em diversos momentos, posições diferentes, a saber, posições de aprendizagem e de ensinagem.

v) Estruturados os axiomas que conduziram o processo discursivo e metodológico, as minhas percepções e saberes, assim como dos(as) participantes da pesquisa foram apresentados na tentativa de encontrar o(a) agente, a agência e a desagência. Aqui se encontra a particularidade do método da afrocentricidade que a coloca como metodologia e como teoria de mudança social: o encontro discursivo do(a) agente permite saber qual sujeito(a) se revela na pesquisa. Esse sujeito(a) diz respeito a uma pessoa que age em função de seus interesses, que não são coloniais. O agir desse(a) sujeito(a) leva ao encontro da agência, dimensão que desvela as experiências africanas, e aquelas que delas se aproximam, e suas interpretações de mundo. A desagência surge como desautorização do discurso de enfrentamento dos(das) agentes africanos(as) sobre uma compreensão de si mesmo.

vi) A apresentação dos dados revela o/a agente, a agência e desagência. Ao fazer isso, propõe-se um conhecimento outro de mundo que alarga as experiências subalternizadas e também invisibilizadas. Esse conhecimento desata os nós de uma história contada pela perspectiva do vencedor e permite novas e outras relações com as experiências consideradas como naturalmente inferiores.

vii) Os dados foram apresentados, estética e metodologicamente, em um xirê discursivo. O xirê é uma dança ritual circular produtora de significados e de conhecimento incorporado. No xirê, a dança é acompanhada de saudações que evocam as forças consideradas sagradas e que são sentidos de mundo. Essas saudações são ordenadas. Para cada saudação, apresentamos os dados que convergem para a sua produção simbólica.

Na apresentação dos dados, nos posicionamos a favor da derrocada das matrizes positivistas que supervalorizam a razão como única fonte de conhecimento sobre o mundo. Santos (2007, p. 21) nos mostra que o conhecimento pós-abissal se constitui em possibilidades epistemológicas onde a pluralidade é a premissa fundamental. E essa pluralidade é traduzida também nas metodologias.

7.4 Èsù yè, Laróyè!⁷⁷ Ou abrindo os caminhos

A primeira entrada que aconteceu no campo de pesquisa foi para solicitar a anuência com a equipe gestora da escola. Expliquei do que tratava a pesquisa, seus objetivos e a proposta de posição participante no cotidiano escolar. Essa posição diz respeito à pesquisa-ação, em que o lugar ocupado por mim foi dinâmico, de movimento e de participação.

A anuência foi concedida e foi entregue um planejamento de ações para a equipe gestora e equipe docente. Esse planejamento registrava, com fluidez, as ações previstas para a coleta de dados, iniciando com a observação participante – para permitir mais aproximação do pesquisador com o cotidiano escolar – e concluindo com as rodas de conversa inspiradas em conversas de mundo.

Se o corpo é algo removido na produção do conhecimento no pensamento ocidental, iniciamos a pesquisa recorrendo ao corpo como uma fonte de cosmopercepção. Pelo corpo, o pensamento se materializa e lança interpretações de mundo. Pelo corpo, as sensibilidades produzem sentidos e conhecimentos do real que se ocupado pelo corpo. Assim, o início dessa apresentação dos dados se dá pelas sensações e percepções produzidas pelo meu corpo.

Seguimos o caminho apontado por Oyěwùmí (1997, p. 5): “[...] o corpo foi banido do pensamento social, sem mencionar seu papel na constituição do *status* social”. Meu corpo foi lançado como encruzilhada de percepções sobre o campo em que estava entrando. A experiência da pesquisa pelo corpo permite uma construção circular sobre a pesquisa porque não pressupõe uma linha horizontalizada para se seguir, de modo que o corpo sente de diferentes modos e assim vai construindo interpretações sobre o mundo.

Converge com a autora africana, a ideia de Kamper (2016, p. 144) sobre o corpo como alternativa epistemológica à racionalidade radical do pensamento ocidental. O teórico nos fala sobre o pensamento-corpo⁷⁸. O corpo é compreendido como portador da capacidade de

⁷⁷ Cantiga completa: “Èsù yè, Laróyè! Èsù! Bará ó bebe Tiriri l’ònòn Èsù Tiriri, Bará ó bebe Tiriri l’ònòn Èsù Tiriri”. Tradução de Portugal (2013, p. 69): “Viva! Salve! Exu realiza façanhas, Tiriri é o Senhor dos caminhos. Ele é Exu Tiriri. Exu é o Orixá da comunicação, do corpo. O Orixá mensageiro (PORTUGAL, 2013, p. 62).

⁷⁸ Para melhor entender o pensamento-corpo: “Pensamento-corpo significa trabalhar no sem-chão, perceber o evento a partir de todos os lados e efetivá-lo numa singular existência-insistência. Pensamento-corpo é como rir e chorar, comer e beber, andar, êxtase, como alegria e idiosincrasia, teatro inconsciente, como o inconsciente, como a pequena morte ou foder até não aguentar mais. Pensamento-corpo funciona como máquina desejante (Deleuze/Guattari). Pensamento-corpo é antes de tudo um padecimento, uma paixão, uma subversão da distância: além disso, é contestação dos meios virtuais da virtuosidade do experiente espírito do presente. Pensamento-corpo não é nenhuma sensualidade militarizada, tampouco alternativa a qualquer autoafirmação intelectual que, a cada

conhecer e perceber o mundo. É uma posição que afirma o corpo como espírito, facilmente guiando as percepções. Nisso, há um fluxo espaçotemporal onde os sentidos são vigilantes e atenciosos sobre as coisas do mundo. Há uma percepção de que o tempo e o espaço não são únicos, mas construções culturais. A ideia de um espaçotemporal indica territórios socialmente construídos que são atravessados pelos tempos das pessoas e de suas narrativas. Compreender esse espaçotemporal é colocar-se em posição sensíveis, onde as formas de conhecer são múltiplas, assim como são os tempos e seus significados.

Adentrei a sala dos(as) professores(as), me apresentei e expus a pesquisa e como ela seria conduzida. A presença do pesquisador pode ser, na maioria das vezes, algo incômodo para os sujeitos e as sujeitas do campo de pesquisa. Para amenizar o incômodo, o planejamento das ações foi apresentado e detalhado, sendo manifestada o desejo de conhecer a realidade das experiências vivenciadas na escola e não a tentativa de julgar ou apontar caminhos seguros para as experiências da comunidade escolar.

Algo importante para a construção sensível e racional das relações entre mim e os(as) professores(as) foi dispor-me a ajudar e contribuir em quaisquer atividades, assim como colocar-me na posição de aprendente com os(as) professores(as). A posição de pesquisador é privilegiada porque supõe um(a) sujeito(a) que detém conhecimentos especializados sobre determinados fenômenos. As pessoas participantes são, portanto, colocadas em posição inferior, o que gera distanciamento na pesquisa.

Assim, a posição de igualdade entre mim e os(as) professores(as) diz respeito a outra reorientação epistemológica: a de pessoas que sabem-com e não sabem-sobre. Para isso, a solidariedade é essencial para efetivar as relações. Semelhante ao xirê, a lógica das relações é de solidariedade e nunca hierarquizar. Ao se colocar em uma posição solidária de saber-com e não de saber-sobre, há possibilidades de vínculos que se efetivam em uma forma sensível de estar com o outro. Ainda, é possível romper com a ideia de objetos de pesquisa e compreender as pessoas como pessoas.

momento, traz somente a si própria à baila. Pensamento-corpo também não invoca uma necessidade dos pensamentos, mas toma seus desfechos pela contingência histórica, para dali começar. Pensamento-corpo é a forma corrente do começo sob a insuportabilidade das condições sociais. Pensamento-corpo não é apoteose do início. Ao contrário, começa do abismo e assegura-se de maneira a manter abertas as sentenças inerentes ao homem. O corpo é e continua corpo fragmentado. O corpo como inteiro seria uma imagem. Pensamento-corpo, por sua vez, é a-imagético, sem imagem; ele bombardeia o declínio do outro e da realidade. Pensamento-corpo é a insistência do real sob as condições da imanência imaginária, o que é uma forma muito rara da incondicionalidade” (KAMPER, 1996, p. 144).

Essa disposição solidária desestabiliza – para não dizer derruba – barreiras criadas por se tratar de uma relação que estava se estabelecendo entre um estranho que chega no ninho e os familiarizados com o ninho. Pela solidariedade, as relações se abrem com confiança e não com dúvidas. Elas se tornam gratuitas e largas, ampliando-se as possibilidades de diálogo. Da solidariedade, Niekerke (2013, p. 7) diz que é “*a matter of demonstrating goodwill or being positively oriented towards others’ interest*”⁷⁹. Essa orientação solidária é a base para outro tipo de relação que não se baseia nos interesses próprios, mas nos interesses do outro. É uma das bases para a filosofia Ubuntu.

No encontro com os(as) professores(as), partilhando das experiências vivenciadas, a professora Niara recomenda que eu observe e participe do acolhimento aos estudantes. Esse momento de acolhimento dá-se diariamente e tem o objetivo de, afetuosamente, receber todas e todos na escola. É realizado antes da entrada dos(as) estudantes em sala de aula. A recomendação da professora Niara é importante para entendermos a lógica da partilha: ao recomendar a observação e participação de uma rotina, a professora intenta partilhar o que considera importante para si. Não se trata da indicação de um caminho, mas de oferecer a mim a alegria em participar de um momento que lhe é agradável.

Ao partilhar o que tem sentido de maior profundidade, a professora partilha o que sente seu corpo diante da rotina do acolhimento. Nas escolas municipais chamadas de regulares, o acolhimento não é realizado. Pode-se dizer que é uma liturgia de inspiração *Ubuntu* que é realizada na escola, basta ver que há alegria em acolher e em estar com o outro, assim como houve alegria na recomendação da professora Niara para participação no acolhimento. No acolhimento, o corpo é ponto alegre, é encontro consigo e com o outro.

Essa liturgia *Ubuntu*, iniciada no acolhimento, perpassa todo o cotidiano escolar. Nas palavras da estudante Layla (diário de campo: 09/08/2019): “A gente divide tudo”. A partilha é, pois, a ordem simbólica que atravessa as experiências e a forma de estar com os outros, sinalizando um enfrentamento às formas solitárias e individualistas ocidentais de ser no mundo.

⁷⁹ Tradução nossa: “uma questão de demonstrar boa vontade ou ser positivamente orientado para o interesse de outras pessoas”.

7.5 *Ògún yè, pàtàkì orí Òrìsà!*⁸⁰ Ou sensibilidades são formas de conhecer o mundo

No acolhimento, valoriza-se o movimento e as produções artísticas e estéticas do corpo. A equipe gestora faz o repasse de informações importantes para o dia e convida alguns estudantes para apresentação das produções estéticas. Prioriza-se o corpo do(a) estudante como um território que elabora aprendizagens e também ensinagens. O corpo se torna visível, cria afetos sobre o mundo e é estimulado a produzir as interpretações sobre o mundo. Essas interpretações são postas na forma de dança, música ou recitação de poemas. Acontece ainda na mostra de imagens criadas pelos(as) estudantes.

O corpo se movimenta pelo movimento. Ele é estimulado a não ficar parado; certamente que durante as apresentações artísticas e poéticas, todas e todos são chamados a apreciar a produção das suas amigas e amigos. A experiência do movimento coloca a pessoa em um não-chão, ou seja, ela não tem direção, mas cria direção e sentidos para essa direção. A energia produzida por um corpo em movimento é de uma expectativa de liberdade, de ousadia, de sentir-se com as amarras soltas. Esse corpo em movimento, por puro movimento, permite que consigamos realizar elaborações diversas sobre o mundo, pois ela se posiciona e reposiciona a partir das suas sensações.

Valoriza-se as produções dos(as) estudantes como expressões poéticas e artísticas de sua compreensão sobre si e sobre o mundo. Esse momento é uma experiência fundada nos saberes e conhecimentos dos(as) estudantes. Esse saber é produzido pelo seu corpo e no seu corpo, rompendo a valorização exacerbada da racionalidade. As sensibilidades são formas de interpretar o mundo. Esse pensamento pode ser ilustrado com a conversa espontânea, logo no primeiro dia, com a gestora Gymbia. Ela relatou que um estudante do primeiro ano, Babu, a procurou em sua sala e disse que havia apreendido uma canção religiosa chamada *Halleluiah* que o deixou muito feliz.

O estudante Babu pediu para apresentar a canção em um acolhimento para partilhar com suas amigas e amigos. Ela agenda com ele um dia para que ele possa se preparar. Chega o dia

⁸⁰ Cantiga completa: “*Ògún yè, pàtàkì orí Òrìsà! Àwa siré Ògún ó èrú jojo, Àwa siré Ògún ó èrú jojo, èrùñjéjé*”. Traduzido por Portugal (2013, p. 69) como: “Salve Ògún, Òrìsà importante da cabeça! Nós brincamos (dançamos) para Ogum com extremo respeito. Comportamo-nos calmamente, mas com muito medo”. Ogum é Orixá guerreiro; em guerra, assegura a vida e afasta a morte (PORTUGAL, 2013, p. 100). O título sinaliza para o rigor das sensibilidades como forma de conhecer o mundo. Mesmo brincando, dançando e sentido, reconhece-se o poder de elaborar interpretações no mundo.

e o estudante Babu, tímido, acaba esquecendo parte da música. Uma professora e uma estudante que conheciam a canção auxiliam o estudante, ajudando-o a lembrar. Durante o dia, o estudante Babu procura a gestora Gymbia e faz uma autoavaliação sobre sua apresentação. Ele diz que poderia ter melhorado; é então incentivado a não parar e a expressar suas criações. Para a gestora Gymbia da escola, interessa que os(as) estudantes não silenciem suas manifestações, pois elas representam suas subjetividades e suas visões sobre o mundo.

Ao partilhar a experiência musical e estética, o estudante partilha também algo que faz sentido e lhe traz felicidade. A partilha é uma ocupação de si mesmo e uma doação de suas criações para o outro. Partilha-se porque não se consegue ser sozinho. No acolhimento, as relações estabelecidas se aproximam da uma ética *Ubuntu*. Cada pessoa, seja estudante ou professor(a), muda suas posições determinadas pelos modelos tradicionais de ensino, onde a aprendizagem é direcionada ao corpo discente e a ensinagem é uma responsabilidade apenas do corpo docente.

As posições de aprendizagem e ensinagem são partilhadas por todas e todos e cada pessoa ensina aquilo que faz sentido para si, suas descobertas e suas experiências estéticas e poéticas que transmitem felicidade. O mundo é uma possibilidade de intervenção e de interpretação que, pelo corpo, revela as diversas formas de existência. É um processo de abertura ao outro e de acolhimento solidário. Ao acolher o outro, as diversas dimensões que formam o ser humano são exploradas, como a espiritualidade, por exemplo.

É mesmo um movimento que irrompe o pensamento cartesiano, onde a razão é fonte da produção do conhecimento. Mbembe (2014, p. 27-28) mostra que o hemisfério ocidental é responsável, em sua famigerada necessidade de poder, de construir mitos que fundamentam seu poder e que constroem a ideia de um centro global que é ele próprio. No ocidente teremos a vida, a verdade e a humanidade universalizadas. É lá, a partir de seus mitos, que o mundo conhece a civilização e as pessoas são possuidoras de direitos.

Isso porque, conforme Mbembe (2014), o imaginário construído no ocidente sobre si mesmo, o leva a creditar que, no ocidente, as sociedades são comprometidas com espaços públicos de reciprocidades do direito. Ainda: o ser humano ocidental é centrado como um ser de direitos civis e públicos, único no mundo e, portanto, capaz de conduzir todas as sociedades. Ele codifica leis, costumes, direitos, ética e moral; ele desenvolveu técnicas, religião, governo e tudo mais; ele é quem diz que somente pela razão conhecemos as coisas do mundo.

A imaginação é uma força capaz de dirigir os sentidos a conhecer o mundo. Mbembe (2014, p. 82-83) revela que há uma força universal da imaginação que se conecta ao princípio melaniniano. Que isso quer dizer? Ora, a construção do conceito de raça, que inferiorizou africanos(as), levou a uma compreensão de que negros(as) não eram dotados(as) de razão, ou seja, eram inaptos(as) ao conhecimento do mundo porquanto somente pela razão se pode conhecer. Todavia, justamente nesse axioma branco, que os(as) africanos(as) manifestam outras formas de conhecer o mundo: as sensibilidades. Continua Mbembe (2014, p. 83):

Gobineau, em particular, acredita que na raça negra reside uma profusão de fogo, «chamas, brilhos, exaltações e irreflexão». Reflexo da sensualidade, a imaginação e «todas as aptidões para a matéria» preparam o próprio Negro «a submeter-se às sensações produzidas pelas artes, num grau de intensidade de facto desconhecido de outras famílias humanas».

Isso diz respeito a modos outros de se interpretar o mundo. As sensações levam ao conhecimento e elas são movimentos do corpo no mundo. Se os mitos ocidentais levam a um epistemicídio, as experiências africanas exaltam o corpo como sensação, como apreensão da realidade e como produtora de significados. É assim que a estudante Fayola (diário de campo: 09/08/2019) revela em uma roda de conversa inspirada em conversas de mundo: “O corpo é como uma nuvem. É como movimentação”. Esse corpo que não tem uma forma estática, inventa e recria. Continua a estudante Fayola (diário de campo: 09/08/2019): “Aqui inventamos músicas, por isso é legal”. As sensibilidades conduzem as formas de interpretar o mundo, pois o corpo é percebido como fonte de sensações que organizam as informações, as experiências e os saberes.

A existência de plurais formas de produzir conhecimento é uma crítica anticolonial e também uma matriz estética do mundo que amplia horizontes e existências. É uma subversão de narrativas coloniais que insistem em docilizar corpos. É preciso “amor pelas formas, ritmos e cores” (MBEMBE, 2014, p. 83) para aquecer a razão e torná-la sensível. O corpo é, assim, manifesto de usos e costumes, maneiras de estar no mundo e testemunho afetivo, estético e imaginário da realidade e, por isso mesmo, possibilitar conhecer.

7.6 *Òkè àró, Ode!*⁸¹ Ou para a prosperidade do ser

Entende-se que a espiritualidade é uma dimensão que permite a aproximação com o outro e suas diferenças. É um acolhimento e possibilidade de ser com o outro. Pela espiritualidade, não se concebe hierarquias e nem verticalização; o horizonte é expandido e isso pode ser visto no momento do acolhimento, quando o corpo é concebido como livre expressão de criação e de potência sobre a existência. No corpo, o saber produz significados para o mundo. Acolhe-se, portanto, para que a afetividade seja manifesta, para que os corpos fiquem em movimento e para transgredirem com o silêncio. O acolhimento é uma transgressão ao silêncio e à invisibilidade dos corpos; assim, os corpos são entendidos como produção da existência e das pessoas.

Aprendemos com Atieno-Odhiambo (2010, p. 760) que “Os africanos colonizados precisavam se revigorar espiritualmente para se lançar contra o colonialismo sob todas as suas formas”. Voltando-se à espiritualidade, Ranger (2010, p. 65), citando Ogot, afirma que as pessoas atravessadas pelo movimento de resistência e de espiritualidade são “agentes de mudança espiritual e social, criadores de comunidades novas capazes de enfrentar os desafios do mundo moderno”. Ora, pelo movimento da espiritualidade, o ser humano forma condições de direcionar novos caminhos para sua vida que sejam pautados em uma ética de solidariedade e comunidade. Pela espiritualidade, novos valores são forjados para enfrentar as bases ocidentais do individualismo.

Ainda pela espiritualidade, a pessoa africana é capaz de criar outras realidades que se opõem ao colonialismo. Por suas criações, é possível perceber outras formas de existir para além daquelas pensadas pelo colonialismo. Além disso, as criações que partem do exagerado racionalismo reduzem as potencialidades inventivas do ser humano. O mundo torna-se angular e cheio de retas que apontam as direções e que limitam as pessoas, enquanto pela

⁸¹ Cantiga completa: “*Òkè àró, Ode! Olúwàiyé wà rere àgògbó, Ode ó ó, Olúwàiyé wà rere àgògbó, Ode ó ó*”. Tradução por Portugal (2013, p. 69) como: “Salve o Caçador, portador de grande honra! O Senhor da terra faz com que fiquemos bem, Ele é Odé (Oxóssi)”. Oxóssi é o Orixá do bem viver, arquétipo masculino que prover o clã; é o Orixá que fomenta a cultura (PORTUGAL, 2013, p. 48-49). Por caracterizar a abundância, a cantiga a Oxóssi é utilizada no título para indicar o aspecto transcendente do ser que se dá na espiritualidade, dimensão tão cara para a formação humana em África.

espiritualidade, o corpo materializa formas circulares de compreender a vida e de criar múltiplas direções.

É assim que Opoku (2010, p. 624) diz que “em face das marés de individualismo, secularismo, desenraizamento, excessiva exploração da natureza e até ateísmo, que se seguiram a chega dos ocidentais à África [...]”, a espiritualidade e seus movimentos oferecem “[...] uma outra perspectiva dos problemas universais do homem, e não está separada da vida diária nem da natureza. Sua visão do mundo constitui um contrapeso salutar à aridez que tanto caracteriza a dimensão espiritual dos tempos modernos” (OPOKU, 2010, p. 624).

