



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Lucimar Passos Sant'Anna de Brito

**Pode a educação não ser corporal? Escritas no/do/com o corpo
sobre memórias, saberes, educações e processos identitários**

Duque de Caxias
2024

Lucimar Passos Sant'Anna de Brito

**Pode a educação não ser corporal? Escritas no/do/com o corpo sobre
memórias, saberes, educações e processos identitários**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Rufino

Duque de Caxias

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

B862 Tese	Brito, Lucimar Passos Sant'Anna de Pode a educação não ser corporal? Escritas no/do/com o corpo sobre memórias, saberes, educações e processos identitários. / Lucimar Sant' Anna de Brito; orientação Prof. Dr. Luiz Rufino. - 2024. 61 f. Orientador(a): Luiz Rufino. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1. Corporeidade - Teses. 2. Saberes Corporais - Teses. 3. Educação – Teses. 4. Ancestralidade – Teses. 5. Memória - Teses. I. Rufino, Luiz. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título. CDU 37: 159.922.3
--------------	--

Bibliotecária: Ana Paola Araujo – CRB7/6387

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Lucimar Passos Sant'Anna de Brito

Pode a educação não ser corporal? Escritas no/do/com o corpo sobre memórias, saberes, educações e processos identitários.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Aprovada em 11 de setembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Rufino (orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof. Dr. Nielson Bezerra
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Marta Ferreira
Universidade de Campinas

Duque de Caxias

2024

DEDICATÓRIA

Para minha avó Luzia, minha mãe Edna e minha filha Alike Ibadayo. Três gerações de mulheres que me nutrem e me acolhem todos os dias. Elas me fazem enxergar a capacidade de gerar, criar, gestar, manter, sustentar e celebrar o feminino que há em todos.

Para meus irmãos Edelson, André, Andres e Andrew

Para meu companheiro Michel Maiani.

Modúpé!

O amor de vocês é a magia que impulsiona o meu fazer.

Eu sou um corpo, um ser, um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar, ô
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte

Luedji Luna - Um corpo no mundo

RESUMO

BRITO, Lucimar Passos Sant' Anna de. **Pode a educação não ser corporal?**

Escritas no/do/com o corpo sobre memórias, saberes, educações e processos identitários. 2024. 61 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2024.

O presente trabalho busca pensar o corpo como locus de memória, produção e circulação dos conhecimentos que se expressam em práticas culturais presentes nos cotidianos, dentro e fora da escola. Tendo como foco as identidades/narrativas afro-brasileiras, abordamos as suas corporeidades como estratégias epistemológicas que tencionam o binarismo corpo-mente com o objetivo de repensar os modelos de educação que excluem outras formas de saber, além de propor o reconhecimento e a valorização das gramáticas corporais da afrodíaspóra como expressão cultural e como fruto de estratégias que constituem a memória coletiva do negro brasileiro, a fim de confrontar o modelo de política do conhecimento que nos monorracionaliza na lógica da razão ocidental. A proposta busca enaltecer a importância da corporeidade nos processos educativos, dentro e fora da escola, como protagonista do processo. Para isso, tem como argumento a escuta do corpo nas suas diversas experiências de existência, que nos mobiliza a investigar os saberes frutos das gramáticas corporais afrodiaspóricas.

Palavras-chave: Corporeidade. Saberes Corporais. Afrodíaspóra. Memória. Ancestralidade. Educação.

ABSTRACT

BRITO, Lucimar Passos Sant' Anna de. **Can education not be corporeal?** Written in/of/with the body about memories, knowledge, education and identity processes. 2024. 61 f. Dissertation (Master in Education, Culture and Communication) – Faculty of Education of Baixada Fluminense, State University of Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2024.

This work seeks to think of the body as a locus of memory, production and circulation of knowledge that is expressed in cultural practices present in everyday life, inside and outside of school. Focusing on Afro-Brazilian identities/narratives, we approach their corporeality as epistemological strategies that tension the body-mind binary with the aim of rethinking education models that exclude other forms of knowledge, and propose the recognition and valorization of the corporal grammars of Afrodiaspora as a cultural expression and the result of strategies that constitute the collective memory of black Brazilians, in order to confront the model of knowledge politics that monorationalizes us in the logic of Western reason. The proposal seeks to highlight the importance of corporeality in educational processes, inside and outside the school, as a protagonist of the process. And for this, its arguments are listening to the archive body in its diverse experiences of existence and brings the need to investigate the knowledge resulting from Afrodiasporic body grammars.

Keywords: Corporeality. Knowledge mentioned. Aphrodiaspora. Memory. Ancestry. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Samba de Roda.....	26
Figura 2	Gestante.....	35
Figura 3	Cais do Valongo.....	39
Figura 4	Povo Suri.....	46
Figura 5	Passinho.....	50
Figura 6	Kuduro.....	50
Figura 7	Frevo.....	51
Figura 8	O balé do Tempo.....	51

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	PODE A EDUCAÇÃO NÃO SER CORPORAL?.....	17
1.2	O potencial biointerativo da educação.....	18
2	O DIREITO À MEMÓRIA NEGADA.....	27
2.1	O legado da diáspora africana.....	28
2.2	Os efeitos da violência.....	29
2.3	A sobrevida: restituição de outros sistemas de cognição.....	33
2.3.1	<u>Corpo memória e autoidentificação da diáspora africana.....</u>	40
3	A ÉTICA E A ESTÉTICA NEGRA.....	46
3.1	No corpo o tempo serpentina.....	53
3.2	A dialogia do corpo negro.....	56
	CONCLUSÃO.....	59
	REFERÊNCIAS.....	62

INTRODUÇÃO

O corpo é tecido na trama de sentidos e significados sociais que configuram códigos de linguagem, traduzidos por gestos, trejeitos, falas, cânticos, solfejos, entonações, olhares, saberes e conhecimentos. O corpo se lança como performance, grafias sentidas e expressas nos seus fazeres.

Tomando o corpo como núcleo dessa pesquisa e das questões aqui levantadas, parto da afirmativa de Tavares (2021) que diz não existir um saber ou um fazer que não seja corporal no sentido concreto e abstrato, das vísceras à memória, da razão à emoção, jogando por terra a máxima cartesiana do “penso, logo existo”, que se justifica pela convicção imperiosa na razão em detrimento de outros modos de compreensão.

Como elemento que personifica a presença do ser, o corpo não está alheio às demandas sociais que afligem o cotidiano. Entre elas, os desafios da educação e os processos de hierarquização que buscam classificar o ser, suas produções e seus valores. Isso, em uma escala que tem como critérios de humanidade a racialização baseada em valores ocidentais, já que vivemos em um modelo de sociedade que é organizada pelo fenômeno da racialização.

Dessa maneira, o argumento da humanização adota um paradigma de educação como política de salvação que impõe uma padronização – baseada em valores eurocêntricos, brancos, cristãos e patriarcais – na tentativa de normatizar o modo de ser/saber baseado na razão e na lógica, que negam o corpo como orientação de outros modos de existir.

A negação do corpo como agente primeiro das experiências e de seus saberes torna os espaços dominantes da educação território de tensões e disputas sobre a validação dos conhecimentos. Como exemplos de espaços dominantes de educação, temos as escolas e outras instituições ditas formais.

As tensões entremeiam muitas vezes questões relativas às temáticas da cultura e do currículo. Esse fato se intensifica quando constatamos que, através do currículo, a escola, fidelizada ao padrão dominante, cumpre a função de agente do processo de homogeneização cultural, promovendo a transmissão e a assimilação da cultura considerada legítima.

Visto que não temos uma política do conhecimento que valorize e traga para o currículo a diversidade de produções e experiências de saber existentes no mundo, havemos de considerar que grande parte das experiências de educação formal no Brasil, como os processos de escolarização, estão vinculados a políticas da colonização (Rufino, 2019).

Como efeito, temos vivenciado experiências de engessamento dos corpos e silenciamento dos sentidos, com o abafamento da legitimidade de outras epistemologias não hegemônicas que se orientam pelo potencial polirracional (Massolo, 2010) presente no corpo como instância da existência e saber.

Na disputa por validação do conhecimento, os modos dominantes de educação seguem padrões de um modelo universal que descorporifica o saber e o entender. Qualquer grupo orientado por outra perspectiva de cognição que se estabeleça por modos diferenciados não se encaixa na categoria de validade existencial. Assim, “a desqualificação epistêmica se converte em instrumento privilegiado da negação ontológica” (Maldonado Torres, 2007 *apud Costa et al*, p.12).

Tomando como base o argumento acima, cabe-nos problematizar as produções culturais, validação de conhecimento e existência, que, pela lógica eurocêntrica, destituem a humanidade de grupos contrários ao pacto cartesiano, entre eles os afro-brasileiros, grupo formado por negros (pretos e pardos) no Brasil.

Em nosso contexto, os grupos classificados racialmente dividem a memória do trauma coletivo de degradação histórica, escravização e colonização. Esses processos instauram a colonialidade do ser, do saber, do poder e produzem as mais diversas mortes. Entre elas, o epistemicídio (Carneiro, 2005), morte que opera efeitos no plano simbólico e discursivo, ou seja, nas dinâmicas culturais como um todo.

Entretanto, apesar das investidas na produção de não humanidade e da invalidação das produções culturais, precisamos destacar que as invenções em contextos contrários aos dominantes apresentam formas de educação plurais, que atravessam os muros da escola, tencionando os limites impostos. Esse fato favorece a valorização de todas as dimensões do ser vivente em interação, o que podemos chamar de potencial biointerativo da educação (Santos, 2015). E essa mesma educação é capaz de catalisar, no caos e no conflito, as possibilidades de diálogo.

Os saberes afrodiaspóricos são corporais por excelência e se disseminam nos espaços de sociabilidade pela via da corporeidade, fortificando relações de

pertencimento com a memória ancestral e com a comunidade. Apesar de o corpo ser o primeiro local do ataque, como nos ensina Fanon (1968), ele também é tempo/espço de contra-ataque, como localiza Rufino (2020), e se destaca como acervo da memória, saberes, valores éticos e estéticos que orientam e organizam as experiências afro-brasileiras, como nos ensina Tavares (2020). Ao nos disponibilizarmos ao diálogo com esses saberes corporais no cotidiano, a partir de uma memória ancestral pendular (Martins, 2021), podemos experimentar outro modo de viver a vida em comunidade.