A espiritualidade abre espaço para a construção do ser-sendo. Nos espaços onde o corpo estava em movimento, há muitas formas de ocupar o território e de se fazer com o outro. Pela brincadeira, pela escuta, pela ensinagem do que se aprendeu, pela visão de mundo, pelas partilhas, o ser-sendo é a condição de estar na escola. O corpo ocupa posição central nesse projeto. É o corpo pelo corpo, que carrega sua beleza: “Todos os corpos são bonitos; todos tem uma beleza!” (ESTUDANTE AKIN, diário de campo: 09/08/2019). Essa beleza é justamente a forma de ser no mundo e que não segue padrões estéticos, culturais ou de docilidade. A beleza de um corpo é seu movimento que o leva a experienciar o mundo.

Isso quer dizer que não há pretensão alguma de existir sem o corpo. O estudante Daren (diário de campo: 09/08/2019) diz em uma roda de conversa inspirada em conversa de mundo: “A gente é o corpo”. Essa afirmação faz emergir o real significado que o corpo é para a pessoa. Essa percepção ontológica acaba desvelando a compreensão do tempo. O que é o tempo? Ora, ele surge a partir da percepção do corpo com as realidades que o cercam:

O tempo nasce da relação contingente, ambígua e contraditória que mantemos com as coisas, com o mundo e, até, com o corpo e os seus duplos [...] o tempo nasce de um certo olhar sobre o eu, sobre o outro, sobre o mundo e sobre o invisível. Surge de uma certa presença em todas estas realidades, tomadas em conjunto (MBEMBE, 2014, p. 208).

Essa concepção de tempo permite um autoconhecimento e outro ritmo sobre a vida. Não há uma linearidade, mas movimentos cíclicos que levam a pessoa a perceber-se e a perceber os outros de outro modo: “O ser é, não somente pensar nos outros, mas pensar em você” (ESTUDANTE AKIN, diário de campo: 09/08/2019). Se no pensamento ocidental o tempo dita as escolhas, o estar no mundo, o cotidiano e as relações sociais, no pensamento contra-hegemônico, o tempo indica o encontro consigo e com o outro e a partir disso como as coisas são estabelecidas, não em função de algo, mas como uma dádiva de estar com o outro e de estar na vida.

Essa noção de tempo parece nasce do exercício da espiritualidade que luta e resiste a valores ocidentais de individualismo exacerbado, competitividade e descarte das relações e das pessoas. A experiência da vida é uma transcendência da própria espiritualidade. Isso leva a acreditar que há liberdade em ser o que se é e exercendo essa liberdade, lugares são encontrados e construídos como sendo uma de suas raízes no mundo. Nesse sentido: “O pensamento é uma parte do mundo espiritual. Quando a gente escolhe algo também, é algo espiritual [...] Eu acho que todos tem seu mundo, o seu lugar. Tipo, o meu lugar é a minha escola. Antes de eu estudar, eu ficava imaginando um lugar cheio de amigos, que é a escola” (ESTUDANTE IMANI, diário de campo: 09/08/2019). Esse discurso afirma a espiritualidade como fonte de conhecimento e também das liberdades que conduzem as experiências.

Pela espiritualidade, o ser é ampliado; ele ganha outras formas e cores. Passamos a entender que “Corpo e espírito estão no mesmo lugar. Nós somos o nosso espírito, o nosso corpo” (ESTUDANTE MALAIKA, diário de campo: 09/08/2019). Há implicações em considerar a espiritualidade como parte do ser: rompe-se com a ideia de vazio, com a fixação por destinos que determinam as vidas e o corpo deixa de ser apenas material e passa a ser também espiritual.

Considerar o corpo como sendo também espiritual constitui um movimento de encontro, de transcendências. O espírito guarda em si um oásis a ser desbravado pelo ser. Dessa compreensão: “Todo mundo tem um segredo que não consegue dizer a ninguém. A gente guarda esse segredo no espírito” (ESTUDANTE MALAIKA, diário de campo: 09/08/2019). Esse oásis não é algo ligado à essência – pois ela encerra qualquer possibilidade de liberdade. Trata-se mesmo de uma parte do ser que abriga a potência de vida.

7.7 *Ewé ó! Ewé àsà!*⁸² Ou do corpo

É no corpo que as inscrições culturais são realizadas e que a ocupação de si mesmo é defendida. No corpo se existe e pelo corpo se faz coletivo. É o corpo que corre, que para, que executa movimentos, que tem liberdade de ser e de estar em tempos próprios às suas

⁸² Cantiga completa: “*Ewé ó! Ewé àsà! Ò mò jéwe pé mo sòrò ò, ó mó jéwe pé mo sòrò ò, ò mò jéwe pé mo sòrò ò, ó mó jéwe pé mo sòrò; ò gbè lówó mi ò gbè lówó mi mó jéwé pé mó sòrò*”. Portugal (2013, p. 70) traduz por: “Ele sabe, ele é a folha a qual insistidamente eu me refiro. Ele me dá sustentação. Ele é a folha de que falo insistidamente”. Invoca-se Ossain com essa cantiga. Ele é o Orixá das plantas medicinais e de tudo que compreende os vegetais (PORTUGAL, 2013, p. 102). A relação de Ossain com as folhas revela a tradição. A tradição revela a origem, a história e o enraizamento de um povo. Nessa perspectiva, o corpo é uma tradição viva.

interpretações de mundo. O corpo pelo corpo é uma reorientação territorial e histórica porque, como alerta Kilomba (2010, p. 30), a colonização construiu um corpo fora do lugar. Esse corpo fora do lugar é marcado pela colonialidade, é posto e entregue ao não-movimento, à disciplina que impede toda criatividade e originalidade.

Mbembe (2001, p. 187) diz que a força colonial provoca danos nos corpos porque molda subjetividades inscritas na violência. É uma forma de desqualificar a vida do outro e de cooptar sua identidade e seus processos de identificação. Representa um movimento de morte: a morte do movimento, a morte simbólica do corpo. Kilomba (2016, p. 174) diz que a máscara colonial silencia os corpos colonizados. Eis a ferida do corpo colonizado. Esse corpo é construído a partir da identificação inferiorizada e naturalizada pelo mundo branco. O corpo ferido e colonizado é imerso na violência, é tomado sempre como o outro, como estranho, como inferior. Cessa seu movimento.

Por isso o corpo pelo corpo e o movimento pelo movimento são essenciais para enfrentar atitudes coloniais de ferir o corpo e suas criações. Isso faz sentir e pensar que no campo de pesquisa, os corpos se mostraram em liberdade de movimento; é uma estética e uma ética que compõem sentidos de ocupação do próprio corpo e que rompem com a ideia de espaço, criando territórios coletivos de partilha.

A estética que circunda esse corpos é de experimentação de si e do outro. É uma estética de circularidade onde os(as) estudantes se punham em constante investigação sobre os territórios culturais e sociais que se estabelecem na escola. É também, uma ética de respeito a si porque se preocupa em ser, em fazer escolhas, em respeitar as criações dos outros corpos. Explorando o espaço com os próprios corpos, os(as) estudantes realizam intervenções no espaço: aproveitam os materiais naturais para brincar, inventam formas e brincadeiras, estabelecem parceria e relações de aproximações com os seus, elaboram regras outras de convivência que excluem qualquer tipo de desavença quanto às diferenças.

É o corpo pelo corpo que está em jogo. Assim, as brincadeiras, o movimento, as criações e as próprias relações se estabelecem na perspectiva de um corpo que começa a irradiar sua própria liberdade e que mesmo em um espaço fechado, consegue enfrentar esse fechamento. É no corpo que as brincadeiras se inscrevem, é no corpo também que a liberdade de estar no território e no tempo pedagógico e escolar começa a ser inventada. Não importa um corpo fechado em si, mas um corpo-potência que manifesta o ser e o estar com todos e todas.

O direito ao próprio eu não é uma questão nova. A profícua resposta do pensamento africano é a autoafirmação, a autonomia e a emancipação africanas. Quem melhor que a própria pessoa para dizer do seu eu? O período pós-escravatura no Novo Mundo trouxe afirmações brancas sobre a capacidade de autogoverno das pessoas escravizadas. Mbembe (2001, p. 177) cita Hegel para dizer que as pessoas escravizadas em África eram concebidas no pensamento europeu por sua ânsia predatória e sua crueldade. Isso leva a outros questionamentos: como resolver o problema de alteridade, visto que a abolição da escravatura nas terras americanas e europeias trouxe como consequência a convivências com esses seres predatórios e cruéis? Essa questão pode ser traduzida da seguinte forma: como a alteridade pode ser concebida se um dos lados é ocupado por selvagens e subumanos?

A resposta é dada pelo Iluminismo. Pelo pensamento iluminista, a humanidade é definida por uma identidade genérica, essencial e universalizada. Os signos da humanidade devem ser, portanto, partilhados por todos considerados humanos. Há uma ontologia única que pressupõe valores e significados que unem todos em igualdade. Essa ontologia sinaliza para a razão como única fonte de sustentação que legitima a humanidade comum. Será na e pela razão que os humanos conseguem guiar-se em liberdade e autonomia, demonstrando sua capacidade de autogoverno. Fora desse círculo não há humanidade. A dúvida que emerge: estão os(as) africanos(as), no período pós-abolição, dentro ou fora do círculo da humanidade? (MBEMBE, 2001, p. 177).

O corpo africano poderia ser considerado construção de uma atividade humana que manifesta suas subjetividades? Teriam eles consciência como os corpos brancos? Para responder a tais questões, Mbembe (2001, p. 177-178) nos mostra que essas respostas foram dadas, pretensiosa e altivamente, pelo Iluminismo: “[...] os africanos poderiam ser mantidos dentro dos limites de sua suposta diferença ontológica. O lado mais sombrio do Iluminismo via no signo africano algo único, e até mesmo indestrutível, que o separava de todos os outros signos humanos”. Para sustentar essas respostas, o corpo negro era entendido como ausente de consciência, razão e beleza, atributos outorgados como sendo próprios dos corpos brancos. Do corpo negro enxergava-se apenas sua extensão material, sendo, como toda dimensão material, condenado à morte.

Pelas concepções iluministas, a sujeição dos corpos negros é legitimada, em grande parte, porque esses corpos haviam desenvolvido interpretações próprias de mundo, de sociedade e de ser humano e que não conseguiam compartilhar com outros povos, pois não havia uma agência capaz de orientar esses corpos. Uma dessas agências, para o Iluminismo,

seria a razão. Desprovidos de razão, o corpo negro não detinha capacidade e poder de invenção, criação e universalização. Nada produzido pelos(as) africanos(as) passaria pelo crivo da razão, por quaisquer regras ou leis, de modo que seus significados são inexplicáveis para eles próprios. Por que motivo, seria legítimo excluí-los do círculo humano, pois “nada têm que contribuir para o desenvolvimento do universal” (MBEMBE, 2001, p. 178).

O corpo pelo corpo é uma resposta ao pensamento hegemônico racional. Ele não precisa dos moldes de razão, de beleza e consciência. Sua beleza está em ser ele mesmo. Viver o corpo é experimentar em plenitude os conhecimentos. O corpo que é própria pessoa compraz o ser quando, tendo produzido conhecimentos sobre o mundo, passa a experimentar, sentir, racionalizar e intervir no mundo. Parece que as Pedagogias Africanas ocupam-se de ligar as experiências do Ser ao corpo, parece que é o movimento pedagógico de vivificar o mundo pelo corpo e de animar o corpo pelo mundo, pois todas as experiências são valorizadas, visto que denotam autodeterminação, personalidade, autonomia e capacidade de conhecer da pessoa. As experiências sobre o mundo ocupam o corpo e o tornam único no mundo. Por isso a importância de se viver o corpo pelo corpo.

7.8 *Atótóo!*⁸³ Ou aprendizagem para a solidariedade

A participação no horário do almoço permitiu perceber que nenhum(a) estudante fica sozinho(a). Há uma preocupação de estar com o outro, de chamar o outro para a convivência rompendo com o isolamento. É um corpo que se faz também com o outro. O início do almoço se dá na organização do ambiente, que oferece mesas dispostas com quatro cadeiras, permitindo, assim, a convivência e o diálogo entre os(as) estudantes. Há uma mesa central para onde se dirigem os(as) estudantes e lá eles(as) mesmos(as) pegam seus pratos e talheres e são servidos conforme suas escolhas (seja a qual alimento quer comer, seja quantidade que desejam consumir).

Qual a importância de o almoço ser servido pela própria pessoa? Essa postura denota um respeito à autonomia, assim como ao processo de escolhas. Escolhendo, a criança exerce

⁸³ Cantiga completa: “*Atótóo! Omolú pè olóre a àwúre e kú àbò, Omolú pè olóre a àwúre e kú àbò; Omolú pè olóre a àwúre e kú àbò, Omolú pè olóre a àwúre e kú àbò Omolu*”. É traduzida por Portugal (2013, p. 70) como: “Silêncio! Senhor da sorte, te pedimos que use o teu feitiço para nos trazer boa sorte, e sejas bem-vindo”. Omolu ou Obaluaiê é o Orixá que traz consolo e cura (PORTUGAL, 2013, p. 83-84). O título alude ao enfrentamento ao egoísmo – valor ocidental.

sua liberdade e demonstrando seus gostos. É certo que, no que se refere à questão nutricional, as crianças poderiam apenas colocar em seus pratos os alimentos com os quais estão acostumados, mas há rodas de conversas que explicam a importância da variedade de alimentos e a importância das frutas e legumes. As crianças são estimuladas também a experimentar alimentos que não são acostumados a comer, mas tudo no tempo da criança.

A postura do adulto em escolher a alimentação da criança sem consultá-la gera um comportamento de autoridade e também um hábito alimentar de imposição, onde as crianças não demonstram seus gostos e suas experimentações. Ao escolher, criam sentidos de respeito pelos alimentos, pois eles deixam de ser uma alimentação imposta e passam a ser alimentos que nutrem o corpo e o paladar dos(as) estudantes. É um momento de autoconhecimento também, já que proporciona ampliar os sabores conhecidos, identificar os tipos sabores, bem como conhecer a alimentação como um momento de estar com o outro.

A questão da alimentação vai além do simples ato de comer. É oportunidade de pensar a questão com a terra, com o meio ambiente, com o cuidado consigo e com o outro. Exercendo escolhas no ato de alimentar-se, conseguimos pensar nossa posição do mundo e refletimos sobre como nossas ações acabam trazendo consequências diretas para o meio ambiente. Passamos a compreender também que nossas ações são econômicas porque geram resultados que impactam a sociedade e seu modo de produção. Pensando nisso, o cardápio é organizado de modo que respeite as frutas e legumes das estações vigentes, a compra de alimentos na própria comunidade – sempre que possível – e alimentos que supram a carência nutricional dos(as) estudantes.

O ato de alimentar-se ganha sentido estético de comunhão com a terra e com o próprio corpo, diferentemente da alimentação *fast food* ou dos enlatados cheios de aditivos e conservantes químicos. É importante diferenciarmos o ato de alimentar-se que se alinha com a terra do ato de comer tudo e qualquer coisa. Enquanto o primeiro estabelece um tipo de ética ecológica de respeito consigo e com o meio ambiente, por isso mesmo demanda tempo de estar com o alimento e com o outro, o segundo diz respeito ao ato solitário de alimentar-se conforme as demandas do cotidiano que seguem um tempo capitalista e uma ética de descarte.

Nas mesas sentam-se os(as) estudantes por ordem de afinidade. Ao se alimentarem, longas conversas são iniciadas. O som das conversas é elevado, demonstrando livre expressão dos corpos que estão em diálogo. Ao invés de um silêncio sepulcral, tão comum nos momentos de alimentação, imposto como uma norma de etiqueta, o som das conversas demonstra o

movimento dos corpos e suas expressões. São corpos que falam e não silenciam; corpos que ocupam territórios e não corpos domesticados.

Estar com o outro faz parte dessa ética que tem como base o respeito ao alimento que é produzido na terra. Saímos então de uma posição solitária e individualista e passamos para uma posição de comunhão: “Aqui a gente aprende sobre a vida [...] A gente aprende sobre amizade, só que tem mais: na vida tem muita desigualdade, aí tem que ter mais igualdade. Tipo, em questão de racismo, bullying e outras coisas nós temos que aprender com a amizade” (ESTUDANTE LAYLA, diário de campo: 08/08/2019). Podemos pensar, nesse sentido, que a ética que permeia a relação com os alimentos influencia a relação com o outro, chegando a ser uma ética *Ubuntu*, onde uma pessoa se torna gente em virtude das outras. Assim, toda e qualquer opressão, mesmo que não seja com alguém específico, afeta a todos e todas.

A ideia *Ubuntu* não é facilmente traduzida para a linguagem ocidental. Se no ocidente, especialmente no contexto de liquidez, as pessoas tornam-se descartáveis, assim como as relações (BAUMAN, 2007), na ética *Ubuntu* a pessoa é generosa, amigável, compartilhando facilmente tudo que possui. A humanidade é alcançada justamente em estar com o outro em sua forma mais profunda; todos e todas pertencem a uma força vital que é comum. A pessoa é humana porque participa e partilha; porque é aberta ao outro (VAN NIEKERK, 2013, p. 1).

Se a lógica excludente ocidental é ser porque tu não és, a relação inclusiva africana é ser porque nós somos. Dessa maneira se estabelece um deslocamento prático e significativo das racionalidades e sensibilidades que se prestam a interpretar o mundo. Kashindi (2015) nos orienta que esse deslocamento é uma postura contra-hegemônica sobre o ocidente e seu ideal de pessoa centrada no individualismo e no egocentrismo. Valoriza-se a partilha e não os excessos; valoriza-se o ato de estar com o outro em vez do entendimento do outro como algo que pode ser descartado.

O discurso da estudante Fayola (diário de campo: 08/08/2019) mostra essa ética: “Somos tratados bem, os professores têm paciência e se importam com a gente. Eles não deixam a gente fazer tudo que queremos”. O respeito pelas escolhas estrutura uma relação pautada no bem comum, onde as escolhas trazem consequências para o coletivo. O importar-se com o outro não é oferecer tudo que ele quer – como se faz na sociedade líquida (BAUMAN, 2007) –, mas é estar com o outro e oportunizar sua escolha; é também entender que o outro não pode fazer tudo, visto que suas escolhas trazem consequências coletivas.

7.9 *Àróbò boyi!*⁸⁴ Ou do movimento

Logo surgem os convites para que fossem realizadas visitas e participações nas salas de aula. As professoras Niara, do 1º ano, e a professora Chinara, do 3º ano, assim como o professor Amir, do 3º ano, convidam-me para observar a turma durante a aula e participar da mesma. Fui primeiramente na turma do 1º ano. A turma estava iniciando a agenda do dia, onde registram a ordem das aulas e os conteúdos que serão trabalhados neste dia. A turma não fica enfileirada e se organiza de modo que grupos sejam formados e que valorizem a circularidade da sala. Os grupos são organizados não se levando em consideração o gênero das crianças; assim, meninos e meninas se misturam em grupos, não existindo um grupo exclusivo de meninos ou de meninas.

A professora Niara começa a conversar com os(as) estudantes sobre a rotina do dia e registra no quadro. Os(as) estudantes dialogam entre si e com a professora Niara, iniciando também a transcrição do quadro para a agenda. Interessante perceber que a professora Niara mantém uma posição pedagógica fundamentada no diálogo e não na imposição. A escuta aos(as) estudantes é parte do processo pedagógico iniciado por ela e que coloca os(as) estudantes em posição de produção de saber. Eles sugerem atividades e ela escuta as sugestões.

É uma dialética que também é uma ética baseada na relação de igualdade entre docente e discente, isso porque os(as) estudantes estão firmando sua liberdade de escrita, de participação e de oralidade, fazendo comentários e intervenções sobre a proposta pedagógica que é conduzida pela professora. Ao se colocar em posição de liberdade, os(as) estudantes podem experimentar tipos diversos de escrita. Não somente se restringe à liberdade de escrita, mas às percepções sobre o cotidiano, afinal, é este mesmo cotidiano que é construído por todos(as), e por isso mesmo é um cotidiano construído coletivamente.

Pode-se dizer que ao se colocar em liberdade na construção do cotidiano e dos sentidos que perpassam esse cotidiano, os(as) estudantes realizam um movimento de responsabilidade, característica da liberdade que permite um tipo de conscientização e um firmar-se nas construções pedagógicas sobre si. A relação estabelecida entre professores(as) e estudantes é um movimento dialético que respeita as individualidades e que possibilita novos avanços

⁸⁴ Cantiga completa: “*Àróbò boyi! Òsùmàrè ó ta kéré, ta kéré, ó ta kéré; Òsùmàrè ó ta kéré, ta kéré, ó ta kéré*”. A tradução realizada por Portugal (2013, p. 70) é: “Vamos cultivar o elástico intermediário! Oxumarê movimentar-se rapidamente para frente...”. Oxumarê é o Orixá do arco-íris; assume a forma de serpente. O movimento é sua marca, assim como a sinuosidade (PAIVA, 2009, p. 86).

cognitivos, sociais e culturais. Aprende-se não somente conhecimentos para vida, mas conhecimentos de vida: “O que eu mais gosto daqui é que tem mais tempo para a gente aprender e conhecer” (ESTUDANTE FAYOLA, diário de campo: 08/08/2019). Aprende-se a vida, aprende-se a ser, aprende-se a respeitar.

O tempo pedagógico não é restrito ao conteúdo curricular; ele é ampliado para os fazeres e saberes da vida. Por isso mesmo, como disse a estudante Layla (diário de campo: 08/08/2019): “As aulas aqui têm sempre um jeito divertido”. Essa diversão é a sensualidade do pensamento. Sensualiza-se o pensamento, sensualiza-se o conhecimento. Que é o sensualizar? É dotar de sentidos, é apreender de distintos modos, pois os sentidos do corpo permitem isso. Uma aula divertida não é uma aluna lúdica, como muitos podem supor. Não na escola em que esta pesquisa se realizou. Uma aula divertida é uma aula que explora as múltiplas formas de conhecer, que não rejeita o corpo e que pelos sentidos se realiza o ato pedagógico.

Para sensualizar o ato pedagógico é preciso movimento: “Em movimento a gente esquenta o corpo, fica com mais energia” (ESTUDANTE AKIN, diário de campo: 08/08/2019). Ora, é preciso compreender esse discurso no mais íntimo da experiência: um corpo inerte e disciplinado não inventa, não aquece as emoções e nem a razão. O corpo em movimento sai de seu estado imóvel e rodopia em si mesmo. Esquenta as sensações, empreende uma rota epistemológica não definida, mas desbravante. É um corpo rebelde porque sabe que o silêncio retira suas inscrições e limita suas experiências.

Trata-se de uma desobediência poética. O corpo que não explora seus sentidos e que não sensualiza o conhecimento é um corpo colonizado. Sua rígida posição inerte o torna limitado e minimiza sua potência de vida. Justamente esse corpo desumanizado e docilizado que é mais fácil roubar-lhe seu tempo, sua história, suas artes, suas produções. Aos corpos subalternizados, a morte. Aos corpos desobedientes, as lutas. A ordem colonial é patriarcal e capitalista, por isso opressora e produtora de signos de submissão nos corpos.

O movimento gera desobediência epistemológica. Contra a ordem colonial, que é fundada em uma política do medo, os corpos em movimentos se insurgem, se desviam, se dissidem. A marginalização dos corpos em movimento tensiona as relações de dominação e contesta as relações de poder estabelecidas. É a criação de corpos desobedientes às ordens que os hierarquizam e subalternizam. É preciso desarranjar estruturas de poder no ato pedagógico que teimam em silenciar os corpos. Toda a potência de vida localiza-se no corpo: “A planta não tem corpo porque ela tá parada, não tem como andar, como se movimentar” (ESTUDANTE

TALIB, diário de campo, 09/08/2019). É o corpo que demonstra pelo movimento sua vivacidade. Pelo movimento a vida é experienciada em plenitude pela própria pessoa.

Essa reorientação do corpo e seus sentidos, que se constitui em desobediências poéticas e epistemológicas, intenta recriar palavras, imagens e gestos que representam novas posições e enfrentamentos. A linguagem é também veículo de violência e de opressão. É preciso reinventá-la e criar outras formas de elaborar narrativas. Isso só será possível quando o corpo experimentar novas sensações sobre o mundo, além das sensações excludentes e marcadas pela ordem colonial. Ao se colocar o corpo em silêncio, há um esvaziamento de seus saberes e conhecimentos. Isso define quem fala e o que fala. Nisso, Kilomba (2015)

Comentários e avisos parecem-me aprisionar-me
em uma velha ordem colonial
Inadvertidamente, dizem-me
o que conta como *a* verdade
e em *quem* acreditar
lembrando-me de uma estranha dicotomia:
o que eles falam é científico
quando nós falamos, é não científico.
Quando eles falam, é imparcial.
Quando nós falamos, é parcial.
Quando eles falam, é objetivo.
Quando nós falamos, é subjetivo.
Quando eles falam, é neutral.
Quando nós falamos, é pessoal.
Quando eles falam, é racional.
Quando nós falamos, é emocional.
Eles têm fatos, nós temos opiniões.
Eles têm conhecimento, nós temos experiências.
Não estamos a lidar aqui com um simples jogo de
p-a-l-a-v-r-a-s

Mas sim com uma violenta hierarquia que define:
quem pode falar
e sobre o que se pode falar.

As relações de poder produzem discursos que legitimam as experiências de uns e que inferiorizam as experiências de outros. O lugar da razão autoriza o discurso de uns e distorce as experiências de outros. Desobedecer requer movimento e produção de uma outra linguagem contestadora sobre o que é estabelecido. É preciso ser corpo racional e sensível que posto em movimento dota a pessoa de conhecimentos e exaltar os saberes produzidos pelo corpo: “O corpo é como uma marionete mexida pelo cérebro e pelo coração” (ESTUDANTE TALIB, diário de campo 09/08/2019) e por isso mesmo não pode ser estático e exclusivamente razão.

7.10 *Ká wòóo, ká biyé sí ilé!*⁸⁵ Ou da ocupação do corpo

Ao compreender o(a) estudante como pessoa, o processo pedagógico ganha outra dimensão: saindo de uma posição de silêncio, a pessoa é considerada por sua voz, sua participação, seu corpo que escreve e que sente o cotidiano. A observação e participação na aula na turma do 3º ano, intitulada a Turma da Lealdade (todas as turmas aderiram a um valor para dar sentido à turma), chama a atenção pela dimensão sensível e afetiva que foi proposta em uma aula de português.

O professor Amir orienta os(as) estudantes para abrirem o livro de português. Ele realiza algumas interpretações de forma oral e conta com a participação dos(as) estudantes. A partir do texto lido, um poema (Qui nem jiló), o professor Amir explora as sensibilidades e afetividades dos(as) estudantes questionando o que seria saudade e quais saudades faziam parte da vida dos(as) estudantes.

Os(as) mesmos(as) começam um movimento de externar suas saudades e realizam intervenções nas falas dos colegas. O professor Amir conduz a proposta pedagógica deixando os diálogos serem conduzidos livremente para que cada um(a) possa manifestar suas sensações. Propõe ainda cantar o poema. A musicalidade como intenção pedagógica permitiu uma adesão de estudantes que antes não estavam participando. O corpo musicado, sensível, de palavras é uma proposta de aula, pois é esse corpo que sente e que produz.

A colonialidade do corpo impede expressões originais. Isso quer dizer que o corpo é submetido à formas que tentam massificar e uniformizar os corpos e suas diferenças. Pretende-se com isso o controle sobre os corpos e o esvaziamento dos seus conhecimentos. O corpo torna-se vazio de si, de seus saberes, de seus conhecimentos. É um corpo negado. Na educação colonial, o corpo é disciplinado para obedecer e torna-se uma massa, sem uma imagem de si. Basta sentir o que diz Nyamnjuh (2012, p. 133) ao citar p'Bitek: “Fez ‘frutos mortos’ até dos filhos dos chefes, que se comportaram ‘como tolos’ [...] incluindo a rejeição de nomes locais significativos e a adoção de ‘nomes de homens brancos’ que soavam como latas vazias, velhas latas enferrujadas jogadas de o topo do telhado”.

⁸⁵ Cantiga completa: “*Ká wòóo, ká biyé sí ilé! (?) Oba ní sà rè lóòke odó, ó bérí omon; Oba ní sà rè lóòke odó, oba kòso ayò*”. Portugal (2013, p. 70) traduz: “Podemos olhar Vossa Real Majestade “aqui”? (!) Ele é o Rei que pode despedaçá-lo sobre o pilão, aquele que cumprimenta militarmente seus filhos; Rei coroadado, com alegria, no templo sagrado”. Xangô é o Orixá que representa o poder, a suficiência e a justiça (PORTUGAL, 2013, p. 100-103).

A musicalidade atravessa a colonialidade do corpo e o dá ritmo, outras formas e outros sons. Na musicalidade, o corpo cria a noção de tempo e de movimento. O ritmo é a maneira de pensar da pessoa; é também uma forma de inteligibilidade sobre o mundo que conduz o indivíduo às sensações, ao sentir, criando uma consciência sua, original. O ritmo é uma consolidação do tempo cósmico, cíclico (SODRÉ, 1998, p. 19). É uma mística da alegria. E para enegrecermos o sentido da alegria, podemos usar a noção de alacridade de Sodré (1988, p. 147):

poderíamos alterar o emprego da palavra alegria por “alacridade” (também derivada de alacer, “alado”), que está bastante próxima de sacer (sagrado). Alacer tem a ver com a liberdade das asas (ala) no céu e com a gravidade e permanência da terra (Acer deriva de ager, “campo”). Áacre é o movimento do céu em ligação com a constância da terra.

Assim, o sentido de alacridade é um enegrecimento do conceito de alegria. Se na alegria o gozo vem após a realização de algo, a alacridade diz respeito ao movimento de liberdade em sentir, independente da realização. O corpo é tomado como um complexo de alacridade que possui diferentes formas de intuir e não necessita de racionalidade para sentir. É a experiência radical de comunicar-se com o mundo (SODRÉ, 1988, p. 148).

A musicalidade permite a travessia da alacridade porque reposiciona a pessoa em um contexto de ocupação sobre si mesma. Pretendemos dizer que o jogo colonial sobre o corpo perde certo poder porque a musicalidade leva a diferentes sensações e percepções sobre si, criando uma imagem única sobre si, assim como um tempo cósmico, que é próprio da pessoa. Pela musicalidade, a tradição oral ainda se firma como fonte de conhecimento, visto que, sendo a tradição oral a escola da vida, ela permite o diálogo entre religião, arte, história, política e outros conhecimentos. Pela palavra e pela fala, movimentos são gerados para conduzir o espírito à ação (BÂ, 1982, p. 185-186).

Nesse sentido, entender que o corpo fala uma linguagem sua, que é coletiva e que se opõe a uma linguagem colonial, é essencial para suscitar movimentos de resistência. Com isso dizemos que o falar não é meramente emitir um enunciado, mas é ser o próprio enunciado que materializa as forças criativas. Pela tradição oral, privilegiamos a narração como construção da própria pessoa; nela, vivenciamos os valores e transgredimos o silêncio que nos é imposto, constituindo-se um processo de enraizamento e também de autopercepção.

Em uma roda de conversa inspirada em conversa de mundo, foi possível captar um tipo de ensinamento, de valor e da função da palavra:

Às vezes eu queria voltar no tempo pra consertar os erros. Tem uma história que diz que um homem queria se casar com uma mulher, só que ele queria uma mulher que não tivesse erros. Ai ele colocou um espelho e a pessoa que não tivesse erros iria ficar do mesmo jeito e quem tivesse erros ficaria muito feio. Só que uma mulher que tinha erros disse assim: eu não me arrependo dos meus erros; eu vejo os meus erros como uma forma de melhorar. Ela se olhou no espelho e se viu bonita porque o arrependimento estava acima de tudo (ESTUDANTE LAYLA, diário de campo: 08/08/2019).

Ao contar a história, a estudante conduz seu espírito a uma ação: a disposição em aprender com os seus erros. Será pela palavra que a tradição inscreve nos corpos valores, imagens e significados que ajudam a pessoa a estar no mundo. É um projetar-se em um presente que se faz futuro, que indica as possibilidades de caminho; é criação de atos que constroem a história da pessoa.

Continuando na aula, o princípio da circularidade é preservado. Objetiva-se o cuidado de si e o cuidado com o outro no processo pedagógico. Chama a atenção o varal dos sonhos disposto na sala. Manifestar importância aos sonhos é uma forma de creditar à educação um papel de formação humana que concretiza e materializa os desejos e utopias. É uma educação que vai além da dimensão cognitiva, mas que é assente em valores, em propostas sensíveis e de um corpo que se coloca produzindo, que é visto, é escutado, é estimulado a explorar a si mesmo.

Ao analisar suas sensações, esse corpo ocupa a si mesmo, realizando um movimento de autoinscrição, de marcações de sonhos e desejos, de enfrentamento ao silêncio que é imposto nos processos pedagógicos centrados em ideias de colonialidade. Explorando a si mesmo, os(as) estudantes se fazem corpo presente, corpo que fala, corpo que participa. Essa participação é estimulada pelo professor de forma convidativa e não impositiva.

Mbembe (2001, p. 177) diz que a escravidão, a colonização e *apartheid* aprisionaram a pessoa africana na humilhação. O desenraizamento e o sofrimento também fazem parte do processo de aprisionamento causado por tais visões brancas de mundo. Ao ser humilhado, desenraizado e aprisionado, a pessoa é colocada fora de rota, condenada a uma zona de não-ser. Porém, é na zona do não-ser que os/as subalternizados conseguem desejar o conhecimento de si mesmo e se organizam na busca de construir seus destino, assim como organizam a pertença a si mesmo.

Pensando na educação que coloniza, dociliza e adestra corpos, a autoinscrição é justamente essa organização de pertença a si mesmo; é o desejo de conhecer a si mesmo: um corpo que fora roubado e expropriado. A cooptação de si é um aprisionamento. Por isso interessam os corpos docilizados, adestrados, colonizados. A educação colonial objetiva o

aprisionamento desses corpos porque sabe do poder de um corpo. Corpos que se autoinscrevem reinventam suas histórias, marcam significantes culturais e sociais de resistência.

7.11 *Eèpàrìpàà! Odò Ìyá!*⁸⁶ Ou da inquietude e da insubmissão

Fui à sala da turma do terceiro ano. A professora Chiara iria realizar uma correção de uma atividade. Os(as) estudantes estavam no horário da Disciplina Eletiva. Nessa disciplina, eles escolhem em qual disciplina querem se matricular, de modo que é possível ficar matriculado em disciplinas de outros anos. Assim, na turma do segundo ano, neste momento de minha observação, estavam estudantes de outra turma. A professora Chiara vai buscar alguns materiais em outro local da escola. Os(as) estudantes estavam em pleno movimento. Não era uma forma desordenada, mas movimento de expressar e explorarem seus corpos por meio da dança e da música.

A dança é algo bem presente nos corpos desses(as) estudantes. Quando dizemos dança, não queremos remeter à ideia de repetição de gestos ou coreografia; afirmamos a experiência do movimento corporal que enraíza o mundo e o conhecimento no próprio corpo. Essa experiência da dança conduz a novas maneiras de se orientar no mundo. O corpo, nessa perspectiva, diz respeito a experiências de estar no mundo. Nos corpos dançantes há histórias, há enfrentamentos, irreverências e trajetos; há processos de vida e uma mística dos encontros. A dança fala por meio dos seus corpos.

A professor Chiara chega e pede para os(as) estudantes formarem um círculo e se sentarem no chão. Ela mesma se senta no chão junto aos estudantes. Talvez ela pudesse realizar a atividade que iria propor com os(as) estudantes em suas mesas, mas o círculo foi o meio de conectá-los entre si. É no círculo que eles podem ampliar suas visões e suas percepções. Na verdade, é no círculo onde eles são percepções e sensações, rompendo com a exclusividade da visão como meio único para se perceber o ambiente. A conversa entre os(as) estudantes estava incomodando a professora Chiara. Essa conversa se deve pela mistura de estudantes de turmas diferentes.

⁸⁶ Cantiga completa: “Eèpàrìpàà! Odò Ìyá! Oya kooro nílé ó geere-geere, Ìyábà kooro ñlá ó gè ará gè ará, Obìrin sápa kooro nílé geere-geere, Oya kii mò rèlo”. A tradução de Portugal (2013, p. 71) é: “Salve Oyá! Oyá ressoou na casa incandescendo, a Senhora ressoou com grande barulho, Ela que corta com o raio. É mulher arrasadora que ressoou na casa, sensual e inteligentemente. Reverenciamos Oyá para conhecê-la mais”. Oyá é Orixá dos ventos, da tempestade. Ela corta os ventos e varre a poeira, simbolizando a limpeza espiritual. É Orixá que não se curva, que luta e resiste (PORTUGAL, 2013, p. 62).

Os corpos estavam agitados, mesmo na roda. Então, a professora Chiara, junto de alguns(as) estudantes, começa a realizar um movimento de perceber os corpos que estavam agitados. Era mesmo um movimento de espelhar, de oferecer ao outro um momento para se enxergar e perceber que estava a desconstruir o círculo e, conseqüentemente, estava perdendo oportunidade de se conectar com os outros. Assim, a professora Chiara e alguns(as) estudantes começam a olhar e ouvir os estudantes. Consegui escutar de uma estudante: “Vamos parar para escutar Nassor”. Muito significado tem essa ação.

Há uma gramática nos corpos inquietos: as emoções transmitem com muita pungência aquilo que o corpo não consegue verbalizar ou experienciar com parcimônia. Os movimentos tornam-se obtusos, dispersos, assim como os sentidos. Mas nessa gramática algo há que revela a posição de quem a experimenta: a presença insuportável do desassossego. Quem sente desassossego? Por que sente desassossego? Parece mesmo que esse sentimento acompanha os corpos inquietos. Diante da experiência doloroso sobre algo, o corpo pode responder com inquietude. É preciso uma escuta sensível que ofereça repouso para o corpo inquieto.

Ora, a professora Chiara poderia retirar os(as) estudantes que não se aquietavam do círculo ou mesmo impor o silêncio, mas foi preferível deixá-los e fazê-los perceber a si mesmos. Não incomodava mais o barulho das conversas, mas o fato de não estar conectado, o fato de não estar com o outro. Assim, o movimento realizado pelos(as) estudantes que estavam nessa sinergia começa a desestabilizar os(as) estudantes inquietos. É mesmo uma relação que se estabelece na compreensão de estar sendo com o outro, de ser espelho para o outro quando o outro não está permitindo a si mesmo desenvolver suas competências, suas habilidades e suas construções.

O que quer um corpo inquieto? Parece que quer falar de outro modo. O que quer falar este corpo? Ele fala de suas angústias, por isso é preciso saber ouvir e não apenas ver. É preciso sentir, perceber, estar com o outro nos seus momentos. A posição da professora e dos(as) estudantes em escutar, em perceber e sentir o momento do outro é um exemplo da pedagogia que constrói corpos *corazonados*. Sim, corpos que se aquecem, que se compreendem, que se firmam um com o outro. Não é, decerto, uma ação fácil de ser realizada.

É preciso uma ética centrada na outridade. O encontro com o outro permite outras construções, outras possibilidades de ser e de estar. Foi nesse círculo que corpos conseguem ser construídos para enfrentar valores Ocidentais de descarté, de liquidez, de consumo. Corpos são vistos, nesse círculo, como a própria pessoa. Estudantes são vistos como corpos que aventuram

a travessia do *corazonar*. Nessa travessia, o encontro com o outro é aprendido, é progresso, é expressão de vida.

A escuta de um corpo inquieto é sempre uma escuta sensível. Rompe com a ideia de docilizar corpos; pretende-se favorecer a construção corporal do conhecimento, um conhecimento incorporado. O corpo é um saber mestiço, sem fronteira, consciência e palavra viva. Por isso mesmo é preciso escutar esse corpo inquieto, pois é na inquietude que ele manifesta seus desencontros e encontros. É na inquietude que ele se mostra um corpo-potência capaz de enfrentar marginalizações e ordens que docilizam. Trata-se de um corpo insubmisso.

Para entender o conhecimento incorporado de um corpo insubmisso é preciso entender os sentidos coloniais da educação. Esse sentidos se atrelam ao mundo colonial, que quer corpos marginalizados, dominados, adestrados. Corpos mudos que não conseguem criar uma gramática de insurgência. Os corpos precisam se reconhecer como afetivos, como potência de vida. Os sentidos coloniais impedem o corpo de se reconhecer como afetivo, pois é no afeto que acontece insubmissões.

A estudante Layla (diário de campo: 09/08/2019) nos diz que “Os afetos ficam no nosso corpo”. Por isso o corpo é algo singular no mundo. Ele é veículo dos afetos, das intencionalidades, das subjetividades. É raiz do espaço e do tempo da história da pessoa. Experiências os afetos que ficam no corpo é criar uma imagem possível para si, que não é uma imagem estática e nem a partir de outro olhar, mas da autopercepção, do autoconhecimento e também do interconhecimento. O medo colonial sobre as sensibilidades e os afetos é justamente por reconhecerem neles a potência da insurgência, da insubmissão. Um corpo *corazonado* luta a partir das suas sensibilidades e dos seus afetos, não se submete ao projeto colonial que objetiva expropriar as invenções e utopias do corpo sensível.

7.12 *Rora Yèyè ó fí dé rí omon!*⁸⁷ Ou do cuidado e da vida

O corpo que empreende um movimento exploratório sobre a vida é um corpo de possibilidades. A imersão na vida é uma condição para afastar os signos que subjagam as

⁸⁷ Cantiga completa: “*Rora Yèyè ó fí dé rí omon! Ìyá omi ní ibú odòmi rò Òrisà ó lé lé, Ìyá omi ní ibú odòmi rò Òrisà ó lé lé, Ìyá omi ní ibú odòmi rò Òrisà ó lé lé*”. Portugal (2013, p. 71) traduz como: “Rainha e Mãe! Mãe cuidadosa, que usa coroa e olha seus filhos. Mãe das águas profundas que correm no rio, Mãe que torna as águas do rio sagradas. Orixá que paira sobre nossa casa”. Oxum é Orixá patrona de tudo que nasce. É senhora da vida que sustenta a existência humana. Senhora das metáforas, possui em seus domínios a música, o cuidado, as sensibilidades. É a Orixá que viabiliza o encantamento do mundo (PORTUGAL, 2013, p. 138).

diversas existências. Existimos para a vida e, portanto, a educação deve direcionar-se, também, no sentido de formação humana para a vida. Ao nos posicionarmos, dizemos com isso que a dinâmica da vida deve ser inscrita nos corpos.

Que dinâmica é essa? Referimo-nos ao estado do cuidado. Pelo cuidado nos dispomos em encontro com o outro. Cuidamos de si e cuidamos do outro. Cuidamos para que a vida seja possível. A educação voltada para a vida é um pensamento insurgente que pensa na pessoa como um corpo portador de histórias, de utopias, de esperanças. É um projeto de esperança epistemológica.

Pensamos assim, que a vitalidade que se inscreve em um corpo é um modo factível para se golpear a colonialidade do ser. Se a existência do ser é determinada e condicionada no pensamento colonial, uma pedagogia que se compromete com a vida e contra a colonialidade do ser oferece escolhas, possibilidades e signos de vida que possam ser inscritos nos corpos.