A pesquisa aqui apresentada traça outras rotas para o tradicional modelo de pesquisa acadêmica, já que ela brotou, é cultivada e vem amadurecendo à medida que meu corpo negro, feminino, tecido de memórias coletivas, transita nos espaços de sociabilidade com suas grafias de saberes do corpo e pelo corpo. Esses espaços em que meu corpo arquivo (Tavares, 2021) se esparrama também são marcados por relações de poder que me causam sensações de desconforto e ebulição dos sentidos, mobilizando uma necessidade de expansão da corporeidade.

Essa necessidade de expansão pode ser lida também como uma emergência diante das violências impostas na lógica dominante do poder colonial, que tem a raça e o gênero como padrões fundantes, e fazem do meu corpo campo de pesquisa que se coloca à disposição. Entretanto, esse movimento de expansão da corporeidade encontra bloqueios gerados pelo dissabor das experiências de um modelo dominante de educação castradora, que vai orientar todo um agir dentro e fora dos espaços de educação formal.

No entanto, ao permitir que meu corpo fale como agência coletiva e não só sobre a minha pessoa, percebo que, apesar das estratégias de castração e amordaçamento, ele se refastela dos saberes corporais afrodiaspóricos. E refaz no tempo espiralar o movimento de acesso a uma memória pendular viva e pulsante dentro de mim.

Desse modo, como afrografias da memória, a corporeidade narra os ritos que traduzem uma ética/estética do viver e ser a negritude atualizada na diáspora (Martins, 1997, 2021), o que autoriza a fazer do meu corpo campo de pesquisa de tal dissertação.

A partir do diálogo com os saberes corporais (Tavares, 2012), na relação com a minha experiência enquanto professora de Educação Física escolar, com memória e a identidade racial no sentido político, o trabalho propõe se debruçar nas tessituras

do corpo memória (Martins, 2021), para a busca de um exercício sobre justiça cognitiva.

Como exercício de justiça cognitiva na educação, este trabalho aposta na credibilização das produções culturais afrodiaspóricas, nas afrografias da memória como gramáticas corporais performadas pelas oralituras (Martins, 1997, 2021). Essas produções são fruto de experiências sinestésicas e polirracionais (Massolo, 2010) de um legado ancestral, capaz de configurar outras epistemologias, tencionando a política do conhecimento.

Para tal, faz-se necessário abordar o entendimento de educação que será adotado e sua relação com a cultura, dialogando com autores como Nêgo Bispo-Antonio Bispo dos Santos (2015); Luiz Rufino (2021); Nilma Lino Gomes (2017); e Ramon Grosfoguel (2016). Em seus diálogos, percebemos que todos saem em defesa de um modo de educação como cultura, que contraria os valores coloniais, racistas e normativos.

Além disso, estreito um diálogo entre educação e cultura, a partir das contribuições de Roque Laraia (1996) e Clifford Geertz (2008). A articulação entre educação e cultura, ou mesmo a leitura da educação como cultura, é necessária para reconhecimento de outras epistemologias que considerem as produções culturais afrodiaspóricas.

Ainda na defesa de uma educação não castradora e que reconheça o potencial do corpo como tempo/espço de saber, recorro a Julio Tavares (2020) e a Leda Maria Martins (1997, 2021) para construir argumentos que confirmem o corpo como lócus de produção e diálogo do conhecimento, acessados a partir de uma memória pendular, tecida da ancestralidade viva, inscrita no tempo espiralar e ressignificada nas práticas sociais revividas na diáspora.

Ao longo do texto, os termos “corporeidade” (Tavares, 2020) e “performance” (Martins, 2021) serão aproximados para elucidar as formas pelas quais o corpo inscreve e comunica seus saberes, considerando as dimensões do sentir e as tessituras de sentido e significado de forma não verbal convencional para comunicar nossa existência. E dá o tom do que Tavares chama de gramáticas corporais a partir do saber corporal (Tavares, 2012).

Por fim, o que é saber corporal? É a possibilidade de constituição de uma enunciação gestual em prática discursiva, que serve dos movimentos e ações corporais para a estruturação de seu repertório. Este repertório é a

resultante das articulações dos signos elaborados a partir das vivências cotidianas ou nelas intercambiadas. (Tavares, 2012, p. 82)

Ao falar de raça e racismo, acessamos um local delicado, o local do trauma (Fanon, 1968) produzido pela colonialidade e seus efeitos, entre eles a diáspora africana. A diáspora, no presente trabalho, será apresentada como uma categoria de análise política que nos posiciona na discussão racial. E para tal é preciso apresentar autores como Frantz Fanon (2008), Stuart Hall (2006) e Kabenguele Munanga (2006), que conduzirão a discussão sobre os aspectos da diáspora nos processos identitários.

Para reforçar a defesa da necessidade de nos orientarmos por outros valores éticos/ estéticos que reconheçam a diferentes possibilidades de ser, apresentamos uma breve discussão sobre ética/estética no pensamento afrodiaspórico a partir de Eduardo Oliveira (2021) e novamente Leda Maria Martins.

Desse modo, o trabalho reforça o convite já feito por Julio Tavares (2019) a se pensar: o que pode o corpo negro com suas grafias tecidas na corporeidade? E proponho ir além com o questionamento: o que pode o corpo negro na escola com sua afrografia da memória tecida de saberes corporais? Para talvez, no futuro, contribuir com propostas que possam formar leitores dispostos a serem leitores em tais gramáticas.

A partir do exposto, a pesquisa se apresenta da seguinte forma: no primeiro capítulo, cujo título é “Pode a educação não ser corporal?”, apresentamos a leitura sobre educação que será adotada como argumento para o reconhecimento e a reivindicação da diversidade de modos de saber. Além disso, discutimos sobre o potencial polirracional dos sujeitos, que têm o corpo como matriz e motricidade da sua existência e inscrição no mundo. Abordamos o potencial biointerativo da educação e a relação entre cultura, educação e currículo.

No segundo capítulo, “O direito à memória negada”, retomamos de forma sucinta o curso da história do desterramento dos negros sequestrados de África com suas bagagens: o corpo, a palavra e um conjunto de valores éticos/estéticos. Abordamos, também, a relação entre memória, ancestralidade e identidade a partir do legado da diáspora africana, que permitiu a manutenção e a ressignificação das experiências sociais coletivas, os efeitos da violência e a necessidade de restituirmos outros sistemas de cognição para autoidentificação da diáspora africana.

Já o terceiro capítulo, “A ética e a estética negra”, trata da ética/estética na perspectiva afrodiaspórica como conceitos imbricados que orientam um sentir e uma percepção/valor de participação no mundo. A ética afrodiaspórica é epistemologia e experiência cotidiana, é forma cultural e atitude que reflete nas ações cotidianas do ser. E a estética afrodiaspórica é o lugar da liberdade de expressão dos corpos, o fruir da subjetividade do ser multissensorial, configurando uma perspectiva de ética/estética da afrodíaspóra, que nos proporciona experiências sinestésicas, atuando nas brechas da memória, e pintando paisagens de saberes remisscentes a partir da oralitura da memória.

Nas considerações finais, reafirmamos a importância do corpo como dimensão primeira da vida enquanto inscrição do ser no tempo. Defendemos, também, a necessidade de aprender a ler e interpretar as gramáticas corporais que esses corpos comunicam para assim manter pulsante a espiral da memória de saberes, compreendendo a educação como prática de liberdade e autonomia, como defendido por Paulo Freire (1967), na tentativa de superar a condição de desumanização e aculturação do ser negro com práticas que valorizem um corpo vivo e ativo.

1 PODE A EDUCAÇÃO NÃO SER CORPORAL?

Particularmente no âmbito da educação, são enormes as consequências práticas desse primado monoteísta sobre a diversidade simbólica das várias regiões do mundo- a maioria das quais ancoradas em formas visuais, sonoras e gestuais de comunicação, e na escrita-, em especial no que se refere ao reconhecimento desigual dos modos diversos de apropriação e ampliação dos saberes. Logo, sobre os modos de ensinar e aprender. (Sodré, 2012, p. 22)

Este capítulo tem o propósito de apresentar a leitura sobre a educação que será adotada como argumento para o reconhecimento e a reivindicação da diversidade de modos de saber, lendo os seres, nesse caso humanos, como sujeitos polirracionais (Massolo, 2010).

Partimos do entendimento das potencialidades de um ser integral que tem o corpo como matriz e motricidade de sua existência e inscrição no mundo. Nesse sentido, compreendemo-lo como algo que vai além do binarismo corpo-mente. Por isso, entendemos a urgência em debater o corpo na relação com a produção de conhecimentos nos mais diferentes tempos/espços educativos.

Nesse contexto, ressaltamos a negação, a regulação e a violência ao corpo, assim como a descridibilização de suas gramáticas no mundo em que estamos. Esse corpo é aqui destacado como sendo o corpo negro, e seus saberes e gramáticas, como descritos por Tavares (2020), são lidos como corporeidades afrodiaspóricas.

As dimensões da raça/racismo/colonização têm o corpo como primeiro lugar de violência (Fanon, 1969). Esse corpo é mirado pela dominação como tempo/espço de produção de uma única cultura, monorracionalista. Assim, para existir em liberdade, terá que travar uma batalha por ele.

Essa batalha se dará não somente em defesa de seu próprio corpo, mas também de tudo aquilo que ele pode inscrever e comunicar no tempo/espço, todas as possibilidades de existência. É nesse sentido que, para Massolo (2010), o sujeito colonizado está submetido a um regime de dominação que o torna algo mono, porém sua resistência opera na inventividade em ser poli.

Este trabalho se justifica na defesa de uma proposta de educação não monorracionalista, que reconheça o corpo como esfera do sentir/fazer/pensar, tendo a noção de corporeidade como gramática, que sinaliza a urgência de repensar a

política do conhecimento e considerar outras possibilidades epistemológicas que extrapolem a razão moderna ocidental (Tavares, 2020).

Para tal discussão, julgamos ser relevante a abordagem da relação da educação com a cultura, focalizando as culturas afrodiaspóricas. Dessa maneira, as corporeidades afrodiaspóricas nos processos educativos dentro e fora da escola emergem como enfrentamento da narrativa de negação do corpo negro. Para isso, iremos ressaltá-lo aqui como protagonista desse processo.

1.2 O potencial biointerativo da educação

Educação radical vivo que monta, arrebatada e alumbrada os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências traçado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e mensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade (Rufino, 2021, p.5)

Começamos com um questionamento a fim de posicionar o entendimento de educação que será adotado no presente estudo. Primeiro é preciso pontuar que existem vários entendimentos sobre educação, mas todos estão diretamente ligados à cultura e têm potencial de biointeração (Santos, 2015). Por ser um fenômeno social de integração/relação, está em tudo, até onde não imaginamos.

O conceito de biointeração¹, cunhado por Nego Bispo (2015), não é algo dado de forma analítica abstrata. É a valorização das experiências vividas em interação com outros elementos do universo de forma integrada e nas suas diversas dimensões de relação. Nesse entendimento, toda vida é importante, bem como todas as dimensões do ser vivo em interação.

Entretanto, no que tange à lógica dominante, é adotado um sentido de educação como política de salvação que impõe uma padronização, um modelo formal, um universalismo abstrato. Isso, como aponta Bernadino Costa et al. (2020), padroniza um modo de saber baseado na razão e na lógica que nega o corpo e as outras dimensões do ser.

¹ O conceito de biointeração, cunhado por Nego Bispo (2015), é associado à educação para caracterizar o potencial de interação dos processos educativos.

Esse padrão contraria nossa existência plural e torna ainda mais difícil a relação nos espaços escolares, pois tal padronização engessa e nega a diversidade ao retirar de nós o potencial criativo e a pluralidade de expertise que encantam e pulsam vida, deixando-nos uma existência morta. A cultura é elemento essencial para a vida em sociedade e está presente em todas as práticas sociais, dando-lhes significado. E não seria diferente nas escolas.

A partir do currículo, elemento que congrega todas as experiências que serão vividas pelos alunos e organizadas pela escola na forma de conhecimento, a cultura pode ser reiterada. É o que nos assegura Willians (1984 *apud* Moreira *et al*, 2012, p.60) ao afirmar que o currículo é “porção da cultura em termo de conteúdos e práticas que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, ou seja, escolarizada”.

Estudos realizados sobre a temática currículo e cultura corroboram a afirmação de que a educação tem como objetivo conservar e transmitir as experiências humanas – experiências culturais. Através do currículo, a escola cumpre a função de agente do processo de homogeneização cultural, promovendo o processo de transmissão e assimilação da cultura considerada legítima (Moreira *et al*, 2012).

Dessa forma, ela desenvolve um processo intencional, formal e sistematizado em disciplinas, que, a partir de um currículo oficial, seleciona os conteúdos que serão desenvolvidos (Libâneo, 1990). Todavia, na tentativa de se tornar um local fixo e de reprodução da cultura hegemônica, a escola não considera o fato de os alunos já chegarem ao espaço escolar com suas experiências, fruto de diferentes cotidianos e contextos culturais.

Se considerarmos que a cultura valorizada na educação formal é a hegemônica, estamos garantindo a sua continuidade, que forja identidades culturais homogêneas. Seguindo esse pensamento, temos vivenciado amargamente nos espaços de educação formal práticas sociais racistas que silenciam nossos sentidos ao impor um modelo castrador de nossa corporeidade. Elas negam ao corpo o direito de sentir, negam outras perspectivas sensoriais e negam a possibilidade de nos reconectarmos com nossa percepção, no sentido mais amplo do perceber, ou seja, para além do corpo como existência/funcionamento meramente biológico, mas, sobretudo, político e simbólico.

Dessa maneira, ao negarem a emergência de seres polirracionais que se orientem por outras percepções, tais práticas não reconhecem outros modos de produção de saberes, outras epistemologias. Esses outros modos de saber, autorizados ou não, possibilitaram o cruzamento, a resignificação dos saberes e a integração das dimensões do ser, mantendo-nos vivos no sentido amplo, pois nossa existência é múltipla e tem no corpo, acervo de saber, a possibilidade de expansão e integração.

Tal dominação no âmbito do saber é produto do processo de colonialidade, que valida e regula o que é ou não considerado conhecimento e como esse conhecimento será acessado. Esse é um princípio político que fundamenta o racismo/ colonialismo, visto que:

A gênese do projeto educacional brasileiro se constitui a partir das missões cristãs, das catequeses e das políticas de conversão. Nesse caso, compreendo a perspectiva da conversão não somente centrada na dimensão religiosa, mas por todas as formas de um pensamento que se quer único. (Rufino, 2019. p.81).

O racismo afeta as possibilidades de constituição do ser. Desde o seu caráter biológico, com teorias de superioridade racial baseadas em discursos eugênicos, que inauguram parte do pensamento científico brasileiro e justificam a hierarquia social, até a escravização e suas consequências sociais, que ainda hoje orientam as políticas de morte da população negra (Schwarcz,1993). Como também a formulação dos conhecimentos científicos, legítimos que devem ser democratizados enquanto produção cultural.

A produção cultural, o legado histórico que se constituiu enquanto saber que deve orientar os conhecimentos é norteada por uma lógica eurocentrista, que, por sua vez, consagrou-se na célebre frase de Descartes, “Penso, logo existo”, elaborada em 1637. Essa afirmativa inaugura o pensamento universal, condição que autoriza a política do conhecimento (Costa et al, 2020).

É o marco do dualismo mente/corpo e da tentativa de descorporificar o conhecimento. Digo tentativa porque, apesar da desvalorização das sensações e percepções corporais como fonte de conhecimento, é só a partir da sua corporificação que ele é capaz de comunicar algo.

O colonialismo e seu poder de dominar e manipular não tem a capacidade de lidar com a coexistência de diferentes modos de ser e saber, e situações de

simultaneidades entre razão e emoção, lógico e analógico, mente e corpo geram desconforto (Tavares, 2020).

A célebre máxima descartiana também gera como efeito o reforço da desumanização dos grupos que se orientam para além da razão instrumental, aquela apregoada pela modernidade ocidental. Ou seja, grupos que têm como orientação de saber outras percepções de mundo. Neste caso, devemos destacar que, no modelo dominante, o pensar racional é condição para existência.

Sendo assim, qualquer cognição que se estabeleça por modos diferenciados não se encaixa na categoria de validade existencial. “A desqualificação epistêmica se converte em instrumento privilegiado da negação ontológica” (Maldonado Torres, 2007 *apud* Costa et al., p.12) e, desse modo, estabelece-se a relação entre produção/validação de conhecimento e existência. Isso se reproduz na educação escolar atualmente, já que essa ainda permanece impregnada da lógica dominante colonial.

Logo, a educação emergente de uma potência biointerativa se vincula a ideais contrários aos impostos pelo modelo dominante. Esse modo de educação catalisa no caos e no conflito as possibilidades de diálogo criador que congrega existências. No caso do contexto escolar, é necessário problematizar que as relações ali vivenciadas, dependendo de como se derem, podem ou não fortalecer tais características.

Ou seja, haverá sempre tensões entre a emergência de ações educadoras que transgridem os padrões dominantes e modos conservadores desses padrões. Dessa maneira, devemos problematizar a questão que é o local performativo da educação, que tem um cotidiano complexo e diverso, tensionado pela ordem, mas que se mantém viva pela desordem.

No entanto, perseguimos uma promessa universal idealizada que nega o conflito, o caos, o novo. Aprisionamos, assim, os corpos em um modelo quadrado e limitante, que enrijece nossa corporeidade a ponto de torná-la incapaz de sentir o saber, ampliando o corpo para outras direções e entendimentos. Desse modo, a escola, que a partir do mito da não existência silenciou e silencia as histórias e os saberes produzidos por grupos sociais não hegemônicos, entre eles negros com suas diferentes identidades (Gomes, 2017), é quem também mais colabora com o apagamento da pluralidade cultural.

Grosfoguel (2016) sinaliza em seus estudos que as experiências ocidentais assumem um caráter universal que as privilegiam. No entanto, se queremos começar a colocar limites em tais privilégios, é necessário que a discussão cultural e o reconhecimento da diversidade nos diferentes espaços de formação sejam considerados antes de qualquer prática pedagógica.

Alicerçados nos autores Geertz (2008) e Laraia (1996), podemos fazer um breve resumo do conceito de cultura e chegar ao entendimento de que cultura compreende o conjunto de símbolos manipulativos que identificam e caracterizam os diferentes grupos sociais. Esses símbolos são produtos da interação dos indivíduos do grupo e dão significados às ações. Logo todos os seres humanos possuem cultura, que é condição para a existência, subjetivo ao ser, específica de cada grupo, com características dinâmicas, plural e singular.

Como já dito, todos os seres humanos possuem cultura, porém, no contexto de um mundo racializado onde os termos da classificação racial determinam o que é padrão, o signo negro se posta como destituído de cultura, logo, de humanidade. A partir do cenário de degradação histórica, escravização e colonização, montou-se uma trama de humilhação e traumas que, como bem disse Fanon (2008), aprisionou-nos em uma zona do não-ser e de morte social. Daí por diante, experimentamos toda a sorte de sufixo “cídio”, que, acompanhado do radical, tem o significado de “morte”, “extermínio”, isto é, estamos falando de extermínios.

Entre eles o epistemicídio, que, abordado por Carneiro (2005), trata da morte do conhecimento ou dos sujeitos produtores de tal conhecimento, podendo também ser acompanhado pela morte física, operando efeitos no plano simbólico e discursivo, ou seja, nas dinâmicas culturais como um todo. Desse modo, vivenciamos a colonialidade do ser, do saber e do poder (Grosfoguel, 2016) que se substanciou do discurso de hierarquias raciais.