Ocorre que um corpo que sente a vida é capaz de perceber que seu trajeto é constituído por suas escolhas. Assim, suas histórias de vida são sempre responsabilidade diante de suas escolhas. Isso faz parte do processo de humanização e formação que se opõe ao vazio existencial niilista que persiste no tempo ocidentalizado pós-moderno.

Nos indica a estudante Malaika (diário de campo: 12/08/2019): “Pessoas são seres humanos e são feitos de escolhas. Aqui não nos obrigam, a gente aprende a escolher”. Esse discurso é mesmo uma oposição radical a um vazio existencial que conduz, por meio dos valores ocidentais, a existência de pessoas no tempo ocidentalizado da pós-modernidade. O discurso da estudante evidencia caminhos possíveis de existir que não são atravessados pelo vazio, mas que são assentes na vitalidade das escolhas.

Nesse sentido, a escola pauta-se pedagogias que ensinam a viver. Pode parecer o óbvio, mas não é. Diferentemente do projeto colonial que utiliza o corpo e a vida a serviço dos conteúdos, disciplinas e conhecimentos escolares, as pedagogias de enfrentamento à colonialidade do ser se comprometem em proporcionar experiências de vida, utilizando-se do currículo e dos conhecimentos escolares como meios que potencializam a vitalidade inscrita nos corpos. Nos diz o estudante Talib (diário de campo: 09/08/2019) que “A escola nos ensina a viver e conviver”. Afirmando isso, a criança nos mostra o papel da escola na formação humana que fuja da rota capitalista e colonial, onde a existência é reduzida ao consumo e a convivência é um valor frágil.

O discurso do estudante ainda é sinal das propostas pedagógicas da escola. Consideram essas propostas a vida como um fato da existência dos corpos e de caminhos possíveis para o diálogo com as diferenças. Podemos dizer que é um ato radical contra a objetificação e massificação das existências, do ser e das diferenças. Ao se colocar no campo dos sentidos de uma educação para a vida, a escola se posiciona a favor das subjetividades e do cuidado como condição de ser no mundo.

Ela ainda se posiciona pelas liberdades e pelas escolhas que podem realizar os(as) estudantes. Nisso, o estudante Talib (diário de campo: 08/09/2019) continua: “Tia Gymbia fala que aqui é a escola da escolha: você pode escolher um bom caminho ou um mau caminho. Aqui a gente faz escolhas”. Sabendo que escolhas são possíveis, os trajetos de vida são ampliados.

Assim, a vida torna-se sagrada, pois é experiência da pessoa sobre seu corpo e sua existência. Inexoravelmente, ao sacralizar a vida, as ideias de consumo e objetificação são rejeitadas. O ato de sacralizar a vida é um ato pedagógico, é um ato de resistência frente às formas que tentam tomar os(as) estudantes como números, como dados. Sacralizando a vida, novos caminhos de cuidado são reais dentro da escola.

Há uma responsabilização por si, com o outro e pelo meio onde se está. Há mesmo um fluxo de energias que ligam as pessoas e as histórias. A ideia de uma exagerada individualidade é descartada em detrimento de uma ideia de conexão com as pessoas que estão aqui e com aquelas que já se foram.

A estudante Malaika (diário de campo: 09/08/2019) deixa transparecer sua contestação contra a forma individualista de existir: “A gente é no plural. Quando eu digo a gente, não é só eu. Eu sou humana, aí eu tenho um monte de gente. Ancestralidade já diz, né? Ancestral. São pessoas passadas, nossos antepassados”. Isso é mesmo um voltar a se conhecer e conhecer os outros, bem como suas conexões de vida. É reconhecer as lutas e os movimentos de resistência e a riqueza da vida por meio das histórias de vida das pessoas que já passaram aqui. Constitui-se em uma ética de encontro com os outros; é uma oposição à frieza das relações tão virtualizadas e tão capitalizadas. Pensamos, pois na educação para a vida como um ato pedagógico insurgente à colonialidade do ser e de outras formas de opressão geradas pelo capitalismo e colonialismo.

Na escola, os(as) professores(as) colocam-se como aprendizes da vida. Essa posição assumida permite que eles(as) aprendam com estudantes: “Ser professor não é só ensinar. É ele

aprender com a vida e ensinar os alunos a aprender com a vida e a se desenvolverem” (ESTUDANTE AKIN, diário de campo: 08/08/2019). Essa posição de aprendiz da vida foge das propostas pedagógicas coloniais. Se nessas propostas a posição de professor(a) é inquestionável e a autoridade docente indica o caminho de vida dos(as) estudantes, na Escola Wangari Maathai as pessoas se educam para a vida.

Quando pessoas se educam para a vida, há maior compreensão sobre a própria ideia de ser uma pessoa. Amarras podem ser percebidas e opressões podem ser desestabilizadas. O estudante Akin (diário de campo: 12/08/2019) continua: “Na minha vida ninguém manda. A gente aprende a lidar com as pessoas que querem mandar na gente porque ninguém é marionete de ninguém. Nós somos pessoas”. Ao afirmar o comando de sua vida, não se pretende um sentido anárquico, porque todos e todas são também conduzidos pelos seus oásis interiores de vida. O que se quer é assegurar que a ideia de ser conduzido pelos projetos de outros e por ser determinado por interesses alheios passa a ser rompida. Vendo-se como pessoa, há uma forma de resistência e de luta contra as objetificações, animalizações e demonizações.

7.13 Èérú Ìyá! Òh!⁸⁸ Ou dos sentimentos

Compartilhar sentimentos é uma forma de experimentar a ancestralidade. Ao se compartilhar sentimentos, criam-se raízes, sentidos de coletividade e responsabilidade, além de se criar formas que simbolizam sentimentos humanos, ou seja, cria-se a arte. Nas relações de partilha dos sentimentos, a palavra funda um movimento estético e espiritual que desprende qualquer sentimento guardado e vivenciado negativamente pelas pessoas.

Os sentimentos ganham *status* estético e transcendente, formando pessoas solidárias e sensíveis. O estudante Jalil (diário de campo: 09/08/2019) nos diz: “Têm pessoas que bateram a cabeça e perderam todos os sentidos e não podem sentir mais nada. Tem gente que só tem ódio”. Para o estudante, a falta de sensibilidade leva ao sentimento do ódio. Por isso é preciso ocupar-se com outros sentimentos e afetos.

⁸⁸ Cantiga completa: “Èérú Ìyá! Òh! K’a màà ro ni ñgba Òrìsà rẹ̀ lodo, e; k’a màà ro ni rù ñgba Òrìsà rẹ̀ lodo, e”. A tradução realizada por Portugal (2013, p. 71) é: “Mãe das Espumas das Águas, que jamais sejamos magoados por você, Orixá do rio; que você carregue a mágoa em seu rio”. Iemanjá é Orixá que harmoniza as energias positiva e negativa. Orienta a mente de seus filhos e filhas. Representa a nutrição de todos os seres vivos; indica também a qualidade acolhedora (BARBARA, 2002, p. 141). O título alude à qualidade sentimental e maternal da Orixá.

Ao se lançar sobre a partilha de sentimentos, adentramos no cotidiano subjetivo. Se o pensamento cartesiano tende a objetivar pessoas, sentimentos e fenômenos, há pedagogias que permitem a pessoa perceber-se como sendo feito de afetos e sentimentos que influenciam em suas interpretações de mundo e que sinaliza para outras formas de conhecer o mundo. Quando se conhece os próprios sentimentos e afetos, conhece-se mais sobre si mesmo. Esse autoconhecimento não permite que o outro projete na pessoa suas intencionalidades e poder, pois são os sentimentos e afetos que criam um corpo flutuante, tensionado e dançante.

A razão é regida por uma lógica excludente, redutora, disjuntiva, simplificadora e universalizadora. Ela elimina as possibilidades, o imaginário, as utopias e as transgressões. Não é sem motivos que a razão demanda corpos racionais, fechados em si e alheios aos sentimentos, sendo esses desviantes da condição do conhecer. Contudo, pelos sentimentos e afetos, há riscos, desordem, negação da dominação.

Pela razão, o fato é privilegiado em detrimento aos sentidos e interpretações. Impõe-se uma ordem de coisificação da pessoa e objetificação do cotidiano. Sobre isso, contesta o estudante Jalil (diário de campo: 12/08/2019): “As pessoas não são coisas, têm sentimentos. A gente não pode descontar as coisas no outro”. Disputando a dimensão afetiva e sentimental da pessoa, o estudante Jalil rompe com a razão que exclui as possibilidades. Ele nega a ordem colonial que trata o outro como objeto ou como ser inferior.

O racionalismo do século XVIII na Europa Iluminista apresenta uma razão que coloca o indivíduo como único possível de conhecer a realidade e fora dele nada existe, pois, todas as coisas só existem em sua imaginação. Esse racionalismo coloca a dimensão afetiva e sentimental como desvios da verdade. Descartes (2005, p. 2) afirmou categoricamente:

Suponho, portanto, que todas as coisas que vejo são falsas; persuado-me de que nada jamais existiu de tudo quanto minha memória repleta de mentiras me representa; penso não possuir nenhum sentido; creio que o corpo, a figura, a extensão, o movimento e o lugar são apenas ficções de meu espírito. O que poderá, pois, ser considerado verdadeiro? Talvez nenhuma outra coisa a não ser que nada há no mundo de certo (*Segunda Meditação*).

Ao filósofo, as representações, os conceitos e as crenças são informações do sentido e construídas a partir do ato imaginativo. Todavia, esse ato imaginativo não é aquele criador de realidades, mas uma corrupção da racionalidade, único centro da verdade. Negar a dimensão afetiva e sentimental do corpo é dizer elas impedem o indivíduo de acessar suas verdades. Essa mesma ideia serviu como base para subjugar africanos(as) porque apresentavam os sentimentos e afetos como condição do conhecimento.

Pelos afetos e sentimentos, os corpos tornam-se solidários e se aproximam. Eles criam dobras, circularidades e movimento, enquanto a racionalidade moderna ocidental segue um

modelo verticalizado, estático, linear e cognitivo. Essas posições epistemológicas põem em evidências distintos indivíduos: um problematiza o mundo a partir do seu corpo e o outro cria o mundo a partir de sua abstração redutora. A pessoa que pensa e sente o mundo a partir dos afetos e sentimentos do seu corpo consegue encontrar-se com o outro em posição de igualdade e respeito.

Para diferenciar o indivíduo racional daquele que produz sentidos de mundo pelos seus afetos e sentimentos, muitos termos foram utilizados para criar uma gramática subalternizante. Said (1990, p. 50) afirma:

Muitos termos foram usados para expressar a relação [...] O oriental é irracional, depravado (caído), infantil, "diferente"; desse modo, o europeu é racional, virtuoso, maduro, "normal". Mas o modo de estimular o relacionamento era sublinhar a cada passo que o oriental vivia em um mundo próprio, diferente mas totalmente organizado, um mundo com seus próprios limites nacionais, culturais e epistemológicos, e princípios de coerência interna. E, contudo, o que dava ao mundo oriental a sua inteligibilidade e identidade não era o resultado de seus próprios esforços, mas era, antes, toda a complexa série de manipulações cultas pelas quais o Oriente era identificado pelo Ocidente.

Tal manipulação ocidental é um empreendimento de poder que objetiva a subalternização do outro e a negação de sua condição afetiva e sentimental para interpretar o mundo. Em um contra-movimento, o estudante Daren (diário de campo: 12/08/2019) nos mostra: “A pessoa mais fria do mundo, aquela que tem coração de pedra, ainda tem algum sentimento. Quem não tem sentimento?”. A certeza da dimensão sentimental e afetiva faz parte da constituição do ser *corazonado*.

Pensando as sensibilidades, os afetos e os sentimentos, pensamos nossa ética com o outro. Pensamos o cuidado. Se a coletividade nos permite o exercício da humanidade, os sentimentos e os afetos permitem o cuidado. Pelo cuidado deixamos nossa posição de exagerado individualismo e nos lançamos em um mundo carregado de subjetividades e potências de vida. Ainda no cuidado, deixamos os laços frágeis e criamos ligações e territórios afetivos.

No cuidado, nos tornamos igual. O estudante Daren (diário de campo: 12/08/2019) revela: “Todo mundo é igual e todo mundo é diferente”. Afirma as diferenças e a igualdade é uma reorientação epistemológica e ontológica. Primeiro porque não massifica e não objetifica as pessoas ao ponderarmos sua igualdade. A igualdade é a afirmação da mesma condição humana que não sujeita e que não subalterniza. Segundo, afirmar as diferenças é respeitar a condição de igualdade e ir além: perceber que as trajetórias de vidas são diferentes, que as identificações são históricas e subjetivas e que as pessoas carregam em seus oásis interiores

forças e energias que alimentam suas existências, portanto, as diferenças são possibilidades do existir.

É assim que a percepção dos afetos e sentimentos levam a outras posições de mundo. É preciso romper com a razão indolente. Se essa razão se comporta com total radicalismo e oposição às esperanças, utopias e rebeldias, a experiência sensível leva a um projeto antidogmático da convivência (SANTOS, 2002, p. 71). Nega-se a existência puramente em si mesma que não reconhece as outras pessoas. O estudante Obin (diário de campo: 09/08/2019) mostra que “Tem gente que não convive, só pensa nela mesma”. É preciso pensar e sentir prudentemente para que haja uma vida decente. Da decência maior, podemos pensar na compreensão, diálogo e convívio entre as diferenças. E isso é possível por meio de uma ética do cuidado consigo e com o outro, de uma ética capaz de desvelar os afetos e sentimentos que interpretam as coisas do mundo.

7.14 *Sálù bá Nàná Burúkú!*⁸⁹ Ou do conhecimento e da experiência do corpo

Vivemos, dentro da perspectiva colonial, um mundo cartografado por linhas abissais e também cruzado por linhas cartesianas que objetivam o humano. Faz parte dessa razão a ideia de que o homem não faz parte da natureza, por isso mesmo a ele é dado o poder de dominar a natureza e fazer dela objeto dos seus desejos. Supor o ser humano reduzido à dimensão objetiva implica em apagar suas histórias e as noções sensíveis que o levam a viver o cuidado como ética solidária do existir.

A natureza heterogênea do ser humano o colocam em lugar privilegiado na natureza. Esse privilégio é justamente poder realizar transformações e interpretações de mundo capazes de dar distintos e diversos sentidos à existência. Diante disso, não há como pensar uma relação dicotômica entre corpo-espírito, sujeito-objeto, matéria-energia. Tudo deve ser interrelacional e complementar, deixando cair as linhas que hierarquizam. A coexistência coloca-se como ordem sensível e racional capaz de conciliar o homem e a mulher e suas cisões (NAJMANOVICH, 2001).

⁸⁹ Cantiga completa: “*Sálù bá Nàná Burúkú! Òdì Nàná ní ewà, lewà lewà e; Òdì Nàná ní ewà, lewà lewà e*”. É traduzida por Portugal (2013, p. 71) por: “Em Nàná, nos refugiaremos da morte ruim! A outra face de Nanã é bonita; o outro lado de Nanã é belo”. Nanã é Orixá detentora do saber ancestral, ligada às águas mais profundas (PAIVA, 2009, p. 86). O título alude ao conhecimento construído a partir das experiências sensoriais do corpo e que são enfrentamentos à razão totalitária.

Santos (2008b) já nos alerta que o paradigma nos dias atuais deve ser de uma ciência prudente capaz de criar vidas decentes. Isso é possível quando não se busca universalizar e totalizar o mundo. É uma busca pelos territórios que são fragmentos do real, dos significantes que indicam as diferenças e dos significados que tecem novas realidades. É uma proposição que compreende o tempo da pessoa humana, um tempo que não é único e não pode ser comparado, apenas respeitado.

O estudante Obin (diário de campo: 08/08/2019) relata sobre a Escola Wangari Maathai: “O que eu mais gosto daqui é que tem mais tempo para a gente aprender e conhecer”. A escola que reconhece o tempo da criança não se coloca a favor da colonialidade do seu saber. É uma escola que é sensível para as construções da criança, pois sabe que um corpo que percebe seu próprio tempo produz saberes mais profundos e originais. Podemos dizer que é a valorização das subjetividades, pois elas formam redes que produzem os sentidos sobre o mundo. Ao narrar o tempo do aprender e do conhecer, a pessoa lança-se em um movimento interior e de autoconhecimento. Essa proposta é perigosa para a colonialidade do ser porque permite que correntes sejam quebradas e amarras desfeitas.

É uma experiência sensorial que coloca o corpo como terreno da experiência. O que faz a experiência com a pessoa? A experiência incorpora saberes. É mesmo uma forma de incorporar o conhecimento e dele ser autor e autora. As experiências de incorporação dos saberes desvelam os sentidos sociais, cognitivos, sensoriais, estéticos, culturais e afetivos da pessoa e do mundo. Será assim que o conhecimento se torna autoconhecimento (SANTOS, 2008b, p. 80). As experiências são, portanto, autobiográficas que se inscrevem nos corpos e os libertam de amarras totalitárias e universais de uma razão indolente.

O autoconhecimento deve ser traduzido em sabedorias de vida (SANTOS, 2008b, p. 91). Pela razão, em sua perspectiva iluminista, a experiência é deixada de lado, já que ela conduz ao erro. Contudo, Santos (2008, p. 26) se oporá: “As ideias que presidem à observação e à experimentação são as ideias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza”. Das experiências, o senso comum apresenta-se como um visão de mundo criativa e particular. Revelam as experiências de vida de grupos sociais e se opõe à monopolização do discurso sobre o mundo.

Ainda no senso comum, as estruturas que vão além da consciência e da razão são desdenhadas porque no senso comum há “profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas” (SANTOS, 2008b, pp. 89-90). Queremos com isso dizer que as experiências que corporificam saberes e conhecimentos produzem o cotidiano e criam

metáforas que persuadem as pessoas. O saber é metafórico porque a linguagem da pessoa é livre e real, não mais cercada de esoterismo científico.

Será assim que o corpo é centro fundamental da existência e da criação de uma gramática libertadora, sensível e utópica: “Se não tivéssemos corpo, não estaríamos aqui” (ESTUDANTE LAYLA, diário de campo: 09/08/2019). No corpo as experiências se circunscrevem. Podemos nos perguntar então: diante do conhecimento produzido, o que há de enriquecimento e empobrecimento para as nossas vidas?

Ao inquirir sobre isso, nos colocamos diante da felicidade e da beleza da vida. É preciso desligar-se dos conceitos que impedem a felicidade humana e a realização da beleza da vida. A estudante Fayola (diário de campo: 09/08/2019) deixa transparecer esse utópico ato pedagógico da felicidade humana: “Aqui na escola ensina que todos somos bonitos [...] Aqui não tem rico nem pobre. Todo mundo tem a mesma riqueza”. Essa subversão é uma revolução do ato educativo e do ato pedagógico. O que importa é a plena satisfação humana perante a felicidade e a beleza.

A beleza do humano é sua relação de igualdade com os seus semelhantes. Esse tesouro de sabedoria nos leva a compreender o conhecimento como uma produção que deve facilitar a convivência com homens e mulheres e não os dividir e hierarquizar-los. É preciso, como nos mostra Santos (2008, p. 59), nos despedirmos dos lugares teóricos e epistemológicos e criar encruzilhadas epistemológicas que compreendam as racionalidades e sensibilidades de modo cada vez mais plural, buscando caminhos otimistas que encantem o mundo.

7. 15 *Obá Sirè!*⁹⁰ Ou dos enfrentamentos solidários

O capitalismo, o colonialismo e o patriarcado geram formas únicas e excludentes de existir. São existências pautadas em corpo-mercadorias, corpos animalizados e corpos dóceis e que distanciam as pessoas, criando hierarquias entre os corpos, entre as existências. Tais formas políticas de poder são excludentes, não objetivam compreender a pessoa humana como histórias, como corpos de vida. O que pretendem essas políticas de poder? O domínio sobre o outro e a massificação dos corpos, pois agindo assim, um mundo desigual torna-se real e

⁹⁰ Cantiga completa: “*Obá Sirè! Obà mo pè o, Obà mo pé o; sáré wá gegé me o*”. A tradução realizada por Portugal (2013, p. 71-72) é: “Salve a mulher preparada (para guerrear sempre)! Oba eu te chamo, Oba eu te chamo; venha rápido e tudo ficará bem para mim”. Obá é irmã de Iansã e seu marido foi Xangô. Foi a única mulher a enfrentar Ogum, o Orixá da luta (PAIVA, 2009, p. 86).

materializado. Na desigualdade, poucos definem as formas de vida, muitos são oprimidos e suas histórias são silenciadas.

Facilmente, nas lógicas capitalista, colonial e patriarcal, se descartam pessoas. Os sentidos atribuídos aos corpos por essas lógicas é atender aos desejos e demandas de corpos que dominam. Em tais lógicas, os discursos são excludentes, pois as relações sociais e culturais são fundadas em lógica binária, onde existe apenas o dominador e o dominado. O estudante Obin (diário de campo: 12/08/2019) expressa: “Na rua, na favela, em todo canto, sempre tem que mande nos outros”. Essa é a ordem colonial, que é vigilante e impositiva. Nesse jogo, parece não haver possibilidade de transgressão. Ou um ou outro lugar, ou dominador ou dominado.

Pensando a modernidade como invenção europeia, as promessas de perfeição e civilidade perpassam as relações sociais. Por isso mesmo que as lógicas excludentes irão definir as formas permitidas e consideradas próprias para a modernidade. Em tais formas, são pautados discursos que esvaziam os corpos de seus conhecimentos. Isso porque há um tipo de corpo que é legitimado como superior e que define a linha da perfeição e da civilidade. Os outros corpos são descartados na narrativa moderna e, portanto, dominados. Mais que dominados, são violentados. Suas tradições são destruídas pela justificativa da civilidade.