No entanto, dos legados deixados da afrodiaspóra, o que sabemos é que uma parte dos nossos ancestrais foram forçadamente retirados de África e aqui se reinventaram. Dessa diáspora, nasceram os afro-brasileiros, negros (pretos e pardos) no Brasil. É a partir desse lugar e dessa experiência de sermos negros e negras no Brasil, atravessados pelos traumas da escravização, que refletimos as produções de enunciados culturais incorporados no corpo memória.

Mas, apesar dos consideráveis avanços políticos e sociais, a luta pelo direito à memória, à narração da história de nossas vidas e ao reconhecimento das

produções culturais afrodiaspóricas ainda é uma constante que precisa a todo tempo ser atualizada para não cair nas armadilhas da aculturação, o que nesse caso é também parte do processo de epistemicídio.

As teorias modernas sobre cultura consideram a tecnologia, a economia e a organização social de uma civilização como domínios mais importantes e mais adaptativos da cultura. Tais domínios citados por Laraia (1996) refletem atualmente não só a estrutura econômica, mas também criam novas formas e distintos modos de vida. Esses têm um papel essencial expresso nos aspectos sociais da vida humana e fazem nascer o olhar de superioridade cultural e a associação das diferenças culturais com as relações de poder, o que, na esteira dessa associação, inferiorizam as produções culturais afrodiaspóricas.

Nossos saberes não são engessados na lógica reduzida da razão. Apesar do genocídio e epistemicídio, disputamos sentidos e significados que são apropriados pelos diferentes sentidos corporais por excelência (Tavares, 2020). Por isso, é necessário refletir sobre as experiências e produções culturais afrodiaspóricas corporalmente vividas, a partir de um lugar político e epistêmico onde socializam e observam o mundo.

Os negros sequestrados em África chegaram ao Brasil com o corpo, palavra e um conjunto de valores ético/estéticos comuns entre os diferentes grupos étnicos. Azoilda Trindade (2005) nos sinaliza a ressignificação e sistematização desse conjunto de valores em valores civilizatórios afro-brasileiros. Mas, no presente trabalho, chamaremos de valores ético/estéticos que orientam e organizam as experiências afrobrasileiras, delineando uma nova forma de sobreviver ao contexto desumano e devastador da colonização.

No espaço/tempo da escola, as histórias dos diferentes sujeitos negros, não negros e brancos se cruzam, reencontram-se para um objetivo comum. No entanto, nesse mesmo lugar, muitas vezes esses sujeitos se perdem. As narrativas passadas que se cruzam a histórias do presente, dentro e fora do espaço/tempo escolas, mostram-me como a ideia de linearidade do tempo não condiz com as formas africanas e afrodiaspóricas de se relacionar, às quais desejos, inquietações, lembranças e fazeres não se curvam. Pelo contrário, faz pulsar nos corpos uma gramática dissidente de movimentos discursivos.

Mesmo que os modelos de educação formal correspondam a uma lógica cartesiana, hegemônica e homogênea, na tentativa de padronizar, eles servem

como um caldeirão de corpos em expansão. Em outras palavras, a relação e a ambivalência estão postas. Essas relações não são romantizadas, nem tampouco suavizam as violências, mas nos dizem também que corpos coexistem e nos convidam a fazer uma outra leitura ou até mesmo nos alfabetizar nas gramáticas corporais, validando-as como saberes, cultura, conhecimentos de potencial humanizador e sensível dos grupos étnico-raciais subjugados.

Não posso dizer que tais estratégias de engessamento dos sentidos seja algo restrito à escola, nem que esse controle se encerre na educação básica. Caso contrário, não viveríamos ciclos de manutenção de poder. Ao longo do trabalho foram tecidas diversas críticas à instituição escola, porém a pesquisa não foi feita em nenhuma instituição específica, não há narrativa escolar de pessoas atuantes na escola como professores; equipe pedagógica, diretiva ou estudantes.

No entanto, o trabalho se assenta nas leituras das minhas experiências como estudante, professora, pesquisadora e educadora, e principalmente como uma mulher negra. Apesar das marcas de origem que me localizam na diáspora africana, vivencio experiências que me reconectam às memórias coletivas e, a partir dessa reconexão, acesso os saberes remanescentes que fazem do meu corpo campo de pesquisa desta dissertação.

Como dito, meu corpo é o campo de pesquisa porque é a partir dele que as narrativas serão cosidas fio a fio e performadas nas suas múltiplas possibilidades. No entanto, são as memórias do arquivo mnemônico coletivo que fomentam as lacunas da diáspora. E hoje, com a maturidade, consigo perceber a importância de ter acesso às memórias coletivas para a construção de quem eu sou, o que por muito tempo me causou conflitos internos.

Lembro como se fosse hoje uma situação em que vivi na pele a tentativa de engessamento de minha corporeidade. Estava no quarto período de licenciatura em Educação Física e fui apresentar um trabalho em grupo. Não vou citar qual era a disciplina, mas afirmo que se tratava de uma disciplina que tinha em sua ementa um cunho mais social e de preocupação com as desigualdades.

Eu sempre fui de me expressar gesticulando de forma expansiva, comunicando-me de corpo inteiro. Na apresentação do trabalho não foi diferente, pois para mim é muito difícil falar parada. É como se meu corpo, linguagem não verbal, complementasse o que diz minha boca, demonstrando em movimentos o que estou pensando. Essa é a forma como eu aprendo e compartilho o aprendido.

Apresentamos o trabalho e, ao terminar, o professor avaliou a apresentação junto com a turma. Éramos um grupo de cinco alunos e todos deviam ter fala na apresentação. Ao falar do nosso grupo, o professor em questão criticou a forma como me comuniquei. E usou as seguintes palavras: "Você gesticula muito e isso atrapalha a apresentação, chama muito a atenção e tira o foco do trabalho. Não sabia se prestava atenção no conteúdo ou nos seus braços. A próxima vez tenta manter o mesmo tom de voz e postura".

Na hora essa fala fez com que me sentisse errada, exagerada, como se quisesse aparecer mais do que os outros. Essa fala ficou ecoando por muito tempo em mim e toda vez que ia fazer alguma apresentação pensava no que tinha escutado, buscava controlar de forma forçada minha corporeidade. Mas eu estava em um espaço de educação formal, em um curso que deveria contribuir para permitir e ampliar a linguagem corporal, sem enquadramentos e padronizações.

O controle dos corpos era e é a ordem nos diferentes espaços de educação formal, fato que extrapola os muros das instituições, haja vista que a história da Educação Física é marcada por uma doutrina militar, com objetivos higienistas que se renovam com discursos de uma falsa liberdade e que, mais uma vez, cria padrões!

Todas as minhas tentativas de autossabotagem, além de destituírem o potencial cognitivo tecido das minhas experiências corporais, também me desumanizavam. E, ao desconsiderarmos as possibilidades de conhecimento e aprendizados orientados por outros sentidos, reforçamos a lógica cartesiana e o protótipo de humanidade forjado na colonialidade.

Ainda bem que meu corpo é desobediente! Os saberes corporais afrodiaspóricos assentados em minha memória não verbal, por uma espécie de antropofagia das diferentes culturas africanas presentes no meu cotidiano, contextualizados e remodelados, compõem minha subjetividade, que tem no corpo sua fala.

Como diz Tavares (2012), o corpo foi e tem sido a principal arma dos negros para ativar uma resistência e empreender o registro de sua história e rebeldia. Uma tecnologia oralmente recontada por diferentes gramáticas.

Figura1- Samba de roda



Legenda: Apresentação de samba de roda do grupo Tambor de Cumba em 2022
Fonte: Acervo pessoal do grupo Tambor de Cumba, 2022.

2 O DIREITO À MEMÓRIA NEGADA

Pense nisto:

O seu corpo é uma benção.
Com suas curvas,
deformações, rugas.
Com suas cicatrizes
e marcas.

Tudo isso é o mapa da sua vida.

O seu corpo é feito de memórias,
algumas doces,
outras tristes,
mas, ainda assim, memórias.

Sua alma vive numa casa de histórias.
Seu corpo memória. (Chisala, 2022. p.110)

As linhas a seguir buscarão retomar de forma sucinta o curso da história do desterramento dos negros sequestrados do continente africano com suas bagagens: o corpo, a palavra e um conjunto de valores éticos/estéticos que permitiram a manutenção e a resignificação das experiências sociais coletivas, e que, ainda nos dias de hoje, são uma das principais estratégias de restituição da humanidade e sobrevivência. As experiências afrodiáspóricas no Brasil têm seu início ainda no traslado África/Brasil, com a morte física e simbólica daqueles que entraram no túmulo e o rompimento das identidades e individualidades.

Porém, o desterramento causado pelo tráfico escravista, apesar de forçar o descarrilhamento de nossas histórias, não é capaz de impedir o movimento pendular de nossa memória (Martins, 2021). Essa memória, além de estar na cor da pele de alguns, está também nos costumes, nas produções culturais, valores, estética e todas as formas de expressão, provando que o amontoamento no porão dos navios não sufocou as Áfricas que respiram em nós.

Seguindo o pensamento de Gomes (2017), hoje compreendo que o corpo habido por mim é também encarnado de memórias corporais únicas e plurais. Meu corpo é encantado de uma corporeidade multifacetada e articulada de fazeres e saberes afrodiáspóricos comunitários.

2.1 O legado da diáspora africana

A diáspora é uma categoria de análise em disputa, utilizada politicamente para abordar a presença negra no mundo, a partir de sua movimentação forçada para outros territórios na Modernidade, o que vai definir um campo de estudos complexo e com diferentes demandas sociais, que afetam as dinâmicas cotidianas e geram repercussões, e que nos fazem reavaliar a necessidade de sobreviver nesse contexto a partir de um reinventar-se dia após dia.

A materialização das nossas ações e atitudes dialogam a todo tempo com as rupturas e vazios gerados por esse traslado África-América, mais precisamente Brasil. Singularmente, elas se comunicam em uma conexão que rompe a ideia de tempo/espço, configurando uma relação pendular entre lembranças e esquecimento (Martins, 2021), por meio da qual as experiências de saberes vividas constituíram a memória coletiva do negro brasileiro.

É o que mostra a disputa pela validação desses saberes, que apenas no ano de 2003 se constituiu como a Lei 10.639/2003, versando sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica. Isso alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou sua efetivação um compromisso social (Brasil, 1996).