Apesar do empreendimento colonial, patriarcal e capitalista sobre os corpos, inspirações pedagógicas africanas enfrentam as investidas desse projeto e atravessam as histórias de corpos subalternizados. O estudante Daren (diário de campo: 12/08/2019) revela outra possibilidade de existência além da relação dominador-dominado: “Ninguém deve mandar em ninguém. Se eu não mando, você também não manda”. O estudante carrega em seu discurso uma esperança epistemológica que visa romper com a relação consequente narrada na modernidade: um manda e o outro obedece, fora disso, apenas o descarte. Essa esperança epistemológica organiza um novo tempo e um novo espaço cultural entre as pessoas. É preciso compreender que esse discurso nutre o sentido de resistência e de luta dos corpos que se negam a ser dominadores e/ou dominados.

O estudante Daren (diário de campo: 09/08/2019) ainda continua: “Conviver é fácil. Cada um tem seu jeito, sua opinião. Por isso todo mundo é diferente”. Ao firmar sua posição vida baseada na solidariedade e na convivência radical, a criança é formada para enfrentar narrativas coloniais que distanciam as pessoas e que criar linhas abissais, mesmo em território colonizado. As agências de poder colonial são internalizadas por pedagogias que servem às narrativas capitalistas, patriarcais e coloniais, enquanto pedagogias africanas se colocam a inscrever nos corpos insurgentes os sentidos de luta e de resistência.

“Eu não sou melhor que ninguém. Somos iguais” (ESTUDANTE LAYLA, diário de campo: 12/08/2019). Esse sentido de igualdade é um contra-movimento ao empreendimento colonial. Basta lembrar que Memmi (1967, p. 21-22) vai mostrar os sentidos atribuídos ao colonizador por ele mesmo: um homem pioneiro, nobre, que se presta ao serviço de cultivar a civilidade em terras distantes; um homem que cuida dos doentes, que difunde cultura. Essa imagem criada pelo colonizador de si mesmo faz parte do projeto para hierarquizar as pessoas e usa as diferenças para criar abissalidades culturais. Ao dizer-se igual, o corpo projete um movimento ético de considerar o outro como ser de cuidado e que cuida. Não se trata mais de descartar pessoas, mas de conviver e com elas criar um mundo possível pelas diferenças.

O estudante Obin (diário de campo: 14/08/2019) vai narrar sua visão de igualdade e solidariedade com as pessoas e como o mundo está sendo manifesto: “O mundo onde estamos não é um mundo bom. Falta as pessoas serem mais solidárias. Ser solidário é ajudar sem esperar algo em troca”. Afirmar a falta de solidariedade é mesmo uma denúncia sobre a modernidade e valores ocidentais que estão forjando relações fluidas entre os indivíduos. Contra a lógica do descarte e da ética egoísta da recompensa, a criança coloca a solidariedade como possibilidade de um mundo melhor. Se na modernidade as pessoas agem pensando nos benefícios que podem obter nas relações com o outro, corpos insurgentes se levantam contra essa ética e contestam os valores que permeiam essa visão. Oferecem a solidariedade como uma ontologia de um mundo melhor, como construção utópica de ser no mundo com o outro.

Converge nessa perspectiva o discurso do estudante Daren (diário de campo: 14/08/2019): “O mundo melhor é construído. A gente tem que começar pela igualdade, pelo respeito”. Desse corpo insubmisso, podemos perceber o conhecimento incorporado que traz consigo a potência de vida. Trata-se de um golpe contra o sistema colonial e suas pedagogias domadoras de corpos. Desse sistema e dessas pedagogias, Quijano (2007, p. 145) reitera: “Ninguém pode explorar outra pessoa se não a dominar, e muito menos explorá-la de maneira estável e duradoura”. Sem a igualdade e o respeito pela condição humana da diversidade, a exploração e dominação subjugam os(as) sujeitos(as) e seus conhecimentos incorporados. Pessoas exploram outras para obter riquezas e poder, e manter privilégios. Para isso é preciso não se posicionar com igualdade e sim com hierarquia.

Fanon (1968, p. 271-273) afirma:

Há séculos que a Europa impede o avanço dos outros homens e os submete a seus desígnios e à sua glória; há séculos que, em nome de uma suposta “aventura espiritual”, vem asfixiando a quase totalidade da humanidade. [...] A Europa assumiu a direção do mundo com ardor, cinismo e violência [...] recusou-se a toda humildade, a toda modéstia, e também a toda solicitude, a toda afeição. [...] Foi em nome do

Espírito, do espírito europeu, entenda-se, que a Europa justificou seus crimes e legitimou a escravidão na qual conservava quatro quintos da humanidade.

Esse espírito autoritário europeu ofuscou outras formas de existir. Desapropriou corpos dos seus conhecimentos e silenciou as histórias que narram outras percepções e sentidos sobre o mundo. É um sistema que oprimiu a diversidade humana sob a justificativa da ação civilizatório, desconhecendo, propositalmente, as construções civilizatórias dos povos dominados e a condição humana das pessoas. É assim que a modernidade herda esse espírito autoritário e forma pessoas para o descarte, para a opressão, para o distanciamento da convivência.

A experiência das pedagogias africanas coloca o corpo como território de luta contra esses sistemas que tratam as pessoas como objetos. A estudante Malaika (diário de campo: 14/08/2019) evidencia isso em seu discurso: “Excluir não é legal. Eu já fui excluída. Mas a gente tem que lutar. É como o corpo. Quando tá doente, ele luta pra expulsar a doença”. Contra as formas de opressão, o corpo passa a ser símbolo de resistência e de luta que se coloca em travessias possíveis e plurais. Rompe-se a lógica dominador-dominado e se percebe outras posições de existências além dessas duas. E contra a exclusão, o caminho utópico da justiça solidária é realizado. Chamamos justiça solidária porque todos e todas são chamados para sair da relação dominador-dominado, inclusive o dominador.

Mesmo o sistema capitalista, patriarcal e colonial sendo profundamente estruturados, corpos se rebelam contra tanto egoísmo. A esperança epistemológica se instaura e permite um vislumbre sobre um mundo novo: “Temos que lutar contra o egoísmo. O que é egoísmo? É você querer tudo para você. Temos que lutar porque a gente vai ser adultos e vamos construir outro futuro” (ESTUDANTE LAYLA, diário de campo: 14/08/2019).

7.16 *Rírò Ewá!*⁹¹ Ou a busca da beleza e do existir

Perguntamos: qual a beleza de um corpo? O que torna um corpo bonito? Esses questionamentos não são puramente estéticos, mas são também ontológicos. Quando pensamos

⁹¹ Cantiga completa: “*Rírò Ewá! Ma abò ma abò ma abò, do do do; Ma abò ma abò ma abò, do do do Eléwà ide, ajé bèèrè e*”. Portugal (2013, p. 72) traduz: “Ó proposta de beleza transcendente! Venha cá... Senhora da beleza, pessoas ricas lhe procuram!”. Ewá é Orixá feminino que se transformou em fonte de água para saciar a sede dos filhos. É a força feminina que vê tudo do alto, que conhece os limites; rege a erudição, a intuição; é senhora da beleza. Sua imagem liga-se à capacidade de transformação, de perceber os sentidos do corpo e os sonhos. É Orixá da sanidade mental. Também expressa sentimentos de explosões de raiva, expondo a fraqueza dos seus inimigos (PARIZI, 2005, p. 120-142). O título faz referência à forma de existir dos corpos insubmissos que, procurando e construindo sua própria beleza, criam formas de existir que rompem com o silêncio imposto aos seus corpos. São, pois, corpos que nutrem a existência quando assumem sua beleza.

um corpo beleza, tomamos como referência a tradição clássica grega, tomamos como referência as formas modernas ocidentais dos corpos capitalizados, tomamos também como referência padrões europeus de corpos brancos, altos, magros. As referências são sempre localizadas e históricas. Não tomamos, contudo, os corpos africanos como sentido de beleza.

Como e onde esses corpos foram destituídos da beleza? Parece que o colonialismo empreendeu também uma colonialidade da beleza, da estética, do corpo e suas formas. Essas formas levam aos sentidos do existir. É perigoso para o colono permitir que os corpos desenhem suas formas, pois elas imprimem potência de vida e são sinais de existência, sendo assim, um perigo para a submissão dos corpos. Quando se conhece a beleza dos corpos, se vê do alto, se conhece os limites; travessias podem ser construídas e fronteiras são expandidas.

Eis o perigo de um corpo submisso: conhecer a sua beleza. Por isso que os corpos africanos foram destituídos de sua beleza e foram animalizados. As sensibilidades lhes foram negadas, assim também como aconteceu com a racionalidade. Foram tomados, no projeto colonial, como corpos vazios, corpos-autômatos, que apenas executam e que no lugar da beleza, apenas a força lhe sobressai. Barbara (2002, p. 53) traz o corpo não como uma unidade isolada, anatômica, disrupta do mundo objetivo, mas o corpo é a própria irradiação simbólica do mundo. O corpo organiza seu tempo, seu espaço, seus sentidos, as coisas que circunscrevem vida e potencializa sua existência.

A ausência de beleza nos corpos submissos é uma narrativa colonial com propósito de lhes negar sua existência. Sem beleza, um corpo inexistente. Ele não é visto no mundo, passa despercebido. E não falamos aqui dos padrões que marcam corpos, mas das formas que conferem vida, que fazem um corpo ocupar espaços e criar tempos próprios. Essa beleza é a beleza de ser o que é. É intencional narrar corpos desprovidos de beleza; é próprio da colonialidade construir narrativas que invisibilizam corpos insurgentes. Dizendo a beleza dos corpos, lançamo-nos em um movimento de fazer emergir as existências que foram silenciadas e invisibilizadas.

Talvez por isso, o discurso sobre a beleza de si é uma busca que se faz em enfrentamento às narrativas e pedagogias coloniais. Se essas narrativas e pedagogias pretendem o esvaziamento da beleza, as pedagogias africanas nos levam a compreender que os corpos carregam belezas originais que são a própria existência. Essa beleza leva a sermos o que quisermos e não mais seguir os padrões que colonizam o ser. Quando o estudante Obin (diário de campo: 14/08/2019) diz: “Cada um tem sua opinião de ser. Se você escolhe ser aquilo é porque você é, não porque alguém mandou você ser”, o estudante se insurge contra as formas que tentam colonizar sua existência. Ele cria um tempo de ser que lhes é específico, pois o

tempo dele é de projetar-se em si mesmo, de fincar raízes em sua existência, não permitindo ser um corpo-mercadoria, um corpo submisso e docilizado.

O que pretendemos ao afirmar esse movimento de descoberta de sua beleza e sua existência pelo próprio corpo é lançar-se em um movimento capaz de expandir as experiências dos corpos marginalizados pelo império cognitivo. As experiências incorporadas constituem a ontologia dos corpos submissos. Portanto, elas são maneiras de materializar as experiências de mundo e de visibilizar as existências que são subalternizadas. Concorre com o pensamento de Santos (2002, p. 239) ao dizer que é preciso contrair o futuro e expandir o presente, por meio da sociologia das ausências e das emergências, para criar um espaço-tempo em que as experiências não sejam desperdiçadas.

Uma das marcas da beleza dos corpos insurgentes é o perdão. O perdão é uma forma de não descartar pessoas, mas de compreendê-las como orgânicas, como espirituais, como parte de si em um universo complexo e sempre integrativo. Se a beleza é considerada, na perspectiva colonial, a partir de traços corporais brancos – cor da pele, dos olhos, do cabelo, formas afinadas de nariz, boca, mãos e outros traços considerados europeus –, um corpo bonito, para as pedagogias africanas, é um corpo que tem como forma as suas experiências de humanidade. O perdão é uma dessas experiências.

Assim, “Perdoar. Temos que perdoa. Todo mundo precisa de mais chances” (ESTUDANTE LAYLA, diário de campo: 14/08/2019). O perdão, fora de sua romantização, é um valor africano que se opõe às formas de descarte nas relações frágeis e líquidas (BAUMAN, 2007). Pelo perdão, as pessoas existem de maneira solidária e se permitindo aos encontros, às experiências, aos sabores e dissabores das construções afetivas. Fazer-se um corpo que perdoa é considerar as limitações do outro. Por isso se vê de cima, se enxerga de modo mais abrangente, menos limitado.

A partir do perdão, como uma posição ética e também epistemológica que orienta as experiências da existência, os corpos conseguem respeitar o outro e a si também. O estudante Daren (diário de campo: 12/08/2019) mostra em seu discurso que “Todo mundo merece respeito. Respeito é a melhor coisa”. Respeitando-se o outro, consegue-se perceber que o mundo é grande demais para ser território de desejos egoístas. Continua: “As pessoas egoístas só pensam em si. Talvez elas sofram bastante por ser egoístas” (ESTUDANTE DAREN, diário de campo: 14/08/2019). Isolando-se em si, as experiências são limitadas. Não permitem partilha e morrem em si mesmas.

Quando o egoísmo reitera um tipo de beleza excludente, o perdão e o respeito dizem uma beleza de existência da pluralidade humana. Ao não ser considerado o respeito, abre-se um

espaço afetivo que subjuga o outro, assim: “As pessoas não são respeitadas porque tem muito preconceito, muito racismo” (ESTUDANTE MALAIKA, diário de campo: 14/08/2019). Essa concepção de respeito como condição para a plena convivência é uma experiência dos corpos esvaziados de suas belezas. Em seus corpos, eles sentem e narram a dor do preconceito.

7.17 *Lògún ó, akofá!*⁹² Ou da riqueza da luta

A luta como uma das condições da existência humana reposiciona a pessoa em uma situação de fronteira. Na luta, homem e mulher se autoconhece e cria outras narrativas que atravessam suas histórias. Pela luta, a pessoa humana investe em situações de travessias de fronteiras, forja outros sentidos de vida e disputa tempo, história e corpo. Pensar a luta, na perspectiva africana de Cabral (1978, p. 7), é pensar a própria existência humana, assim como os valores que regem o cotidiano dos corpos que se colocam em luta.

Pensamos, portanto: por que luta um corpo subalternizado? A quem serve a luta travada pelos corpos destituídos de seus conhecimentos, de sua existência e de suas potências? Como lutam esses corpos? Contra quê ou quem lutam esses corpos? Lutar como condição normal da existência humana é uma proposta epistemológica que pode ser compreendida como uma virada existencial. Se a violência empregada pelo colonizador serve para conquistar domínios, pessoas, conhecimentos, histórias e vidas, lutar contra essa violência é posicionar-se a favor de um mundo melhor, onde as diferenças não sejam sinal de opressão, mas de convívio radical e justiça social.

Nos corpos as lutas são inscritas, visto que os corpos são arenas disputadas pelas relações de poder. Uns querem disciplinar, docilizar, adestrar; outros pretendem liberdade, insurgência contra as opressões, não sucumbir ao poder de morte, construir alternativas de um mundo não-romântico mais justo e solidário. Eis a luta de um corpo subalternizado, que encarnou em si as dores de um mundo cruel, que internalizou uma gramática de vida limitada, pequena, amordaçada por podres poderes coloniais.

⁹² Cantiga completa: “*Lògún ó, akofá! Lògún ode kò iyà kò iyà, Lògún ode kò iyà kò iyà; ijó ijó fíri l’àyà, Lògún ode kò iyà kò iyà*”. Traduzida por Portugal (2013, p. 72): “Ele é Lògún, peguemos o arco e a flecha! Logum, o caçador, não castiga; quem tem a dança livremente no peito, Logum, o caçador, não castiga”. Logum é “Orixá menino que santo velho respeita” (PAIVA, 2009, p. 86). Isso quer dizer que Logm carrega a força da jovialidade, que luta, que ama e traz alegria por onde passa. Esse Orixá, filho de Oxum e Oxóssi, herda de seus pais a força do amor e o poder da caça. É Orixá da riqueza.

Talvez seja nesse sentido que a estudante Layla (diário de campo: 12/08/2019) afirma com força em sua voz: “Ser pessoa é ser humano. É não obrigar as pessoas, é lutar contra as desigualdades”. Seu corpo compreende as dores de um mundo subalternizado, violentado e que viola seu corpo quando anula seu conhecimento sobre a vida e o mundo. É nesse corpo que a luta se inscreve e organiza, solidariamente, sua transgressão fronteiriça, passando de subalternizada para pessoa que empenha a luta e tenta romper, ou pelo menos desestabilizar, poderes que colonizam seu corpo e sua existência.

Essa luta travada pela estudante, que a posiciona em luta contra as propostas colonial, capitalista e patriarcal, a torna solidária com a dor dos seus pares e dos seus diferentes também. Todas as outras lutas passam a ser suas também. É assim que ela denuncia em seu discurso: “Mulher ganhar menos é desigualdade social [...] Eu estudei geografia. Sei muito bem que há desigualdade social”. As injustiças são percebidas pela estudante e são afirmadas pela existência dessas injustiças de um mundo que tenta ser instaurado em visão cada vez mais egocêntrica, individualista e de descarte das pessoas consideradas não úteis.

Quando afirmarmos um virada existencial anunciada pelos corpos subalternizados, dizemos a possibilidade de ser e de estar no mundo diferente das pretensões do capital, do projeto colonial e da posição patriarcal de mundo. Passamos a existir sensivelmente e nossa existência torna-se um [re]existência que se volta a questionar nossa vida no mundo. Atravessamos uma mística, uma epistemologia sensível, uma ontologia do humano que se energiza com a diversidade humano e se concretiza no respeito à vida e à luta contra quaisquer opressões. São corpos rebeldes e insurgentes contra as ordens de morte que organizam os sistemas coloniais e suas relações sociais.

Ainda nessa virada existencial, a empatia é rompida. Ela não basta, pois ela cria certa relação de hierarquia. Cria-se um encontro com o outro, uma outridade como exunêutica⁹³ – para não afirmarmos hermenêutica e assim, sermos coerentes com a criação de novas gramáticas pós-coloniais, anti-coloniais e antirracista possibilitadas pelas lutas – capaz de ler, interpretar e intervir no mundo.

⁹³ Exu é o arquétipo dos caminhos que se cruzam, que se tocam, que se interrogam (SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 69). Optamos por pensar uma filosofia das interpretações a partir do enegrecimento do mundo, rompendo, de certo modo, com a cosmologia ocidental de Hermes. Assim, Exu passa a ser uma construção imagética de uma ética dos encontros, das fusões, das travessias, diferente de Hermes, que carrega em si o impulso civilizador e, portanto, a partir, sempre de sua cosmopercepção.

Dessas interpretações, o estudante Obin (diário de campo: 12/08/2019) comenta: “Patrões contratam negros para poder humilhar ainda mais”. A outridade permite não se colocar no lugar do outro, pois corre o risco de hierarquizar e também de roubar o lugar do outro, mas ela coloca-se em diálogo e encontro com as experiências da pessoa. Desse encontro, as interpretações sobre o mundo são elaboradas solidariamente, comprometendo-se com a justiça e com a liberdade. As interpretações são sensíveis e de confronto, de resistência, de luta, levando as pessoas a pensar sobre as relações de poder, como estão estabelecidas e propondo intervenções no mundo.

O movimento do encontro gera posições discursivas e existenciais. Quem fala é o corpo que fora esvaziado dos seus conhecimentos, mas que produz vida e incorpora outros conhecimentos. Torna-se importante, pois, quando o estudante Daren (diário de campo: 12/08/2019) traz às rodas de conversas inspiradas em conversas de mundo a visão política sobre o Brasil de 2018: “Eu acho que nosso presidente ganhou por conta da história das armas”. Percebe o estudante que o recurso à violência, simbólica ou real, constrói realidades de poder e que teceram narrativas sobre os corpos, oprimindo e aniquilando corpos considerados dissidentes ou desviados da condição de normalidade. Essa percepção o leva até a compreender-se mais e conhecer mais sobre si mesmo: “Tem gente que desconta a raiva que tá sentindo de alguma coisa na gente. Eu consigo entender isso e eu desculpo” (ESTUDANTE DAREN, diário de campo: 12/08/2019).

Da virada existencial proporcionada pela luta e pela outridade, as interpretações sobre a vida e o mundo dominado pelo opressor, levam os corpos subalternizados a uma ruptura da relação opressor e oprimido. Disso, nos diz o estudante Daren (diário de campo: 12/08/2019): “Eu não sou obrigado a nada”. Na medida em que se liberta das opressões, o corpo subalternizado também começa a libertar o opressor porque entende que não se trata de uma troca de lugar na relação de poder, mas de romper com as bases da opressão. Entende-se, portanto, a criação de mundo mais justo e solidário.

Nas lutas empenhadas pelos corpos dominados, pensamos a quem servem essas lutas. Parece mesmo servir a um projeto de mundo outro, onde a diversidade humana e a pluralidade de cosmopercepções sejam respeitadas e entrem em diálogo. Nos diz a estudante Layla (diário de campo: 14/08/2019): “Eu acho que não tem essa coisa de mundo melhor. Eu acho que tudo tem seu tempo. Tipo, quando o povo fala: o que tem no seu mundo melhor? Eu acho que cada um tem seu mundo melhor”. O respeito pela vida, pelos tempos diferentes, pelas pessoas e pelos encontros, cria mundos e não mais um único mundo.

Contra o capitalismo e sua negação da dignidade da pessoa humana, contra as opressões do patriarcado e seus fetiches de objetificar pessoas, contra as dores impressas no corpo pela ordem colonial e seu objetivo de rebaixar a natureza humana, as lutas dos corpos que se encontram pensam na ligação com a natureza: “No mundo melhor, a natureza é preservada” (ESTUDANTE LAYLA, diário de campo: 14/08/2019). Contra a domesticação, bestialização e objetificação dos corpos, as lutas suscitam nos corpos sua maior riqueza: “Levantar quando tudo parece desmoronar” (ESTUDANTE DAREN, diário de campo: 14/08/2019).

7.18 *Eèpàà Bábá!*⁹⁴ Ou começo do fim

Conta Portugal (2013, p. 117-118) que, certo dia, Oxalufã, imagem de Oxalá ancião, resolve visitar seu filho Xangô, rei em Oió. Aconselhado a não realizar esta viagem, o Rei Ancião, contraria o babalaô⁹⁵ e segue a viagem, levando em seu coração a instrução de se resignar e aceitar todos os acontecimentos na viagem, além de três panos brancos, limo e sabão-da-costa. Durante a viagem, Oxalufã encontra por três vezes com Exu, que o solicita ajuda. Pacientemente, o Rei Ancião auxilia Exu, não passando de artimanhas do senhor das encruzilhadas. A cada encontro com Exu, Oxalufã tem suas roupas manchadas com dendê, carvão e cola. Ele entra por três vezes no rio para se lavar.

Chega Oxalufã ao seu destino, quando avista o cavalo de Xangô perdido na rua. Os soldados da corte o maltratam e o prendem, acreditando tratar-se de um roubo. Ele se deixa ser levado à prisão sem contestar, lembrando da recomendação do babalaô. Por setes anos, Oxalufã passa na prisão. O reino de Oió é desolado, quando Xangô então, resolve consultar um babalaô, que o revela a prisão injusta de um velho em seu reino.

Xangô chega à prisão e se surpreende com o encontro. Seu pai fora preso injustamente por seus soldados. O rei de Oió leva para seu pai água doce e fresca da fonte, sabão da costa e tecidos brancos. Também exige de todos do reino que permaneçam em longo silêncio absoluto e que se vistam de branco como pedido de perdão a Oxalufã. Xangô leva seu pai em suas costas para ser homenageado em um banquete real. Saindo de Oió, Oxalufã retorna para sua casa com

⁹⁴ A tradução da invocação é: “O grande Orixá!” (PORTUGAL, 2013, p. 72). Oxalá é o princípio da Criação, é o Pai e a Mãe arquetipal de tudo e todos que existem.

⁹⁵ Advinho (PORTUGAL, 2013, p. 178).

seu cajado ritual e protegido pela corte real. É recebido com outra festa por seu filho Oxaguiã, com que convivia.

O perdão rogado ao Rei Ancião é performance do silêncio e a lavagem das roupas. Esse rito sobre a saída de um estado de humilhação, negação e opróbio para de exaltação, reparação e reconhecimento. Assim, sob esta estrutura simbólica, cultural e antropológica das águas de Oxalá, iniciamos o fim deste xirê discursivo. Invocamos Oxalá, princípio criador de tudo que há na vida, na visão iorubá. Lançamo-nos ao final das percepções e encontramos, depois de todas as invocações aos Orixás que trouxeram festa para esta pesquisa e mostraram os sentidos de mundo partilhados por corpos subalternizados, o(a) agente, a agência e desagência que articula e atravessa as relações de cotidianos dos(as) participantes da pesquisa.

Falamos aqui com pessoas que tiveram seus corpos subalternizados por diversas categorias de poder. Falamos com corpos cooptados pelo capitalismo, pelo patriarcado, pelo colonialismo e foram objetificado, bestializado e dominado. São corpos que lutam e resistem às formas de morte, de opressão e de violências impostas às suas existências. Corpos considerados perigosos porque transgridem; corpos que são forjados nas travessias, nas insurgências, nas sensibilidades outras de mundo. Falamos com corpos que se colocam em grupo, em coletivo, em comunidade, em situação de vivência e experiência que valoriza a ancestralidade, os conhecimentos diversos, a espiritualidade, o corpo como dimensão político e social, a partilha de saberes, de sensações e de percepções.

São corpos solidários que se encontram com outros corpos. Eis o(a) agente das pedagogias africanas: corpos solidários. Mas que são os corpos solidários? Que podemos afirmar do encontro com esses corpos? Longe de visões naturalistas, essencialistas e românticas, um corpo solidário é a pessoa que se insurge contra opressões. Afirmarmos pessoa enquanto corpo e corpo enquanto pessoa. São dimensões transcendentais, imanentes e interdependentes uma da outra. A solidariedade é mais que um sentimento, um afeto; é uma construção epistemológica e social sobre o estar no mundo. Chega a se confundir com a própria existência. Ao ser solidário, o corpo produz uma cosmologia social que se coloca em posição circular com o outro. Isso quer dizer que não há posições de poder verticais, mas posições de poder circulares, onde o poder circular é partilhado entre os corpos.

Convém pensarmos o que é o poder que circula nas relações entre os corpos solidários. Parece que o poder, longe de ser força que exerce influência sobre o outro, é a afirmação da individualidade que se torna coletividade. É a construção da própria pessoa por ela mesma e o reconhecimento dessa construção por parte dos demais corpos. Assim, pretendemos dizer que o poder é a possibilidade emancipatória e original de ser o que se deseja ser, afastando-se das

influências de poder desvirtuado que tenta objetificar, biologizar, animalizar e docilizar corpos, suas histórias e suas cosmopercepção. Negando pela luta ser um corpo-mercadoria, corpo-objeto, corpo descartável, corpo dócil e corpo subalternizado, a pessoa, forjado nas pedagogias africanas, sustenta outras dimensões que dão sentido de vida, a saber: a sensibilidade, a espiritualidade, a política do corpo e a *poiésis*⁹⁶ da vida e de si mesmo.

Esse(a) agente é um(a) corpo-pessoa-solidário. Testemunhamos que esse(a) agente se faz como um ser compromissado com a negação da vida enquanto um campo mecânico, infértil das produções do(a) sujeito(a), um destino traçado pelas intenções capitalistas, colonialistas e patriarcais. A vida é, pois, um campo aberto de possibilidades nunca findadas; um campo das lutas, das existências plurais e das [re]existências. É na vida como comunhão e partilha, como interação da potência do corpo e dos seus conhecimentos, como rede das interpretações diversas, que o corpo-pessoa-solidário se constrói. Ele mesmo fala por ele, ele mesmo manifesta sua existência, ele mesmo age de forma a respeitar os outros corpos.

As dores, os sofrimentos, as opressões pelas quais passam esses(as) agentes, não os tornam rígidos(as), desprovidos(as) de fecunda capacidade do perdão. Ao contrário, compreendem esses corpos que a vida é manifesto perdão, tanto quanto Oxalá preso injustamente e em silêncio espera o tempo de agir. A vida como perdão é o material mais sólido que compõe o corpo solidário. Talvez, a solidariedade tenha nascida em solo africano e suas águas – as Águas de Oxalá que movem a vida e trazem perdão e beleza – tenham se espalhado mundo a fora, assim como nos mostra Moore (2007, p. 137) que África é o berço da humanidade, assim como Ki-Zerbo (2006, p. 15) também defende este argumento como construção de outra escrita história sobre a humanidade, não mais a partir da visão do colonizador. Do mesmo pensamento, comunga Diop (1986, p. 30), reiterando ser África onde surgem os primeiros homens e mulheres, assim como onde se desenvolve a civilização.

Esse(a) agente que é mesmo um corpo solidário que se faz pessoa e que se coloca em encontros com as pessoas, é um ato de liberdade, visto que a individualidade exacerbada, o racionalismo exclusivo e dogmático, os ideais iluministas e também os ideais modernos, as relações frágeis e descartáveis, a colonialidade do corpo, do ser e do saber, acabaram por contribuir para construção de corpos distantes, sensível e espiritualmente limitados, centrados em padrões excludentes, corporificados em si mesmo, redutores da produção do conhecimento e mortificadores dos corpos que se preenchem, se ocupam e resistem. É o corpo solidário o(a)

⁹⁶ É o trabalho de criação, de inventar aquilo que não existia ainda.

agente que se forja nas pedagogias africanas; é ele a multiplicidade das interpretações de mundo, de vida, de corpo, de humanidade.

Esse corpo solidário age por mecanismos psicológicos, culturais e sociais que não são mais aqueles postos pelos poderes capitalistas, colonialistas e patriarcais. Agências africanas atravessam esse corpo solidário. Parece que a pessoa, que o corpo solidário, é atravessada por uma rede de sentidos. Essa rede não é singular, mas plural. Ela não forma o corpo solidário pronto, estático e acabado. Ao contrário, a agência oferece recursos para que o(a) agente se faça, se produza, se crie, se nasça. Não se nasce corpo solidário, mas se torna corpo solidário pelas travessias e atravessamentos das redes de sentidos africanos. Isso quer dizer que os conhecimentos africanos e afrodiáspóricos ajuda o(a) agente a enxergar a si mesmo(a) como centro. De tão marginalizados(as), de tão silenciados(as) e subalternizados(as), agora tornam-se centros de narrativas e de produção do conhecimentos.

A agência que conduz as pedagogias africanas, e as pedagogias que lhes são próximas, é a rede de sentidos, uma rede que orienta o corpo como sendo algo além da dimensão física, um corpo-espiritual, transcendente e imanente em si mesmo, que é inscrito em um tempo próprio. Esse tempo leva em consideração o encontro com os outros corpos e nesse encontro surge uma ética afetiva e moral assente no reconhecimento e no cuidado com o outro. Falamos de uma ética da outridade, da ancestralidade, da espiritualidade e do ser com o outro em relação de circularidade.

Pela agência nos questionamos: de onde viemos? Quais nossas raízes? Não se é mais o corpo-objeto trazido nos navios negreiros, os corpos silenciados nas cidades coloniais, os corpos mortos pelas políticas embranquecidas, os corpos destituídos de conhecimentos pelo Iluminismo, os corpos racializados pelo imaginário ocidental sobre África, os corpos bestializados e roubados da história. Pela agência, o corpo é uma grande arena cultural, discursiva, mítica-estética-sensível e racional. O corpo conduz a si para os caminhos de vida.

A agência que conduz a pessoa atravessada pelas pedagogias africanas e suas pedagogias próximas é uma rede de sentidos gloriosos, concêntricos e inter-relacionais que formam um movimento contra-hegemônico, não embranquecido e potencialmente desfere golpes contra os ideais iluministas que sustentaram a modernidade. Dizemos que é mesmo uma rede de sentidos porque os sentidos importam. Pelos sentidos, estabelecemos relação cognoscente e sensível com o mundo. Os sentidos são estruturas, ao mesmo tempo em que são anti-estruturas. Quando oferecem um caminho possível e repleto de imagens que asseguram os significados das coisas do mundo, os sentidos estabelecem sua relação de estrutura. Essa estrutura permite que a pessoa consiga ser iniciada no mundo como ser social e cultural. Mas

essa estrutura torna-se uma anti-estrutura quando a pessoa cria novos significados a partir dos já existentes. Falar de uma anti-estrutura é afirmar a instância de movimento e de inconclusão do mundo.

Os sentidos da agência que guiam esses corpos são gloriosos porque conferem honra ao corpo subjugado, colonizado. Que honra é esse? É a honra de não se deixar sucumbir aos poderes de relações pautadas na desumanização e no racismo. É a honra de não querer ocupar o lugar do colono, do opressor, do dominador, mas de romper com essa única e excludente relação: oprimido-opressor. Esses sentidos são circulares e se ampliam quando se encontram com outros sentidos produzidos pelas anti-estruturas. E afirmarmos assim, sua inter-relação.

De quais sentidos da agência falamos? Referimo-nos aos sentidos de solidariedade, de resistência, de luta, de ocupação do mundo, de si e da história, e da reescrita da história. Esses sentidos são fundamentais para construção do(a) agente atravessado(a) pelas pedagogias africanas. São esses sentidos que fundam o poder da palavra, as interpretações de vida, de mundo e de si, e a ética da outridade e ancestralidade.

A agência torna o(a) agente em pessoa, em corpo. Não se nasce pessoa e não se percebe ter corpo dentro da cidade colonial e do imaginário colonial. Nessa direção, a agência tem o poder de fazer a pessoa se descobrir enquanto corpo. É uma forma de ser no mundo que nasce da inquietação: o que teria o mundo se não houvesse os brancos? A gramática do mundo, o poder e as relações são postos pela ordem branca, mas gramáticas de resistência, de sensibilidades, de espiritualidade e solidariedade são construídas pelos corpos negros. É aí que reside a potência da agência.

A agência surge como forma opositora à desagência. A desagência é a posição dependente das pessoas. Essa dependência é criada justamente pela ordem branca que inferiorizou, categorizou, desumanizou, capitalizou e racializou os corpos diferentes do ideal iluminista de corpos brancos, europeus, racionais excesso e excludente dos processos de interpretação do mundo. Ao fazer isso, a ordem branca coloca as pessoas em estado de dependência porque o mundo passa a ser único, contado na perspectiva única do colono, dividido para que seus privilégios sejam mantidos e perpetuados. O mundo passa a ser um grande campo branco com pessoas brancas com uma história europeia, também branca, onde os espaços e tempos são brancos. Tudo que fugir da perspectiva branca deve ser silenciado.

É a desagência o movimento de desautorização do(a) agente, mas a agência oferece os meios para que os corpos se levantem e se constituam pessoas que também interpretam e afirmar o mundo em suas percepções de corpos, de conhecimentos e de relações de poder.



**CONSIDERAÇÕES
FINAIS**

Stuart Marcelo, 2019.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha posição geopolítica – latino-americana, brasileira e sertaneja – e meu lugar de fala – um lugar branco, privilegiado em uma sociedade de estruturas racista e escravocrata – antecipam-me, ao final desta pesquisa, três considerações importantes sobre as posições epistemológicas e metodológicas adotadas e que também são limites para a pesquisa.

A primeira consideração é sobre minha posição latino-americana. Vejo-me andante, mas sem pernas. Fomos roubados de si mesmo, cooptados e reduzidos. Somos um povo sem nossas experiências, somos um corpo que lutou para que nossas experiências fossem reconhecidas e para que nossos corpos fossem respeitados. A violência pela qual passamos nos ligou à África, dada a experiência da violência colonial.

Mesmo que as violências tenham sido diferentes em África e na América Latina, padecemos e ligeiramente reconhecemos nossos dores. Tornamo-nos ligados em sororidade e fraternidade: duas terras violentadas, dois paraísos reerguidos. É essa ligação que nos faz entender, até certo ponto, os sentidos pedagógicos em África. Volto a dizer que há limitação nisso; limites que são postos em nossa pesquisa, limites que não permitem conhecer melhor a África senão por ela mesma.

Ademais, há limites também em se dialogar com África, vista minha condição de brasileiro. Esta pesquisa é o imaginário brasileiro sobre África. Minha identificação brasileira apoia-se em imagens de uma África diversamente plural, em todos os sentidos: religioso, político, filosófico, cultural, econômico e pedagógico. Assim, uma das grandes marcações da pesquisa é que, quando me refiro à África, falo de um recorte, uma pequena parte microssocial, uma África que foi deslocada do continente e chegou ao Brasil.

Uma África de Orixás, a que me chama atenção, mas reconheço também uma África cristã, muçulmana, agnóstica, feiticeira, uma África de tradições religiosas antigas que não foi trabalhada nesta pesquisa. Optamos pela pequena África dos Orixás, pois, na realidade brasileira, dela nos aproximamos. Falamos ainda de uma África que carrega ideais socialistas, de uma África que compreende o corpo de outro modo, assente em tradições locais, em concepções de mundo solidárias.

Impossível seria a um(uma) brasileiro(a) dialogar com África sem recorrer às imagens postas pelo colonialismo, e por isso, tentamos ultrapassar essas imagens e consultamos as vozes africanas dos(as) pensadores(as) africanos(as). Cientes somos de que, mesmo com esse movimento de decolonialidade, as matrizes de poder ainda exercem influência em nosso trabalho, mesmo que não queiramos. Isso pode causar rupturas não enxergadas por nós.

Como sertanejo que sou, meu lugar é árido, é seco, é isolado. Comungo da aridez das coisas, das margens que nos é imposta, do racismo epistemológico que nos é atribuído, mas nisso, procuro a leveza de olhar para a flor que brota no mandacaru sem ater-me aos seus espinhos. Propus-me então, a olhar o mundo a partir do meu sertão, a partir das chuvas que de África vieram parar aqui.

Aproximei-me das pedagogias africanas sabendo que elas não foram pensadas por mim como algo ideal, mas como um trabalho, apesar de minucioso, superficial, visto compreendermos a grandeza das pedagogias africanas, bem como sua diversidade. Aproximei-me das pedagogias africanas como um caminho possível de encontro e de aproximação, mesmo sabendo que elas não estão de fato, presentes no sertão, mas que inspiraram pedagogias outras, as quais resolvemos por considerá-las também africanas, dadas as suas raízes.

Se enquanto latino-americano, brasileiro e sertanejo me aproximo como irmão da África, reconheço a insuficiência teórica e metodológica da nossa pesquisa, sem, contudo, deixarmos de valorizar nossa pequeno olhar e sentir sobre os fenômenos que aqui se aproximam daqueles africanos.

E nesse insuficiência teórica e metodológica que, autocriticamente, reconhecemos algumas divergências e contradições que a própria pesquisa apresenta, como, por exemplo, um olhar fanoniano sobre a situação do(a) africano(a), ao mesmo tempo em que nos aproximamos da perspectiva do personalismo de Nkrumah. Dentre outros contrastes, sabemos de nossa ignorância perante a complexidade dos fenômenos africanos.

A segunda consideração que reitero é sobre minha posição de sujeito branco. A branquitude me coloca em situação de privilégios, mesmo no ambiente acadêmico, para não dizer principalmente. Essa posição estruturada em racismo, me faz incorrer em delírios que possam aparecer na pesquisa como um delírio branco, que tem como base as estruturas branca e racista sobre África, de modo que, posso ter-me equivocado em alguns pontos da pesquisa, mas não retira a sua importância. E essa importância é justamente discutir, entre os sujeitos brancos, o racismo como um problema criado por nós e, portanto, temos que nos engajar em um movimento antirracista, que possa reparar o silenciamento histórico.

A terceira consideração é sobre compreender as pedagogias africanas possivelmente situadas no campo de pesquisa. Ora, seria mais um movimento de violência achar que pedagogias africanas foram trazidas para cá. Não é esta nossa pretensão. Na impossibilidade de uma gramática mais restauradora e justa, dizemos que, como se fosse possível, as pedagogias africanas influenciaram outras pedagogias que se aproximam daquelas. Tanto quanto o pensamento freireano é notoriamente influenciado pelas matrizes africanas, o campo de

pesquisa também foi influenciado pelas pedagogias africanas. Não afirmamos, contudo, serem pedagogias africanas, mas pedagogias que delas se aproximam em um movimento de solidariedade pedagógica aos enfrentamentos coloniais.

A partir disso, retomamos o problema de pesquisa: “De quais modos as Pedagogias Africanas contribuem para o enfrentamento da Colonialidade do Ser e para a ressignificação dos Corpos do Sul?”. Para responder a esse problema, foi preciso coerência epistemológica e compromisso político e filosófico com as produções africanas. Quando se conhece algo, uma relação de engajamento surge na medida em que nosso corpo é afetado. Todo engajamento é afetação, é aliança, é transformação de si.

As pedagogias africanas, assim como as pedagogias que delas se aproximam, se ocupam de corpos que tiveram seus conhecimentos roubados. São pedagogias que não aceitam a dominação e a injustiça e por isso, se ocupam de ligar as experiências silenciadas aos corpos violentados. São pedagogias que conectam o corpo esvaziado e os conhecimentos marginalizados. Para isso, elas utilizam-se das diversas dimensões do corpo para que o corpo possa ser ocupado pela própria pessoa. Usam da música, da dança, das histórias, do movimento para respeitar as experiências de mundo da pessoa.

Dão novos sentidos aos Corpos do Sul; o fazem caminhar mesmo que eles se sintam cansados. Proveem os sentidos de uma laço solidário, fraterno e soror. Não permitem que a razão seja a única forma de conhecer o mundo. Essas pedagogias se colocam contra as estruturas que individualizam ao extremo a pessoa humana e que não consideram outras formas de existir. Ainda, preocupam-se de festejar a vida e de partilhar os saberes.

O movimento é um dos modos de as pedagogias africanas e as que delas se aproximam se colocarem contra a Colonialidade do Ser. O movimento é um ato pedagógico de ocupação dos espaços. A Colonialidade do Ser enclausura a pessoa e suas manifestações, tais pedagogias se colocam à serviço de um corpo que explora o espaço e passa a conviver no espaço com tudo que existe. O movimento é a dança, é a música, é a espiritualidade, é a criação de laços solidários. É uma condição de não aceitar o silêncio.

Ao dotar o corpo de suas experiências e de seus conhecimentos, as pedagogias africanas criam novas realidades para esses corpos, pois eles deixam de ser submissos e se tornam mais combativos, lutando contra as injustiças. Pessoas que se entendem corpos e que se situam no mundo a partir de suas experiências e conhecimentos criam novas redes e constelações de poder. Não aceitam, de forma alguma, a concentração de poder nas mãos de alguns, mas reivindicam a circulação do poder.

Para responder ao problema de pesquisa foi preciso uma reorientação epistemológica. A afrocentricidade surge como proposta viável e capaz de compreender o objeto de pesquisa, assim como permitiu uma transformação das interpretações de mundo e de vida por parte do pesquisador. Ao passo em que a afrocentricidade auxiliou a responder o problema de pesquisa, a exunêutica possibilitou autoconhecimento. Se o mundo foi embranquecido, é preciso empretecê-lo e entender outras narrativas e cosmopercepções formados em corpos antes subalternizados.