Falando da Lei 10.639/2003, é preciso pontuar que o direito à educação é uma reivindicação que sempre foi perseguida pela população negra. Em um primeiro momento, a reivindicação era para ter direito ao acesso à educação. Porém, ainda hoje, seguimos na trilha da educação, perseguindo a validação, a legitimidade e o reconhecimento dos saberes e conhecimentos afrodiaspóricos nas suas diversas formas de se fazer compreender, suas epistemologias e todo o pluriverso cultural que os constitui. Ou seja, nossa busca ainda é pelo reconhecimento de nossa humanidade.

A realidade racial brasileira não é uma harmonia das cores, fato comprovado nas estatísticas de violência. Por isso, combater o racismo e a produção de não existência ainda é prioridade (Gomes, 2017), o que faz com que tenhamos de provar a validade de nossas vidas com atitudes que demandam valorização cultural, resgate e contextualização da história e dos saberes construídos na dinâmica cultural afrodiaspórica, em uma constante busca por emancipação

Saberes e conhecimentos produzidos pela comunidade afrodiaspórica são constituídos em uma relação que extrapola a perspectiva da ciência moderna. Mas será que são validados como conhecimento essas outras formas de conhecer? Serão possíveis a valorização e a convivência horizontal dos saberes e conhecimentos produzidos na dinâmica cultural dos grupos subjugados?

De acordo com Gomes (2017), a relação entre os conhecimentos científicos modernos e as outras formas de conhecer se estabelecem pela ausência; inexistência e invisibilidade, constituindo o que Boaventura de Souza Santos em sua obra citada por Gomes (2017), chama de pensamento abissal. Indo além, o pensamento abissal despreza os sujeitos que produzem esses saberes. Portanto, esse pensamento possui uma estreita relação com o epistemicídio já citado.

2.2 Efeitos da violência

Muitos homens e mulheres da cor da terra
Excluídos
E com corpos
Quebrados
E sangrando.
Negros e suplicando
Negros e quase não respirando.

Muitas pessoas de pele cor de mel
Batidas
E queimadas
E machucadas
E reprimidas.

Muitas crianças de melanina indo para acama
Mais cedo em caixas apertadas,
Playgrounds e igrejas
Tornando-se cemitérios e túmulos.

Muitos bebês negros e lindos
Sendo enterrados mal saem do útero.
Eu fico perplexa como a negritude-
Essa negritude santa
Essa negritude sagrada
Essa negritude abençoada-
Tornou-se uma sentença
Tornou-se uma ofensa
Um crime
Uma contravenção
Um delito.
E quando o sangue negro corre, isso é algo menor

Isso é uma coisa comum
Isso é algo que já se espera.

Quando o sangue negro corre,
o sistema não chora. (Chisala, 2022, p.22)

As violências coloniais nos deixaram marcas físicas e simbólicas, classificando-nos como despossuídos de valores, humanidade, civilidade e objetificando nossos corpos. Ainda hoje, utilizam-se dos artifícios da imposição para introjetar em nosso ser a subjetividade do sujeito branco como salvação e humanização (Souza, 1983) a partir de experiências que limitam nossos conhecimentos ao domínio da razão, vedam nossos sentidos. Assim, temos dificuldade de perceber como essa violência, de maneira direta ou indireta, afeta-nos.

As performances são verdadeiros documentos criptografados, fruto de uma produção social coletiva, inscritas na memória corporal e expressa por nossa corporeidade como linguagem. Ou seja, a linguagem corporal, com seus códigos, sentidos e significados, investe ao corpo o potencial cognitivo. Quando temos a oportunidade de vivenciar; reproduzir e recriar essas performances, revisitamos e nos comunicamos com nossos corpos de maneira ampliada: acessando o corpo arquivo/memória, traduzindo essas produções, comunicando-nos no mesmo tom, falando a mesma linguagem corporal.

Entretanto, diante do contexto de terror que aprisiona nossos corpos e nos exclui dos processos de produção de saberes, sofremos uma atrofia da nossa memória corporal e um embranquecimento da linguagem corporal. Como consequência, temos uma alteração no nosso esquema corporal, que, por sua vez, passa a se constituir com referências de uma cultura binária, que exclui o corpo de forma proposital, a fim de apagar nossa identidade racial, que tem o corpo e o movimento como uma das suas melhores enunciações.

Para Fanon (2008), o esquema corporal é a construção do Eu enquanto corpo no interior de um mundo espacial e temporal. É a consciência do corpo, de suas partes e de como esse conjunto funciona no meio social, fato que envolve conhecimentos, a percepção que tenho do meu corpo, a imagem corporal e as possibilidades e vivências ofertadas. É a partir dessa consciência corporal que passamos a nos comunicar com o meio externo, dando sentido à linguagem corporal.

Como qualquer construção, o esquema corporal é também dependente das relações sociais estabelecidas e das experiências que vivenciamos. No entanto, durante muito tempo, nós, negros, vivenciamos experiências de anulação e julgamento. Episódios de racismo desqualificaram as produções culturais afrodiaspóricas, contribuindo para a conscientização corporal construída tornar-se dúvida, haja vista que a consciência de quem eu sou, o que posso ser e onde posso estar passam pelo crivo do olhar do outro.

O racismo afeta a construção do esquema corporal e a relação que estabelecemos com nosso corpo, impondo-nos como devemos ser e como devemos fazer. Dessa forma, nosso esquema corporal vai se construindo pelo outro e para a utilidade do outro. Porém, à medida que nos recusamos a ser amputados e passamos a nos orientar por referências de saberes não fragmentados, que valorizam uma ética/estética não hegemônica, dando lugar à liberdade de expressão dos corpos, reconectamo-nos à memória ancestral, que se performa de maneira espiralar (Martins, 2021).

Tomar como referência o caráter espiralar de nossas corporeidades, também como memória ancestral, pode ser capaz de contribuir para a construção de um esquema corporal que se enuncia com mais amorosidade e harmonia a partir de um corpo predominantemente vivido e pensado como fonte de vida, prazer, memória e de saber. Abaixo relato a seguinte experiência:

Ao falar da violência que abate nossos sentidos e silencia nossa sensibilidade, lembro-me de um episódio em que um aluno, Pedro², do primeiro ano do ensino médio, em uma atitude explosiva, cresceu seu corpo contra a professora de Biologia. Não recorro o que levou a essa situação, mas, a partir desse momento, criou-se um estigma daquele aluno na sala dos professores. Por sua vez, esse mesmo aluno vestiu essa armadura, apresentando-se sempre com expressões faciais tensas, contraídas, com poucas palavras, fala rígida e corpo pouco receptivo. Ao perceber aquele corpo que se privava de interação, fechado e silenciado, tentei um primeiro contato, na tentativa de mostrar que não compactuava de tal imagem construída sobre ele. No momento estávamos no bimestre de conteúdo danças.

As aulas sobre o conteúdo eram dentro da sala de aula, na tentativa de não expor tanto os alunos aos olhos das outras turmas, já que o conteúdo por si só

²Pedro é o nome fictício escolhido para preservar a identidade do aluno.

exigia um corpo mais fluido e sinuoso. E o aluno em questão estava no fundo da sala, sozinho observando de longe a movimentação. Enquanto a turma experimentava os movimentos, eu aproveitei para me aproximar dele. Cheguei perto, me abaixei, de maneira a deixar o meu olhar na altura dos olhos dele, toquei no braço dele e perguntei por que ele não estava participando. De imediato, ele respondeu “porque não, porque não queria!” Retruquei dizendo que ele poderia não fazer a aula, mas que seria interessante ele se aproximar mais um pouco para escutar o que estava sendo dito e observar o que estava sendo feito. Voltei para perto dos outros alunos e deixei Pedro à vontade. Quando a aula terminou, ele chegou perto de mim e disse que na próxima semana participaria. Respondi com um sorriso e disse que esperaria para ver esse acontecimento.

Na semana seguinte, antes de a aula começar, Pedro me chamou para conversar. Com toda rigidez e sem nenhum tato, tentou me contar o porquê de ser tão fechado e com poucas palavras. Enquanto ele procurava formas de me contar, mantive-me na escuta atenta e sempre olhando para seus olhos, para que ele percebesse que estava interessada no que tinha para contar. Pedro tinha presenciado uma cena marcante de violência cometida pelo seu pai contra a sua mãe. Seu pai ateou fogo no corpo de sua mãe! Sua mãe faleceu e seu pai foi preso e Pedro teve que assumir a responsabilidade de cuidar da sua irmã. Mas Pedro só era um menino e já tão cedo tinha vivido o trauma de ver o feminicídio de sua mãe, a morte simbólica de seu pai e assumido o papel de figura paterna de sua Irmã.

Somado a essa trágica história, tinha o fato de Pedro ser um jovem negro de favela, que já sentia na pele a dor do legado de sofrimento do racismo. E, talvez por isso, pelo fato de ser negro em uma família negra, ou mesmo inter-racial, a trajetória familiar já foi construída com o peso do racismo que fragmenta e desumaniza as nossas relações. E Pedro apresentava os sintomas dessa dor no seu corpo, que, com toda a dificuldade, procurava uma oportunidade de gritar socorro.

Como podemos perceber na situação acima, o corpo, autoidentificação e autorrepresentação, narra a vida, a experiência e o drama da violência. Assim, podemos perceber a articulação entre os diálogos propostos por Tavares (2020), Martins (2021) e Fanon (2006).

2.3 A sobrevida: restituição de outros sistemas de cognição

Esta é uma leitura que aposta no entendimento da corporeidade como linguagem articulada em ações coordenadas e em múltiplas facetas até configurar o existir dos sujeitos. (Tavares, 2012, p17).

Muniz Sodré afirma, no prefácio de *Dança de guerra*, livro escrito por Julio Cesar Tavares, que há elementos comuns a todas as práticas corporais afrodiaspóricas, como, por exemplo, a capacidade de se auto narrarem, a funcionalidade comunicativa, curativa, e de autoafirmação. Essa afirmativa corrobora, em outras palavras, o que vem a ser a natureza ética/estética de tais práticas nas palavras de Leda Maria Martins (2021). Há características estilísticas que são veiculadas através do movimento.