No exposto, não se trata de substituir um mundo branco por um mundo negro, mas de possibilitar uma convivência radical, originada no respeito, reconhecimento e compreensão outra da história da humanidade e do mundo. Queremos com isso afirmar que o mundo é muito mais amplo do que pode supor a universalização iluminista e o projeto colonial. O mundo é terreiro onde a vida abunda e flui em diversidade. É essa diversidade que permite a riqueza da vida e desse grande lar que chamamos de Terra. Nela cabe muito mais que as intenções iluministas de prover luz para as consideradas trevas; há mais espaço do que os poderes coloniais que aprisionam corpos, histórias, vidas e conhecimentos; há formas outras de considerar as relações humanas do que o projeto capitalista que torna todos em mercadorias, em objetos facilmente descartáveis; na Terra, há corpos poderosos porque compreendem que o poder é uma forma de existir e, portanto, o poder é sempre um ato engajado de solidariedade.

Outrossim, facilmente, no Ocidente, aprendemos as histórias de selvagerias que caracterizam os povos africanos. Aprendemos sobre a extrema pobreza, as misérias, as corrupções, as guerras e genocídios que cercam o continente africano. Esqueceram, intencionalmente, que em África, como em qualquer outro lugar da Terra, esses problemas são da ordem do projeto imperialista, capitalista, colonial. Esqueceram, também intencionalmente, que África é o berço da humanidade, que África nos ensinou sobre uma ética do encontro, que nos mostrou que o corpo é mais que algo situado biologicamente, que a educação é o ato de liberdade, que a vida é muito além do nada, do individualismo exagerado, e que podemos conhecer além do que nos mostra nossa visão.

Das produções africanas, aprendemos com os teóricos e teóricas africanos e afrodiaspóricos, muito foi cooptado e apresentado como sendo invisível, inferior e/ou não legítimo. Entretanto, essas narrativas sobre as produções africanas são desleais porque negam a autonomia africana. A autonomia foi e é um sentido disputado nas epistemologias africanas e nas lutas políticas, visto que ela é base para a legitimação das produções filosóficas, políticas, culturais, econômicas e epistemológicas. Quando pensamos na autonomia, pensamos nos(as) sujeitos(as) que são autônomos(as) e perguntamos o porquê são autônomos(as). O sentido de

autonomia imprime a dignidade e o reconhecimento do outro como um par. Diz-se autônomos daqueles e daquelas capazes de agir por conta própria. Por tanto tempo, a autonomia africana foi questionada, foi negada. Os corpos foram negados da condição de saber, de conhecer e de produzir.

Retira-se a autonomia porque se quer ter o domínio do agir, porque se objetiva direcionar as ações do outro. Uma pessoa sem autonomia se quer apresenta escolhas; apenas age quando alguém autônomo diz o que se pode, como se deve e o que se deve fazer. Negar autonomia é um ato político atroz, é uma relação de poder que subjuga o outro e sua originalidade. Assim, os processos de colonialismo, que antecedem a colonialidade, são estruturados com maior empenho. Percebemos então uma relação lógica e triangular: a negação da autonomia facilita o colonialismo como sistema político, econômico e cultural, que permite a colonialidade. Essa se coloca em vários domínios, conforme sejam os interesses daquele que nega a autonomia.

Compreendemos que a colonialidade do ser expropria a pessoa das potências de vida, de existência e das formas originais de manifestar suas cosmologias. A pessoa então é tomada de si mesma. O que resta é ser apenas um corpo vazio de si, da sua linguagem e dos seus conhecimentos. O que pode esse corpo domado além de padecer as auguras coloniais? Nesse corpo é lançado as ordens coloniais, então, a linguagem torna-se outra, a gramática da vida é fundadora da cidade colonial, os significados de mundos são aqueles criados pelo colono. Na colonialidade não basta explicar a condição social e moral das pessoas subalternizadas; é preciso ir além e legitimar essa condição. É assim que o Ocidente cristalizou uma verdade equacionada da seguinte maneira: povos africanos = humanidade inferior. Essa base de legitimação dos povos africanos como uma mentalidade pré-lógica, definiu modos de inferiorizar as produções africanas, bem como de invisibilizar os conhecimentos dos(as) africanos(as).

A colonização então, foi a grande missão civilizadora do Ocidente, onde o homem branco recebeu o pesado fardo de tornar aqueles considerados inferiores como pessoas dignas de respeito humano. Acontece que os corpos colonizados são destituídos dos conhecimentos produzidos por si. Não se quer apenas docilizar os corpos, visto que a docilidade produz afetos e sentimentos que podem gerar certa relação de empatia; se quer mesmo excluir e eliminar quaisquer possibilidades de reconhecimento da igualdade humana.

É preciso entendermos que um corpo destituído dos conhecimentos que foram produzidos por ele equivale a semente que espera o germinar em solo seco. A chuva um dia há de vir e trará sagacidade para a semente que esperança a vida. Brota com vigor, com força, com

tamanha suavidade também, a ponto de nenhum vento derrubar a planta que exhibe sua beleza e resistência. É a sagacidade que fortalece o corpo destituído dos conhecimentos; um corpo é mais que um corpo. Ele é pessoa que guarda a sagacidade da vida. Mesmo que destinem o corpo à morte, ele resiste sob variadas formas. Que pode o corpo? Já perguntamos nesta pesquisa. Não sabemos. Sabemos, decerto, que o corpo não sucumbe às prisões. O corpo é uma ideia, é um valor, um sentido, uma tessitura da vida.

O silêncio imposto pela colonialidade do ser aos corpos é uma marca do solo seco. Mas qual semente espera a chuva para brotar, o corpo silenciado faz brotar movimento de resistência. São Corpos do Sul, condenados, desterrados, silenciados; são corpos-vida, corpos sagazes, corpos-espírito, corpos que não aceitam opressão e se insurgem contra a ordem colonial. Corpos que se fazem sensíveis e solidários, corpos que se levantam contra individualismo exagerado, corpos vivos.

Exatamente as pedagogias africanas que suscitam corpos outros, corpos que são pessoas. Ao atravessar os Corpos do Sul, as pedagogias africanas inspiram luta, inspiram solidariedade, inspiram outras ordens e demandas de mundo. Pelas pedagogias africanas, os corpos entendem a vida como fenômeno coletivo, assim como a existência. A humanidade é uma família que se coloca solidariamente em favor de todos.

O movimento das pedagogias africanas é um ato que circunscreve política e espiritualidade nas pessoas. Afirmam as pedagogias africanas valores contra-ocidentais, não-modernos e sensíveis. São esses valores que sustentam uma gramática de vida solidária e restaurativa das auguras que silenciaram corpos e histórias. Elas suscitam corpos de resistência ao império cognitivo e faz a pessoa contar a sua própria história, ao invés da história ser narrada e criada pelo opressor.

De modo mais incisivo, as pedagogias africanas levantam corpos carregados de conhecimentos de si e do mundo. Mais ainda: não se trata de um conhecimento pautado em uma racionalidade exclusiva e redutora, mas um conhecimento enredado em experiências das sensibilidades, da própria colonialidade e do compromisso com uma razão e sensibilidade pós-abissal.

Faz parte ainda das pedagogias africanas uma poética de respeito ao corpo como um território de conhecimento de mundo e de vida. Assim, podemos pensar que, na colonialidade do ser, se os corpos são esvaziados de si e do conhecimento que produzem, as pedagogias africanas estabelecem travessias de fronteiras que vão do silêncio – marca da colonialidade – à dança como ocupação de si e do mundo. O que faz um Corpo do Sul dançar? Ora, é o movimento uma epistemologia de ocupação de si que desestabiliza uma concepção de disciplina

corporal, de domínio muscular. Simbolicamente, a dança quebra o silêncio imposto e permite uma volta a si mesmo.

A dança desperta o corpo e o faz exprimir os afetos, liberta, pois, as amarras que prendem a pessoa. O Corpo do Sul dança a vida, dança o som da luta e da resistência. Ele é expressão da leveza da pessoa que perdeu tudo, até mesmo a si, mas que não se dobra aos poderes coloniais. Os corpos do Sul ganham novos sentidos de existência porque são atravessados pelas pedagogias africanas. Essa travessia desperta sensualidade nos corpos. Por isso que o corpo passa a ser dotado de percepção, já que a sensualidade é capacidade de ampliar as sensações, percepções e outras dimensões do sentir. Sentir é uma ordem contra-hegemônica.

Assim, sentimos que para se criar um movimento de enfrentamento à colonialidade do ser, é preciso antes criar possibilidades de narrativas elaboradas pelo sentir. O sentir foi exorcizado da produção do conhecimento, mas é no sentir que o corpo começa a se inquietar e se lança à sagacidade. Eis a filosofia da sagacidade no pensamento africano. Filosofia desconsiderada pelo pensamento ocidental. Em verdade, até mesmo a autonomia filosófica africana foi negada. Essa mesma negação é posta para os Corpos do Sul.

O que autoriza a autonomia dos Corpos do Sul? Esses corpos, pensados a partir das teorizações das Epistemologias do Sul, insurgem-se contra os poderes e ordens coloniais. Padecem também da colonização e dos processos de colonialidade. Deles são retirados todo vigor dos conhecimentos, são cooptados de si. Estanques em si, não suportam mais o silêncio e em um contra-golpe, desfere movimento, dança, ocupação de si. Rebeldes e insubmissos, os Corpos do Sul começam a ganhar novos sentidos com as pedagogias africanas. Se os corpos colonizados em África também foram violentados em sua autonomia, nos processos de colonialidade, os Corpos do Sul também perderam sua potência, sua originalidade.

Essa aproximação entre tais corpos cria uma liturgia de luta, insurgência e resistência. É preciso lutar para não silenciar, é preciso insurgir-se para não sucumbir e é preciso resistir para não morrer. Lutam, insurgem-se e resistem esses Corpos do Sul. Como lutam? Não é uma guerra armada, mas uma disputa por si, por sua autonomia, por sua existência plural e pelas cosmopercepções combativas. A luta dos Corpos do Sul é uma forma de dança. Movimenta-se o corpo contra o silêncio imposto a ele, movimenta-se contra a disciplina que tenta docilizar e adestrar os atos do corpo. Essa luta é o sentido de enfrentamento.

A colonialidade do ser adormece o corpo. Mas as pedagogias africanas despertam os corpos para o combate. É uma construção ontológica combativa, que perpassa a vida coletiva, os sentidos de relacionar-se com os outros e com o mundo, compreendendo que a vida precisa de questionamentos sobre as coisas impostas, naturalizadas e legitimadas. Está aí a história

mostrando como as ideias cristalizadas do Iluminismo e da Modernidade destruíram outras histórias, outros mundos, outras sociedades. Corpos foram negados a si mesmo e outras formas de conhecer foram excluídas das construções de mundo e de vida.

Assim, as pedagogias africanas inspiram os corpos a se rebelarem contra a negação da autonomia, produzindo Corpos do Sul sensíveis, plurais e engajados. A partilha da luta é a celebração exegética do movimento. Isso quer dizer que a luta nunca é solitária, mas uma construção coletiva e que demanda para a pessoa a luta contra as opressões de todas os tipos. O silêncio imposto é marca que destina os corpos à morte, apesar disso, os Corpos do Sul insistem na vida. Contra a colonialidade do ser, esses corpos criam novas gramáticas, novas formas de ser, de dançar, e de produzir a vida.

Corpos vazios de conhecimentos pela colonialidade do ser anseiam dançar, pois dançando fronteiras podem ser atravessadas. Essa dança é própria das Epistemologias do Sul porque aquecem a razão, criam novos modos de luta e produzem jeitos outros de racionalizar e sentir o mundo. Sentimos e pensamos que as pedagogias africanas abrem caminhos para os corpos tornarem-se solidários, colocando dentro de si as lutas dos seus pares. Se a cidade colonial produz silêncio e distanciamento entre os corpos, as pedagogias africanas constituem-se em oásis dentro das pessoas que permitem a tomada de si, bem como a construção de si como um corpo, como uma pessoa dotada de autonomia para criar suas cosmologias e exunêuticas.

Bailam os Corpos do Sul porque sabem que a música é criada pelas pedagogias africanas. Bailam porque inscrevem o poder da palavra em si, e as palavras tornam-se tradição. São palavras de vida, de saberes ancestrais; são verbos que ecoam a fertilidade da vida. O verbo, a tradição, o corpo, unem-se em consonância a uma gramática insurgente. Produzidos como inexistentes, os Corpos do Sul tornam-se centros múltiplos de atuação sobre o mundo. Exercem poder que circula entre os seus, partilhando posições e constelações de conhecimento.

Com isso, pensamos, se os Corpos do Sul são potências de luta, como esses corpos podem estabelecer Epistemologias Solidárias capazes de desestabilizar o império cognitivo? É preciso mais: Que pode um Corpo do Sul na construção de uma gramática latino-americana sobre si mesma? Que história pode escrever, contar e narrar um Corpo do Sul sobre sua autonomia? Como os Corpos do Sul podem desconstruir a educação colonial dos corpos? O que um Corpo-África pode diante do Modernidade?

Queremos com essas questões dizer que o problema de pesquisa aqui apresentado nesta dissertação não se esgota em si, mas que abre possibilidades outras para novos xirês discursivos, novas gramáticas e metodologias enegrecidas e outras encruzilhadas epistemológicas. Até aqui sentimos que o maior poder de um Corpo do Sul no enfrentamento à colonialidade do ser é não

sucumbir no campo de batalha existencial. Levantam as pedagogias africanas os corpos que teimam em não morrer.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, William Emmanuel. **The Mind of Africa**. University of Chicago Press, 1962.
- ACHAMPONG, Nana S. **Adinkra (i'kon')-cepts: concept ikons of the Asante Akan of West Africa**. 2ª ed. United States of America: Library of Congress, 2011.
- ACOGNY, Germaine. **Danse Africaine, Afrikanischer Tanz, African Dance**. 4ª ed. Francfort: Weingarten, 1994.
- ADU BOAHEN, Albert. Tendências e processos novos na África do século XIX. In: AJAYI, J. F. Ade. **História geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880**. Brasília: UNESCO, 2010.
- AKBAR, Na'im. **Akbar papers in African Psychology**. Tallahassee: Mind Productions & Associates, 2004.
- AKBAR, Na'im. Ciências Sociais Afrocentricas para Libertação Humana. Trad. Mpenzi Rocha. **Jornal of Black Studies**, v. 14, n. 4, jun. 1984, p. 395- 414.
- ALICE. **Espelhos Estranhos, Lições Imprevistas: Definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências do Mundo**, 2012. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/homepage-2/>. Acesso em 27 de jan de 2019.
- ALVES, Márcia de Albuquerque; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **Licenciatura em história: caminho para efetivação da lei 10.639/2003 na educação básica**. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014.
- AMARAL, Rita. **Xirê! O modo de crer e viver no candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas; São Paulo: EDUC, 2002.
- ANI, Marimba. **Yurugu: uma crítica africano-centrada do pensamento e comportamento cultural europeu**. Trenton: Africa Word Press, 1992.
- ARCOVERDE. **IDEB 2017: Educação em Arcoverde avança a nível estadual**. 2018. Disponível em: <http://www.arcoverde.pe.gov.br/noticias/3388/ideb-2017-educacao-em-arcoverde-avanca-a-nivel-estadual>. Acesso em 30 de jan de 2019.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade. **A teoria de mudança social**. Trad. Ana Monteiro-Ferreiro, Ama Mizani e Ana Lucia. Philadelphia: Afrocentricity Internacional, 2014.
- ASANTE, Molefi Keti. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- ATIENO-ODHIAMBO, Elisha Stephen. Política e o nacionalismo na África oriental, 1919-1935. In: BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2ª. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- BÂ, Amadou Hampaté. A noção de pessoa na África Negra. Tradução para uso didático de: Luiza Silva Porto Ramos e Kelvlin Ferreira Medeiros. In: DIETERLEN, Germaine (ed.). **La notion de personne en Afrique Noire**. Paris: CNRS, 1981.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

BARBARA, Rosamaria Susanna. **A Dança das Aiabás: dança, corpo e cotidiano das mulheres no candomblé**. 201 f. Tese. Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade de São Paulo, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BENISTES, José. **Dicionário yorubá-português**. Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIDIMA, Jean-Godefroy. De la traversée: raconter des expériences, partager le sens. Trad. Gabriel Silveira de Andrade Antunes. **Rue Descartes**, 2002, n.36, p. 7-17.

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. Trad. Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Editora Ática, 1990.

BLAISE, Aboua Kumassi Koffi. **Macunaíma|Kaydara: dois espelhos face a face**. Ler Macunaíma sem rir. Tese. Programa de Literatura Brasileira. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, n.º 19.

CABRAL, Amílcar. **A cultural nacional**. A arma da teoria (unidade e luta) I. Lisboa: Seara Nova, 1978.

CADERNOS NEGROS. **5**. São Paulo: Ed. dos Autores, 1982.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças do candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista. **Rev. Latinoam. Cienc. Soc.** 8(1), 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser**. São Paulo: FUESP, 2005.

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista: provocações e pautas para conversas. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**. Dossiê sobre Raça e Direitos Humanos. Edição 28, dez/2018.

CARTA AFRICANA DE ESTATÍSTICA. **Carta Africana de Estatística**. União Africana. Addis Abeba, 2009.

CASTIANO, José Paulino. **Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjetivação**. Maputo: Sociedade Editorial Ndjira, 2010.

CÉSAIRE Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Col. Cuestiones de antagonismo. Madrid: Akal Ediciones, 2006.

CÉSAIRE, Aimé. **Antologia Poética**. Trad. Armando da Silva Carvalho. Lisboa: D. Quixote, 1970.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Mario de Andrade. Lisboa: Ed. Paz e Terra, 1979.

CHIMAMANDA Adichie: O perigo da história única. [S. l.]: [s. n.]TED, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em 9 jan. 2019.

CIPRIANO, Patrício Batsíkama Mampuya. **Nação, nacionalidade e nacionalismo em Angola**. Tese. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2015.

CUNHA Junior, Henrique. **Textos para o Movimento Negro**. 1ª ed. São Paulo: EDICON, 1992.

DESCARTES. **Meditações metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DESCARTES, René. Discurso do Método: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências. In: _____. **Descartes**. 3ª ed. Trad. J. Guinsburg, Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DEVÉS-VALDÉS, Eduardo. **O Início do Pensamento Africano Sul-Saariano**. A Tarefa Civilizadora. Temas, Figuras e Discussões (a Segunda Metade do Século XIX). Rio de Janeiro: CLACSO/EDUCAM, 2008.

DIAGNE, P. História e linguística. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010.

DIOP, Cheikh Anta. A origem africana da civilização. Mito ou realidade. Trad. Lawrence Hill & Co. EUA: Library of Congress, 1974.

DOMINGOS, Luís Tomás. A influência da religiosidade africana na sociedade brasileira: o olhar de um africano. In: SOTER (org.). **Anais do 22º Congresso Anual da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião**. Vol. 3. São Paulo: Paulinas, 2009.

DOMINGOS, Luís Tomás. A visão Africana em relação à natureza. Anais do III encontro nacional do GT história das religiões e das religiosidades – ANPUH – Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. IN: **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá (PR), v. III n.9, jan/2011.

DU BOIS, William Edward Burghart. Do nosso esforço espiritual. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org). **Malhas que tecem os impérios: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2011.

DUSSEL, Henrique. Transmodernidade e Interculturalidade. Interpretação desde a Filosofia da Libertação. In: Fornet-Betancourt, R. **Interculturalidade: Críticas, Diálogo e Perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

DUVEEN, Gerard. Prefácio. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- ELA, Jean-Marc. **As culturas africanas no âmbito da racionalidade científica: Livro II.** Trad. Sílvia Neto. Luanda: Edições Pedagogo, 2016.
- ELA, Jean-Marc. **Investigação científica e crise da racionalidade: Livro I.** Trad. Narrativa Traçada. Luanda: Edições Pedagogo, 2015.
- EZE, Emmanuel Chukwudi. **A filosofia moderna ocidental e o colonialismo africano.** Trad. Marcos Carvalho Lopes. 2017. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/a-filosofia-moderna-e-o-colonialismo-africano_-emmanuel-eze.pdf. Acesso em 08 de dezembro de 2018.
- FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Trad. de José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas.** Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, Frantz. **Racismo e Cultura.** In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org). **Malhas que tecem os impérios: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais.** Lisboa: Edições 70, 2011.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Difusão Europeia do Livros, 1972.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- GOODY, Jack. **O roubo da história.** Como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.
- GUERREIRO RAMOS, Alberto. Patologia social do branco brasileiro. **Jornal do Comércio,** janeiro – 1955.
- GROSGOUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tabula Rasa.** (4). p. 17-48. 2006.
- GYEKYE, Kwame. Person and Community in African thought. Trad. Thiago Augusto de Araújo Faria. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (Org). **The African Philosophy Reader.** New York: Routledge, 2002, p. 297-312.
- HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África.** 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010.
- HEGEL, G. W. **Filosofia da História.** Brasília: Ed. UnB, 1999.
- HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** 80, 2008, 149-160.
- HOUNTONDJI, Paulin J. **Endogenous Knowledge: Research Trails.** Trad. Ayi Kwesi Armah. Dakar: CODESRIA, 1997.

HUME, David. **Essays: Moral, Political and Literary**. London: T.H. Green e T. Grose, Longmans, Green and Co., 1875.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo da Escola da Escolha**. 1ª edição. Recife: ICE, 2015.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico: conceitos**. 1ª edição. Recife: ICE, 2015.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB**. 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/ideb>>. Acesso em 30 de jan de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE CABO VERDE. **Estatísticas das Famílias e Condições de Vida: Inquérito Multi-objetivo Contínuo 2017**. Cabo Verde, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE MOÇAMBIQUE. **Recenseamento Geral da População e Habitação 2007**. Gabinete Central do Recenseamento. Maputo, 2007.