Uma boa parcela das práticas corporais, repertórios corporais enunciados na atual realidade cultura que vivemos hoje, são partes de um saber nascido na diáspora. São gramáticas insurgentes, que atuam na correlação de forças da colonialidade do ser/saber/poder, desestabilizando o poderio colonial através da restituição dos arranjos sensíveis da existência a partir do corpo (Tavares, 2012).

Ora, é necessário que esses arranjos sejam restituídos, permitindo acesso a memórias afetivas para que de fato o corpo seja texto, afrografia, expresso pela corporeidade a partir das oralituras (Martins, 1997, 2021), comunicando um discurso de saberes afrodiaspóricos (Rufino et al., 2018).

Esse conjunto de fazeres que traduzem nossa identidade sociocultural à medida que são materializados nas práticas cotidianas por meio de gestuais, ritmo corporal, corporeidade e comunicação, funcionam como armas para a preservação da cultura afrodiaspórica. E o acesso a tal saber só é possível graças à inteligência corporal.

Esse potencial de acessar, preservar saberes e valores comunitários, fruto de experiências de luta e, sobretudo, de ludicidade, é o que chamamos, a partir da contribuição de Tavares (2020), de corpo arquivo. O corpo arquivo não se configura como um grande gaveteiro de sabres estanques e fragmentados. O corpo arquivo funciona como uma espiral helicoidal na perspectiva de tempo espiralar e memória pendular (Martins, 2021).

Nesse entendimento, em cada experiência sentida, temos a oportunidade de percorrer e acessar a mensagem arquivada em tal espiral helicoidal para responder

tal estímulo de forma ressignificada ou não. No entanto, nem todo corpo arquivo (Tavares, 2020) tem a possibilidade de comunicar e expressar com liberdade essa memória.

Quando falamos de corpo não estamos nos restringindo ao entendimento biológico, mas ressaltando o potencial que o corpo biológico, que é também uma construção social, cultural, histórica e, sobretudo ancestral, tem. Os trejeitos, movimentos, bailados, o ir e vir, as respostas corporais, os adornos que comunicam as características estilísticas do grupo social dão o tom do entendimento de corpo que fazemos (Martins, 2021).

Usando meu corpo como referência, ao olhá-lo percebo suas curvas e enxergo minha avó. Ao dançar, percebo nos meus movimentos a força de uma dança que conta uma história anterior a minha materialização. Ao me adornar com tatuagens, turbantes e colares, me faço de tela para expor a estética do meu grupo social (Martins, 2021)

Ecoam, nos meus trejeitos e gestualidade, o exagero e a expressividade de mulheres que precisaram assumir uma postura aguerrida, mas sem perder a ternura... Em cada detalhe um arquivo se abre!

A imagem abaixo, figura 2 apresenta a relação do corpo tela com seus adornos e estética que caracterizam o pertencimento étnico racial. As tatuagens na pele, cada uma com um significado e simbolismo religioso e cultural; o tecido de referência africana, os ides, pulseiras ou braceletes utilizados nos assentamentos de orixás e como adorno de braço, e a boneca Akuaba símbolo da fertilidade entre os povos Axante de Gana. Todos esses objetos, que aparentemente parecem cênicos, contribuem para comunicar esteticamente o pertencimento étnico-racial do grupo social.

Figura 2- Gestante



Legenda: Gestante carregando uma Akuaba, boneca da fertilidade, tradicional entre os povos Axantes de Gana- África.
Fonte: Foto retirada do acervo pessoal, 2022.

As corporeidades esculpem em nossos corpos as tessituras de diferentes saberes. Como diz Martins (2021), como um tecido de memória e histórias em exercício do tempo espiralar, no coletivo é que serão garantidas as tradições em movimentos tramados no corpo. Isso porque as corporeidades negras dialogam entre si e com o ancestral à medida que performam os saberes da afrodiáspora.

O tempo, nas palavras de Martins, é vivo e está em movimento. Presente e futuro só se estabelecem a partir do passado. A pessoa que sou é a materialização do que prevaleceu desta relação de temporalidade (2021):

A ancestralidade é clivada por um tempo curvo, recorrente, anelado; um tempo espiralar, que retorna, restabelece e transforma, e que em tudo incide. Um tempo ontologicamente experimentado como movimento contíguo e simultâneo de retroação, prospecção e reversibilidade, dilatação, expansão e contenção, contração e descontração, sincronia de instâncias compostas de presente, passado e futuro. É através da ancestralidade que se alastra a força vital, dínamo do universo, uma de suas dádivas (Martins, 2021, p. 63).

O traslado África-Brasil configurou outra relação com o tempo/espço no Brasil, reinaugurando na América outra relação com o tempo que não se apoia na ideia do tempo linear progressivo das experiências da terra. Nas palavras de Martins:

Um tempo ontologicamente experimentado como movimento contíguo e simultâneos de retroação, prospecção e reversibilidade, dilatação, expansão e contenção, contração e descontração, sincronia de instâncias compostas de presente, passado e futuro (Martins, 2021, p.63).

No movimento de giro para trás e para frente, potencialmente transformador, figuramos uma relação espiralar, na qual a ancestralidade é viva a partir do momento em que é experiência acumulada no vivo porque o nosso tempo é outro. De certo, ao falarmos sobre esses saberes, podemos nos deparar com um “know-how” que não pode ser compreendidos e explicados cientificamente, nos moldes tradicionais que operam a racionalidade.

É o que confirma Pierre Nora (1994, *apud* Martins, 2002, p. 71) ao dizer que a memória do conhecimento não se resguarda apenas nos lugares de memória. A partir da relação afetiva com a experiência vivida, esses saberes podem se comunicar com nossas emoções para um despertar da consciência ampla para o plural.

O corpo fala, comunica. Fala de suas sabenças inscritas, grafadas na memória e expressas nas oralituras (Martins, 1997, 2021). E aqui consideraremos como oral tudo aquilo que foge da métrica colonial: é o saber que se ensina fora dos padrões, que está na memória, na performance ritualizada, nos afetos, cheiros e sons que fazem vibrar o corpo. O dito oralitizado se inscreve no corpo e produz conhecimentos. Fixa saberes que serão ressoados na corporeidade, como forma de criação e expansão, o que representa uma afronta ao pensamento moderno de humanidade.

Como dito por Martins (2021), a oralidade é corporal por excelência. E não estamos aqui querendo advogar sobre o que é mais importante, se são as textualidades escritas ou as textualidades oralizadas. Estamos propondo que se valorize outros modos de grafias do saber sem hierarquizar. Saberes estes que se espraiam no bailar das palavras, no ecoar dos gestos e na musicalidade das relações que recitam trechos da memória pendular que dá o tom da diáspora africana no Brasil.

A memória pendular é viva e se conserva nos ambientes de memória, que podem se constituir de repertórios orais, motores, gestuais, hábitos e costumes. Ou seja, expressos no e pelo corpo de modo a reproduzir, preservar e transmitir

saberes, o que confirma a afirmativa de Martins (2021), que confere ao corpo o papel de dar voz como portais de inscrição de saberes de várias ordens.

Um exemplo nítido de tal memória pendular/ viva que comunica sentidos e significados e configura saberes são as comemorações, festejos e os locais que favorecem um fazer das práticas corporais próprias de contextos afrodiaspóricos ou adaptados a esse contexto. Nesses espaços fica explicitada a transmissão do repertório da memória que se performatiza, fazendo sentido para o grupo como um ritual.

As cerimônias rituais ocupam lugar ímpar e privilegiado na formação das culturas negras, pois, como territórios e ambientes de memória, recriam e transmitem, pelos repertórios orais e corporais, gestos, hábitos, forma e técnicas de criação e de transmissão. São registros e meios de construção identitários, transcrição e resguardo de conhecimento. Como forma pensamento, os ritos são festeis acervos de reserva mnemônicas, ações cinéticas, padrões, procedimentos culturais residuais recriados, restituídos e expressos no e pelo corpo. Os ritos transmitem e instituem saberes estéticos, filosóficos e metafísicos, entre outros, quer em sua moldura simbólica, quer nos modos de enunciação, nos aparatos e convenções que esculpem sua performance (Martins, 2021, p. 47)

Se a memória do conhecimento se institui no corpo na e pela performance, no ritual, na corporeidade que se traduz em presença é no âmbito do rito que essa elaboração vai ser reelaborada. E, no fluxo da cerimônia ritual, os repertórios de saber se inscrevem no corpo e se expandem para o múltiplo, o não fixo, o híbrido.

O âmbito do rito não constitui um ambiente fechado, podendo ser constituído da dimensão física, material e espiritual, diverso e dinâmico. Esse fato favorece a alteração das possibilidades de se performar a memória do conhecimento cultural. Apesar de mutáveis, mantêm seus balizadores estéticos/ éticos e filosóficos que os caracterizam enquanto produção afrodiaspórica.

Dito isso, seguiremos um modelo de educação que contraponha a colonização, que responda com as múltiplas possibilidades de vida, que parta do princípio de que é necessário considerar o ser total, ecológico, suas sabenças, experiências, sentidos e corporeidade imbricados na produção de saberes. Essa educação não necessariamente precisa se dar nos espaços fixos de educação formal, pois, como já dito, a educação é um fenômeno social e, talvez por isso, o corpo e suas escritas sejam os lugares privilegiados para pensá-la.

Decerto, uma perspectiva de educação que queira confrontar o projeto de embrutecimento dos nossos sentidos não pode se dar no singular. Ela deve ser

plural e coletiva. Além disso, para ter sentido, precisa ser afetiva, apresentando-nos possibilidades de vivenciar práticas que façam despontar nossa sensibilidade.

Portanto, é preciso que a experiência seja oferecida e vivida corporalmente para que de fato haja o aprendizado significativo, que potencialize a existência do outro. E, quando digo viver corporalmente, estou enfatizando o ser total, integrando seus sentidos para a desconstrução do binarismo corpo-mente, oralidade e escrita.

Caso contrário, reforçaremos a lógica acumulativa, amplamente criticada por Paulo Freire como educação bancária, firmando que a educação, do modo que está dada, fragmenta o ser a partir de uma visão cartesiana que tende a desconsiderar a corporeidade e as dimensões do sentir, atendendo a um discurso de preparação para ser em um provável futuro.

Para fundamentar a compreensão da corporeidade como pulsão de vida nos corpos, e mais precisamente nos corpos negros, que são o foco da pesquisa, é preciso costurar a relação dos conceitos de memória, tempo, corpo arquivo, identidade e pertencimento que foram adotados. Isso porque eles estão imbricados na tentativa de reafirmar o léxico de mundo que acreditamos ser necessário potencializar para um retorno afetivo que possa contribuir na emancipação do aprender e apreender.

As produções corporais negras são constituídas de um acervo de vivências e experiências coletivas que a todo o tempo são atualizadas, e constituem ações que estão na contramão do que se reivindica como universal, ou seja, por não serem dominantes, lançam-se como ações para descolonização.

Feitas a todo tempo, essas ações transgressoras acontecem pelo simples fato de que, mesmo com as tentativas de castração, o corpo reage, uma vez que as capacidades criadoras e criativas das culturas afrodiaspóricas se refazem e se mantêm vivas mesmo no contexto de submissão e silenciamento, ensinando-nos que é possível sentir e se relacionar a partir de outras perspectivas éticas/estéticas, no sentido de uma educação plural.

As culturas afrodiaspóricas são múltiplas, fato que se justificou e se fez pela real necessidade de sobrevivência no contexto colonial. Essa capacidade de ser múltipla e estabelecer interações com outras culturas – não para caber, mas para tensionar o plural, a incerteza e se fazer presente na adversidade – faz da cultura negra o local das encruzilhadas, com seus múltiplos sentidos estratégicos que engambelam o colonialismo (Martins, 2021)

A corporeidade negra ou performance negra, no presente trabalho, versa sobre as formas pelas quais o corpo inscreve e comunica seus saberes de forma não verbal, no sentido de inscrever, transcriar, repelir, revisar, repetir e representar memória das práticas de saber. Ao mesmo tempo que reconfigura, produz, e contextualiza novas produções e são, por excelência, o lócus de tais estratégias decoloniais.

São esses saberes ancestrais que, na ordem atual, estabelecem-se como tecnologias, táticas de proteção que precisam ser acessadas a partir do afeto e considerando as diferentes percepções de mundo na forma de se conduzir a vida. Como defendido por Fanon (2008, p. 148):

Não sou uma potencialidade de alguma outra coisa, sou plenamente aquilo que sou. Não tenho que perseguir o universal. Não reside em meu íntimo nenhuma probabilidade. Minha consciência negra não se revela como carência. Ela é adepta de si mesma.

Foto 3 – Cais do Valongo.



Legenda: Saias do Grupo Tambor de Cumba penduradas no Cais do Valongo. O Tambor de Cumba é um grupo de cultura popular que realiza roda de danças afro-brasileiras no território do Cais do Valongo, local que foi um dos principais portos por onde desembarcaram milhares de africanos escravizados entre o final do século XVIII e o início do século XIX. E hoje o território representa um importante local de memória.

Fonte: Acervo pessoal do grupo Tambor de Cumba, 2018.

2.3.1 Corpo memória e autoidentificação da diáspora africana

Ciranda de roda
 De samba de roda da vida
 Que girou, que gira
 Na roda da saia rendada
 Da moça que dança a ciranda
 Ciranda da vida
 Que gira e faz girar a roda
 Da vida que gira
 Na cabeça do bom Santo Amaro
 Que é da Purificação
 E nas águas que rodeiam a ilha
 De São Luiz do Maranhão
 Na rodilha embaixo da talha
 E em cima do torso da negra
 Que ainda rebola
 Nas curvas da vida da velha
 Que ainda consola
 A criança que chora
 A roda é pra rodar na gira
 Da vida que roda
 Olha a roda, olha a roda
 A roda é pra rodar na gira
 Da vida que roda
 Ciranda de roda

(Martinho da Vila – Roda ciranda, 1985)

A dinâmica dos processos identitários pressupõe interação. Ela é dependente das relações dialógicas, resultando em autodefinição e na definição que fazem de nós (Souza, 1983). Entretanto, tal processo, nunca acabado, nutre-se das dimensões culturais, sociopolíticas e históricas, que, no caso de nós, negros e negras, torna-se ainda mais complicadas.

Reivindicar uma identidade racial a partir de um ponto de origem da existência destituído é um problema (Mbembe, 2001), mas um problema necessário de ser repensado, já que a condição da diáspora, por si só, é de dupla consciência. Localizarmo-nos na afrodíspora ou diáspora africana é um ato político que situa uma identidade e reivindica uma localização no mundo como afrodescendentes remanescentes do continente africano. Identidade racial negra que, além de política, também exige o reconhecimento ontológico do ser negro.

Ser negro no Brasil e assumir tal identidade racial são processos muitas vezes perigosos, visto que somos constantemente violentados, sem pausa, pela imposição de corporificar no ser negro a subjetividade do sujeito branco, que anula e

nega a existência do nosso corpo negro (Souza, 1983). Essa questão é cara para nós, já que a identidade racial é interdependente da relação que temos com o corpo.

Hall (2006, 2008) convida-nos a refletir sobre o fato de a identidade na diáspora ser uma espécie de reivindicação que emerge de um não lugar, contado a partir de um imaginário coletivo. Um imaginário coletivo que nos faz recriar uma viagem simbólica. É a essa África que Hall (2006) nos diz que temos possibilidade de regresso:

A "África" original já não existe. Também ela foi objecto de transformação. Todos nós necessitamos destas viagens simbólicas - e necessariamente circulares. Esta é a África a que temos de regressar - mas "por outra rota": aquilo em que África se tornou no Novo Mundo, aquilo que fizemos de "África": "África" - como a renarramos na política, na memória e no desejo (Hall, 2006, p. 9)

A afrodiáspora é o elemento ímpar que nos constitui, mas as identidades na diáspora não são uma essência, e sim posicionamentos cosidos a partir de discursos da história e das diferentes culturas, portanto diversas. Hall (2006, p.13) é enfático ao falar que as identidades da diáspora são aquelas que jamais deixam de se ir produzindo e reproduzindo pela transformação e pelas diferenças.

A partir dos escritos de Martins (2021), concluímos que esse imaginário coletivo é, na verdade, a memória pendular do que foi e do que também poderia ter sido se não fosse à ruptura, o sequestro e o traslado África-Brasil. A memória em movimento pendular, que diria ser também circular à medida que não se esgota, mas sempre reinicia o retorno ao passado. Ela vai inscrevendo nossa presença, carregada de uma dupla consciência entre o agora e o impossível retorno físico a um passado anterior à violência colonial.

Isso nos faz refletir a diáspora enquanto movimento de morte e renascimento, transcrição e reedição. É mixagem estratégica na tentativa de nos mantermos vivos. Porém esses movimentos só podem ser sentidos e vividos quando assumimos um compromisso com a sensibilidade, reconhecendo a existência de outras perspectivas, de nossa ancestralidade.

Todavia, o movimento pendular a memória não se fazem por uma fixidez. É um contínuo readaptar-se, preservando seus princípios ancestrais tradicionais e se abrindo para o novo, a julgar que escamotear signos e significados foi e são alguns dos princípios básicos para a manutenção e formação da cultura afro-brasileira (Martins, 2021).

Da ancestralidade, podem nascer ideias de futuros possíveis, considerando os novos contextos afrodiaspóricos. Ao passo que recontamos, compartilhamos, vivenciamos as experiências e os saberes ancestrais, presentificamos o ancestral, a sua memória. O vínculo com a comunidade se estreita e os valores éticos/estéticos são levados adiante nas práticas cotidianos de forma natural, o que favorece também o reconhecimento e a afirmação das identidades de uma forma muito mais afetiva.

Por se tratar de uma proposta de trabalho que tem a intenção de levantar questionamentos e causar desconfortos que tencionem a política do conhecimento, posiciono a pesquisa no campo político epistêmico que assume compromisso com a descolonização do conhecimento. Isso porque a pesquisa assume a escuta do corpo arquivo nas suas diversas experiências de existência, que congreguem conhecimentos construídos a partir da corporeidade vivida no seu íntimo da percepção, e traz a necessidade de investigar os saberes frutos das gramáticas corporais afrodiaspóricas.

Esta pesquisa começou desde antes da minha entrada na universidade, na minha busca por entender os saberes corporais afrodiaspórico sem um sentido ancestral da memória comunitária, a partir das experiências com as relações identitárias e do pertencimento que podem ser representados por performances atualizadas e reinventadas nos encontros, mas sempre contextualizadas no tempo espiralar (Martins, 2021).

Por ser uma temática pertinente a pensar o corpo como lugar de memória, produção e inscrição do conhecimento que se materializa em práticas culturais que fluem na performance e interação dos corpos em movimento, e considerando que não há conhecimento descorporificado, meu campo de pesquisa inclui as experiências que cruzam a minha existência e compõe as narrativas do meu corpo arquivo de memórias.

Com o argumento de Gomes (2011), reforço a centralidade do corpo episteme:

O corpo negro pode ser entendido como existência material e simbólica do negro em nossa sociedade e também como corpo político. É esse entendimento sobre o corpo que nos possibilita dizer que a relação do negro com a sua corporeidade produz saberes/conhecimentos (Gomes, 2011, p. 52).

As experiências de ser mulher negra, moradora de favela, candomblecista, professora de Educação Física na educação básica da rede pública, bailarina de dança afro, entre outras coisas, contribuem para a experimentação das minhas possibilidades de ser múltipla sendo eu, mas com identidades que se relacionam na dimensão racial e marcam um sabor assentado em modos de conhecimentos ancestrais.

Todos esses espaços em que saboreio as possibilidades de ser negra são potentes campos de pesquisa de rica produção de saberes e que me geraram reflexões sobre o legado cultural incorporado das experiências comunitárias. A partir de tal perspectiva de educação biointegradora da existência do ser, busco reivindicar a legitimidade do corpo como núcleo condutor dos debates sobre conhecimento e seus processos, principalmente no que tange aos grupos desumanizados, entre eles os negros.