JÚNIOR, Vilson Caetano de Sousa. **Na palma da minha mão: temas afro-brasileiros e questões contemporâneas**. Salvador: UFBA, 2011.

KAJIBANGA, Víctor. **Epistemologia & Sociologia dos Estudos Africanos: Programa do Seminário**. Mestrado em Ensino da História de África e de Angola. 2ª ed. 2010.

KAMPER, Dietmar. **Mudança de horizonte: o sol novo a cada dia, nada de novo sob o sol, mas...** Trad. Danielle Naves de Oliveira. São Paulo: Paulus, 2016.

KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime: ensaio sobre as doenças mentais**. Trad. Vinícius de Figueiredo. São Paulo: Papirus, 1993.

KANTER, Marcelo de Mello. **As comunidades da África Oriental: desafios e oportunidades**. Monografia. Departamento de Economia e Relações Internacionais. Faculdade de Ciências Econômicas. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

KAPHAGAWANI, Didier N; MALHERBE, Jeanette G. African epistemology. Trad. Marcos Rodrigues. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (Org). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002.

KARENKA, Maulana. Afrocentricity and multicultural education. In: MAZAMA, Ama. **The afrocentric paradigm**. Trenton: África World Presse, 2003.

KASHINDI, Jean Bosco. Kakozi. **Metafísicas africanas: eu sou porque nós somos**. 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/548478-metafisicas-africanas-eu-sou-porque-nos-somos-entrevista-especial-com-jean-bosco-kakozi-kashindi> . Acesso em 31 agosto de 2017.

KILOMBA, Grada. **A máscara**. Trad. de Jéssica de Oliveira de Jesus. Cadernos de Literatura em Tradução. Brasil: São Paulo, n. 16, p. 171-180, 2016.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Münster: UNRAST – Verlag, 2010.

KIROS, Teodros. A Philosophical Re-reading of Fanon, Nkrumah, and Cabral in the Age of Globalization and Postmodernity. In: AFOLAYAN, Adeshina; FALOLA, Toyin. **The Palgrave Handbook of African Philosophy**. Ibadan: University of Ibadan, 2017.

KI-ZERBO Joseph. **Para quando a África?** Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro, PALLAS, 2006.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África.** 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010.

KI-ZERBO, Joseph. Para onde vai a África? **CODESRIA Boletim**, Nos 3 & 4, 2007.

KI-ZERBO, Joseph; MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe; BOAHEN, A. Construção da nação e evolução dos valores políticos. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe. **História geral da África, VIII: África sob dominação colonial, 1880-1935.** Brasília: UNESCO, 2010.

KOUVOUAMA, Abel. **Pensar a política na África.** Trad. Thiago Ferrare Pinto. Politique africaine, n° 77, mars-2000, p. 5-15.

LAGE, Allene Carvalho. **Educação e Movimentos Sociais: caminhos para uma pedagogia de luta.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por inclusão nas margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal.** Tese. Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2005.

LE GRANGE, Lesley. Ubuntu/Botho como uma ecofilosofia e ecosofia. Trad. Leonardo da Silva Barbosa. **Journal of Human Ecology**, 49(3), p. 301-308, 2015.

LIMA, Vivaldo da Costa. **A Anatomia do Acarajé e Outros Ensaios.** Salvador: Corrupio, 2010.

LOCKE, Alain. O novo negro. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org). **Malhas que tecem os impérios: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais.** Lisboa: Edições 70, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: Dinâmica da Civilização Afro-brasileira.** Salvador: EDUFBA, 2002.

MAFEJE, Archie. Africanity: a combative ontology. **Codesria Bulletin**, n. 3-4, p. 106-110, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org). **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARTINS, Erenay. **Espaçotempo e Ancestralidade de matriz africana em terras caboclas.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo: USP, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

- MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: Nascimento, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- MBEMBE, Achille. **A universalidade de Frantz Fanon**. Cidade do Cabo (África do Sul), 2 de Setembro de 2011. Disponível em https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/achile_mbembe_-_a_universalidade_de_frantz_fanon.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.
- MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, n. 1, 2001.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Editora Antígona, 2014.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte e Ensaios**. N. 32, dezembro de 2016.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: seguido de Sobre el gobierno privado indirecto. Trad. de Elisabeth Falomir Archambault. Madrid: Ed. Melusina, 2011.
- MBITI, John Samuel. **African Religion and Philosophy**. EUA: Ancor Books, 1970.
- MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **Valorização da cosmovisão africana na escola**: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses. 194 f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
- MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado antes do retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Trad. de Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- MENESES, Maria Paula. A questão negra entre continentes: possibilidades de tradução intercultural a partir das práticas de luta? **Sociologias**. Porto Alegre, ano 18, no 43, set/dez 2016, p. 176-206.
- MENESES, Maria Paula. A questão negra entre continentes: possibilidades de tradução intercultural a partir das práticas de luta? **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, no 43, set/dez 2016, p. 176-206.
- MENESES, Maria Paula. Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80, 2008b. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/701>. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.
- MENESES, Maria Paula. Mulheres insubmissas? Mudanças e conflitos no Norte de Moçambique. **Ex Æquo**, n.º 17, 2008a, pp. 71-87.
- MENESES, Maria Paula. O ‘indígena’ africano e o colono ‘europeu’: a construção da diferença por processos legais. **E-cadernos CES** [Online], 2010.
- MENESES, Maria Paula. Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique. **E-cadernos CES** [Online], 2016.

- MODIBO, Dadiarra Sheik; NDIAYE, Cheikh Moustafa B. **Menosprezo ocidental, lágrimas de sangue**: contos e contas da escravidão. Senegal/Mali/Brasil: Communauté Madinatu Munawara, 2015.
- MONDLANE, Eduardo. A estrutura social: mitos e fatos. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org). **Malhas que tecem os impérios**: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Lisboa: Edições 70, 2011.
- MONDLANE, Eduardo. Resistência: a procura de um movimento nacional. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org). **Malhas que tecem os impérios**: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Lisboa: Edições 70, 2011.
- MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: Novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MUDIMBE, Valentin-Yves. **A invenção de África**: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento. Trad. Ana Medeiros. Luanda: Edições Pedagogo e Edições Mulemba, 2013.
- MUDIMBE, V. Y. A invenção de África. Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Coleção Reler África. Luanda: Edições Pedagogo, 2013.
- MUNANGA, Kebenguele. **Negritude Usos e Sentidos**. São Paulo. Editora Ática, 1998.
- MUNANGA, Kebenguele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação PENESB**. Rio de Janeiro: PENESB; 2003.
- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- NGOENHA, Severino Elias. **Filosofia Africana** - das independências as liberdades. Porto Velho: Paulinas Editora, 2014.
- NGOENHA, Severino Elias; CASTIANO, José Paulino. **Pensamento engajado**: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política. Maputo: Editora Educar, 2011.
- NKRUMAH, Kwame. **Conciencism**: philosophy and ideology for de-colonization. United States of America: Library of Congress, 1970.
- NKRUMAH, Kwame. **Consciencism**. New York: Monthly review Press, 1964.
- NKRUMAH, Kwame. **Neocolonialismo**: Último Estágio do Imperialismo. Trad. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.
- NOBLES, Wade W. **Sakhu Sheti**: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: Nascimento, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

- NYAMNJOH, Francis B. Plantas 'em vasos em estufas': Uma reflexão crítica sobre a resiliência da educação colonial na África. **Jornal de Estudos Asiáticos e Africanos**. 47 (2) 129 –154, 2012.
- NYERERE, Julius Kambarage. **Alguns aspectos da libertação: discurso proferido por Julius Nyerere** . Dar es Salaam: Serviço de Biblioteca Tanganyika, 1975.
- NYERERE, Julius Kambarage. **Man and Development**. New York: Oxford University Press, 1974.
- NYERERE, Julius Kambarage. **Ujamaa**. Essays on Socialism. London: Oxford University Press, 1968.
- OBENGA, Théophilo. Egypt: Ancient History of African Philosophy. In: WIREDU, Kwasi. **A Companion to African Philosophy**. Oxford: Blackwell Publish, 2004.
- OLIVEIRA, David Eduardo de. **Ancestralidade na Encruzilhada**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. **A ancestralidade na Encruzilhada**. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007a.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE. Número 18: maio-outubro, 2012.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007b.
- OMOREGBE, Josef I. African Philosophy: Yesterday and Today. Trad. Renato Nogueira Jr. In: EZE, Emmanuel Chukwudi. **African Philosophy: an Anthology**. Massachusetts/Oxford: Blacwell Publishers, 1998.
- OPOKU, Kofi Asare. A religião na África durante a época colonial. In: BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2ª. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. Trad. Wanderson flor do Nascimento. In: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **The invention of women: making an African sense of western gender discourses**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.
- PACHECO, Abilio. Vozes narrativas em contra-canto: a literatura de testemunho na ficção brasileira pós-64. In: VII Colóquio Sul de Literatura Comparada. 2017.
- PAIVA, Kate Lane Costa de. **O conhecimento incorporado: aspectos da dança dos orixás no candomblé**. 180 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Artes. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Instituto de Artes. Rio de Janeiro, 2008.
- PARIZI, Vicente Galvão. **Encruzilhadas e travessias: o encontro do humano e do divino na casa de Candomblé Ilê Axé Kalamu Funfum sob olhar da Psicologia Transpessoal e da poética**

de Gaston Bachelard. 266 f. Dissertação. Mestrado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.

PIMENTA, Carlos; KAJIBANGA, Victor. **Epistemologia dos Estudos Africanos**. Universidade do Porto, s.d. Disponível em https://www.fep.up.pt/docentes/cpimenta/textos/pdf/EEA_V2.pdf. Acesso em 27 de jan de 2019.

PORTUGAL, Danielson Santiago. Ritmologia **Nagô**: delineamentos de memórias culturais nos candomblés. 157 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2013.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PUREZA, José Manuel. Quem salvou Timor Leste? Novas referências para o internacionalismo solidário. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, globalização e democracia. **Diplomacia, Estratégia e Política**. 132-179 – abril/junho, 2007.

RAMOS, Arthur. **O folclore negro no Brasil**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

RAMOSE, Mogobe Bernard. A ética do ubuntu. Trad. Éder Carvalho Wen. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002.

RAMOSE, Mogobe Bernard. **African Philosophy through Ubuntu**. Trad. Arnaldo Vasconcellos. Harare: Mond Books, 1999.

RAMOSE, Mogobe Bernard. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Trad. Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes, Roberta Ribeiro Cassiano. **Ensaaios Filosóficos**. Volume IV - outubro/2011.

RANGER, O. Terence. Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista. In: BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2ª. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

ROSA JÚNIOR, Juracy de Arimatéia. **Xirê**: troca, fluxo e circulação do axé como forma de manutenção da sociabilidade no candomblé. 128 f. Dissertação (mestrado em Ciências da Religião). Universidade Federal de Sergipe, 2018.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SÀLÁMÍ, Síkirú. **A Mitologia dos Orixás Africanos**. Vol. I. São Paulo, Editora Oduduwa, 1990.

SANGA, Innocent. A educação como ferramenta para a libertação: buscando o entendimento de Nyerere . **Revista Africana de Pesquisa de Educação e Ciências Sociais**, 4 (1), 1-8, 2017. Disponível em <http://arjess.org/education-research/education-as-a-tool-for-liberation-seeking-nyereres-understanding.pdf>. Acesso em 29 de janeiro de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da Razão Indolente** - Contra o desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Março de 2008, nº. 80. Coimbra: CES, 2008a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**. 02, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estud. - CEBRAP [online]. 2007, n.79.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no século XXI**: Para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. **Conhecimento e transformação social**: por uma ecologia de saberes. **Hiléia – Revista de Direito Ambiental da Amazônia**, nº 6, jan-jun, 2006.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo; PEIXOTO, Graziela Domini. **O que as folhas cantam (para quem canta folha)**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), 2014.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. 400 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SENGHOR, Léopold Sédar. Ce que l'homme noir apporte. In: VERDIER, Cardinale et al (org). **L'homme de couleur**. Paris: Du Seul, 1961.

SENGHOR, Léopold Sédar. L'esprit de la civilisation ou les lois de la culture négro-africaine. **Présence Africaine**, Nouvelle série, Paris, n. 8/10, p. 51-65, 1956.

SENGHOR, Léopold Sédar. O Contributo do homem negro. IN: SANCHES, Manuela Ribeiro. **Malhas que os impérios tecem**: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Lisboa: Edições 70, 2011.

SENGHOR, Léopold Sédar. Prefácio. In: ACOGNY, Germaine. **Danse Africaine, Afrikanischer Tanz, African Dance**. 4ª ed. Francfort : Weingarten, 1994.

SENGHOR, Léopold Sédar. **Um caminho do Socialismo**. Rio de Janeiro: Distribuidora Record de Serviços de imprensa, 1965.

SOARES, Elza. **A carne**. Do cóccix até o pescoço. Brasília, EMI, 2002.

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

SOUZA JÚNIOR, Vilson Caetano. A cozinha, os orixás e os truques: entre a invenção e a recriação onde o tempo não para. Trabalho apresentado no seminário temático ST03 "Os afro-brasileiros". **VIII Jornada sobre alternativas religiosas na América Latina**. São Paulo, 22 a 25 de setembro de 1998. Disponível em: <
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oIsVS5MOpsJ:www.okitalande.com.br/saibamais_cozinha.htm+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 10 de agosto de 2019.

SOUZA JÚNIOR, Vilson Caetano. **O Banquete Sagrado – Notas Sobre Os “De Comer” Nos Terreiros De Candomblé**. Salvador: Atalho, 2009.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se**: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

SOUZA, Luciano Lima. Memória e Tradição no Candomblé Nagô da Bahia: um estudo do Ilê Axé Ijexá e do Ilê Axé Alaketu. 186 f. Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2013.

THIONG'O, Ngugi Wa. **Decolonising the mind**: the politics of language in African literature. London: J. Currey, 1986.

TOWA, Marcien. **A ideia de uma filosofia negro-africana**. Trad. Roberto Jardim da Silva. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

VAN NIEKERK, Jason. **Ubuntu and Moral Value**. 193 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Humanidades, University of the Witwatersrand, Johannesburg, 2013.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Lendas africanas dos orixás**. Trad. Maria Aparecida da Nóbrega. 4ª ed. Salvador: Corrupio, 1997.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para compreensão do racismo na História**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

ANEXO A – EMENTA DISCIPLINAS ELETIVAS – 5º ANO

ESCOLA WANGARI WAATHAI

DISCIPLINA ELETIVA

Disciplina	Olimpo: lugar das letras!
Professor	
Ementa	Mitologia grega: deuses, heróis e seres mitológicos. História, geografia e política gregas. Cultura e poesia na Grécia. Cidadania. Teatro. Fábulas. Ortografia. Uso de letras maiúsculas e minúsculas.
Disciplina/área do conhecimento	Português, História, Geografia e Artes.
Objetivo	Dotar o aluno da capacidade de produção textual adequada para o 5º ano.
Habilidade e competências	Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação e nas produções textuais. Discursar sobre mitos e seus significados.
Conteúdo Programático	A história da Grécia. Geografia e curiosidades políticas do mundo grego. Deuses: narrativas de vitórias, conquistas e quedas. Heróis e seres mitológicos. A educação na Grécia. Democracia, cidadania, direitos, deveres e participação. Teatro do riso e do choro. Fabulando com Esopo.
Metodologia	Roda de conversa. Dinâmicas. Dramatização. Mesas redondas com discussão sobre os textos produzidos. Exibição de vídeos. Debates.
Avaliação	Produções de textos.
Culminância	Publicação de livreto.
Referências	BULFINCH, Thomas. O livro de ouro da mitologia: história de deuses e heróis. Trad. David Jardim. 26º ed. Rio de Janeiro: Digital Source, 2002. PINHEIRO, Carlos. Fábulas de Esopo ilustradas. São Paulo: Lerebooks, 2012.

ESCOLA WANGARI WAATHAI
DISCIPLINA ELETIVA

Disciplina	A paz começa em mim...
Professor	
Ementa	Filosofia das diferenças. Alteridade. Resiliência. Concentração e autocontrole. Culturas. Princípio da igualdade. Convivência, conflitos e diálogo. Espiritualidade.
Disciplina/área do conhecimento	Ensino religioso, artes e português.
Objetivo	Estimular a construção de uma consciência crítica voltada para a cultura de paz.
Habilidade e competências	Conviver com as diferenças. Compreender a necessidade da aceitação e não apenas da tolerância. Resolver conflitos de forma autônoma, dialógica e que respeite o outro.
Conteúdo Programático	Princípios da igualdade e das diferenças. Multiculturalismo. Percepção de si, autocontrole e diálogo. Gestão de conflitos.
Metodologia	Roda de conversa. Dinâmicas. Relatórios. Mesas redondas. Exibição de vídeos. Debates. Flash mob.
Avaliação	Seminário
Culminância	Flash mob na praça central com entrega de flores.
Materiais	Bexigas de cores sortidas, papel A4, tesouras, cola, lápis hidrocor, cartolinas, marcadores permanentes, flores naturais.
Referências	KINDERSLEY, Dorling. Filosofia para crianças: entre no fascinante universo dos pensadores e das principais questões sobre a existência. São Paulo: Publifolhinha, 2015.

ESCOLA WANGARI WAATHAI
DISCIPLINA ELETIVA

Disciplina	O mundo desencantado das drogas
Professora	
Ementa	Esclarecimento a respeito dos males causados pelo uso de drogas, lícitas e ilícitas, visando alertar e orientar os estudantes quanto as consequências destrutivas deixadas na vida dos usuários e dos familiares e amigos.
Disciplinas/ área do conhecimento	Português Ciências Arte
Objetivo	Conhecer os prejuízos pessoais e sociais trazidos para a vida dos usuários de drogas e principalmente conscientizar crianças e adolescentes que mesmo que estejam vivendo em situação de risco, é possível dizer não.
Habilidades	Ler e discutir diariamente os capítulos de livro paradidático entre outros; Produzir relatórios sobre as atividades vivenciadas diariamente; Relatar oralmente as sensações após cada atividade de campo. Estudar as principais diferenças entre as drogas lícitas e ilícitas; Conhecer as consequências causadas ao corpo, principalmente aos neurônios, pelo uso contínuo de drogas. Dramatizar situações que abordem a ação de traficantes no ambiente escolar. Construção de cartazes e material de apoio para as dramatizações e culminância. Encenar uma peça teatral com o tema trabalhado.
Conteúdo programático	Leitura, oralidade e produção de textos, construção de cartazes e de relatórios. Drogas lícitas e ilícitas. Consequências deixadas pelo uso de drogas nos neurônios e em todo o corpo. Confecção de cartazes e de material de apoio (cigarros de papel, pedras de crack (simuladas), pacotinhos com farinha de trigo, (simulação de cocaína), etc.
Metodologia	Discussões diárias sobre o tema, explicação com a utilização do livro paradidático, pesquisa de campo, depoimentos, relatórios e dramatizações.
Recursos didáticos	Livro paradidático, cartazes, figuras diversas, papéis diversos, cola, folhas, pedras, etc.
Avaliação	Contínua, observando o desenvolvimento do aluno nas atividades propostas e por meio de atividades escritas e orais.
Culminância	A culminância acontecerá em conjunto com a eletiva do quinto ano B, “Amor meu grande amor”, visto que os temas se complementam. Um baile dos anos 60. Na ocasião apresentaremos situações que favoreciam o uso de drogas, contrapondo-se com poemas de amor e de vida, evidenciando o amor como um caminho para a cura e libertação das drogas.
Referências	Pesquisas na internet (ver sites) Livro paradidático: Drogas saibam o mal que elas causam a nossa saúde.

ESCOLA WANGARI WAATHAI
DISCIPLINA ELETIVA

Disciplina	Amor, meu grande amor!
Professor	
Ementa	A construção do amor e sua reconstrução durante a história da humanidade. A valorização da própria imagem e o respeito ao outro e suas diferenças. Percepção do primeiro beijo como um dos ritos de passagem para a adolescência. Responsabilidade na construção das relações. Criação de valores e afetos que baseiam as relações humanas. Compreensão do romantismo como expressão artística e poética do amor. Análise da música popular brasileira e reconhecimento de marcas que versam sobre o amor. Pertença às tribos e construção de identidade. Afetividade, sexualidade e subjetividade: dimensões interdependentes. Amor líquido e sociedade contemporânea. Higiene, saúde e afetividade. Hormônios presentes na paixão e no amor.
Disciplina/área do conhecimento	Artes, História, Português, Ciências.
Objetivo	Estimular a construção de uma consciência crítica voltada para a cultura de paz.
Habilidade e competências	Diferenciar tipos de afetos relacionados ao namoro e amizade. Valorizar a sua identidade e a do outro. Compreender a passagem da infância para a adolescência. Conhecer músicas, poemas, esculturas e pinturas que retratem o amor.
Conteúdo Programático	Amor e história: expressões de arte e cultura. O amor retratado na música popular brasileira. Romantismo no Brasil. Hormônios, paixão e amor: o que há em comum? Paquera e primeiro beijo: rito de passagem para a adolescência. Identidade e tribos. Estética e higiene. Valores presentes nas relações modernas. Amor líquido.
Metodologia	Teatralização. Rodas de conversas. Exposição artística de poemas e desenhos. Recital. Dinâmica: o amor como construção.
Avaliação	Seminário
Culminância	Baile dos Anos 60.
Materiais	Cartolinas, lápis de cor, cola, revistas, bexigas, aparelho de som e de tv.
Referências	