Portanto, buscarei recursos metodológicos que possam contribuir para garantir o direito de nos orientarmos por outros sentidos, para além da razão e situando o corpo lócus das percepções, como articulador de saberes e conhecimentos. As memórias ativadas no corpo arquivo afirmam os diversos conhecimentos latentes em meio ao epistemicídio e à aculturação causados pelo processo de dominação colonial (Tavares, 2020), que, a partir do resgate das grafias, experiências e oralituras das memórias afrodiaspóricas (Martins, 2021), podem construir enunciados culturais afirmativos que contraponham o binarismo corpo e mente.

O conceito de afrografias da memória trata da inscrição de saberes, experiências e vivências dos negros em/na diáspora africana, e as diferentes possibilidades de comunicar esses saberes, oralituras. Como dito por Leda Maria Martins (1997), oralituras são as escritas de um corpo nas suas mais várias linguagens, comunicando sua condição e experiência negra na diáspora e suas memórias

Os conceitos de afrografias da memória e oralituras são combinados aos termos corporeidades afrodiaspóricas a fim de descrever o processo de dar voz às memórias e experiências corporais vividas pelo corpo negro na diáspora. Para Martins, corpo, condição e experiência são elementos centrais na composição do conceito de oralituras.

Entendemos a corporeidade como gramática do corpo arquivo das diferentes formas de existir que não se dá apenas na sua fisicalidade, mas na dimensão do sentir e nas tessituras do sentido e significado que comunicam nossa existência (Tavares, 2020), e consideramos a premissa de que as relações raciais no Brasil têm aprofundamentos e enraizamentos na desumanização do ser negro (Munanga, 2006).

Cientes de que o corpo é espaço de significação do Eu, ferramenta cognitiva de autorreferenciação, produção de presenças e reconhecimento, e de que nossa identidade é influenciada pela trama que se abate sobre uma corporeidade estigmatizada, o corpo negro é um instrumento de representação do poder e de repressão. Ele deve ser visto e entendido como uma construção da luta contra os estereótipos atrelados à sua corporeidade.

Parto da seguinte hipótese: a memória de um povo e suas produções são frutos da socialização, efetivam-se nas diferentes dimensões da cultural e se materializam nas mais diversas linguagens, entre elas a linguagem corporal, para a busca de uma justiça cognitiva que considere as produções culturais afrodiaspóricas frutos de experiências polirracionais e sinestésicas de um legado ancestral.

Para responder a tal questão, avanço na seguinte consideração: a corporeidade afrodiaspórica e suas gramáticas corporais contribuem para validar a participação do corpo na construção do conhecimento, propondo outras epistemologias que autorizem as existências negras com sua polirracionalidade.

Com isso, tenho o objetivo de pensar as gramáticas corporais afrodiaspóricas, frutos das oralituras da memória, como estratégias epistêmicas, e, quiçá, vir a contribuir para pensar a matriz curricular a partir de outras perspectivas culturais, entre elas as africanas e afrodiaspóricas.

Nosso corpo é engendrado de dimensões sensoriais e inteligíveis que, conectadas uma a uma com a nossa identidade existencial, compõem o que chamamos de ser. Esse mesmo corpo que pensa a partir das experiências vividas pode qualificar epistemes. Segundo Tavares (2020, p. 11), “O que no corpo e na voz se repete é uma episteme, um saber incorporado”.

Um corpo não é somente, como também não é só físico. E um corpo negro, apesar das suas marcas de origem que já o localizam, não dá conta de se conectar a uma memória de um passado ancestral sem viver as experiências e assumir as

marcas éticas/ estéticas e culturais de tal passado, contrapondo toda a violência e abusos impostos.

3 A ÉTICA E A ESTÉTICA NEGRA

O corpo que dança produz, transfere, transcria os saberes, numa estética fundada pela ética de um pensamento no escopo do qual o belo nunca é desinteressado ou desnecessário. Essa ética alimenta e constitui a estética, um conjunto de valores e de princípios que não desvinculam ou separam as artes e artesanais e suas possibilidades estéticas das rotinas e serpentinas do cotidiano, inspirando o ideal de que tudo se manifesta como agências de compartilhamento no e para o coletivo. O belo é, pois, o virtuoso (Tavares, 2020, p. 13).

As palavras ética/estética são comumente interpretadas como orientação de comportamentos e beleza. Elas caracterizavam um modelo de civilidade a ser seguido, impondo uma autoridade estética branca que define o belo (Souza,1983). O contrário disso é considerado primitivo, inacabado, feio e pré-maturo. Na tentativa de ter aprovação social, temos tendência a acolher os referenciais ético/estético como valores ocidentais eurocêntricos.

Como dito, o corpo, a palavra e um conjunto de valores éticos/estéticos foram a bagagem trazida nos corpos que estavam nos porões dos navios negreiros, bagagem essa que não foi jogada ao mar. A estética afrodiaspórica é o lugar da liberdade de expressão dos corpos, é o fruir da subjetividade do ser, que se expressa por uma corporeidade energética, expansiva e multissensorial.

De certa forma, como aponta Oliveira (2021), com um mimetismo que singulariza de maneira a etnicizar a partir de uma localização contextualizada e baseada em uma forma cultural que é ética, a ética afrodiaspórica é epistemologia e experiência cotidiana, é forma cultural e atitude que reflete nas ações cotidianas do ser, o que configura uma perspectiva de ética/estética da afrodiáspora.

As produções culturais são a síntese do que há de melhor em um estilo de vida e seus valores ético/estético. Quando tais produções culturais têm o corpo vivo como intermediador privilegiado da performance cultural, suas referências de valores são mais singularizadas e referenciadas aos signos e significados do contexto social, fluindo pelos diferentes sentidos cognitivos e expressando os referenciais de africanidades que nos compõe (Martins, 2021).

Nesse sentido, o corpo, como gerência semiótica, dispõe de elementos para interpretação do mundo, entre eles a corporeidade manifestada pelas gramáticas afrodiaspóricas, que traduz um referencial ético/estético (Oliveira, 2021). De forma geral, o entendimento de ética compreende também um conjunto de valores e princípios culturais, e a estética como forma de sentir o mundo, viver o mundo e o que nos sensibiliza a viver o corpo no mundo.

A estética aqui não está ligada ao que é belo, e sim a sua funcionalidade para o social, daí seu valor ético. Nessa perspectiva ética/ estética se exprimem segundo Martins (2021, p. 71) “o belo nunca é desinteressado ou periódico. Para adquirir a categoria de belo, há de que ser necessariamente um benefício do e para o coletivo”, ou seja, um usufruto para o social.

Podemos dizer que a estética é a sensibilidade que temos para sentir e distinguir. É a capacidade de dar forma aos estímulos que recebemos e percebemos, podendo ser concretizada nas mais diversas grafias, já que somos seres de potencial polirracional, sensibilizados por diferentes estímulos.

Figura 4- Povo Suri.



Legenda: Povo Suri da Etiópia com o rosto pintado.
Fonte: Foto retirada da internet, 2024

Como mostra a figura 4, a percepção de beleza não é inata. Ela precisa ser criada e contextualizada ao longo da vida. O povo Suri, da Etiópia, usa elementos da natureza nos cabelos para comunicar seus códigos culturais. O corpo, texto a ser lido, precisa ser modificado para comunicar sua estética.

Esse fato vai gerar a diversidade estética na corporeidade negra e os conflitos por parte daqueles que não compreendem o comprometimento da estética das produções culturais negras com a funcionalidade social, o usufruto para o social como já citado, fato que soma forças na assertiva que venho justificando em todo o trabalho.

Orientamo-nos por outra razão, não monorracional ocidental. É muito além do penso mentalmente, logo existo enquanto corpo. Pensamos com o corpo todo e existimos para além da materialidade física do corpo em movimento. Há outras nuances que orientam nossa presença no mundo. E todas elas passam pelo corpo, mas extrapolam o corpo biológico.

Afirmamos que ética/estética são conceitos imbricados coma orientação de um sentir, uma percepção/valor de participação no mundo. Isso confirma a existência de outras formas de ser humano que não estão presas a um padrão estabelecido pelo Ocidente, fato que devolve a dignidade humana do ser negro

Há um modelo de corporeidade, uma qualidade cinética que textualizamos em nossos movimentos. É uma estética da repetição gestual, a semiótica mimetizada, que se constitui das experiências de saber vividas e interpretadas. É o que Tavares (2020) chama de família de semelhanças:

[...] reitera a existência de regularidades pontuais, nas quais o ritual é o que se aproxima como elemento constante na atividade cotidiana do fazer o movimento, o gesto, a voz, o ritmo e a elaboração de um idioma do corpo em seus modos de produzir presença e locomover. É na interseção e na articulação destes elementos no fazer do ritual que a unidade de linguagem, estética, ética, pensamento e sentido é operada. O corpo aparece como potente manifesto de múltiplos cenários e figura-fundo de toda a construção do processo para qual ele atua de maneira consistente a evocar o estado de ser, a condição do estar e manifestação do pensar (Tavares, 2020, p. 22).

Há quem julgue como vulgar tal estética e seus marcadores corporais de movimento que enfatizam determinadas partes do corpo. No entanto, essas famílias de semelhança, compostas de marcadores corporais de movimento, traduzem as características estéticas dos seus agentes.

É o caso, por exemplo, dos quadris, cintura escapular, joelhos e pés, que são os marcadores corporais evidenciados nas performances africanas. No caso dos quadris, o detalhe está na “bunda”, no entanto como afirma (Alan Lomax 1960, 1972, 1975 *apud* Tavares 2012):

[...] os quadris devem ser considerados uma linha de força de uma dada sociedade e, como tal, tornam-se cruciais nos agenciamentos responsáveis pelo desenvolvimento, reprodução, continuidade e adaptação da cultura (Tavares, 2012, p. 59).

Ou seja, é uma estética que está totalmente relacionada com uma utilidade, haja vista que os quadris suavizam o impacto de movimentos típicos das culturas africanas. Sendo assim, como dizer que não há uma análise cognitiva nessa relação?

Ao fazermos essa rasa comparação entre as práticas corporais afrodiaspóricas, podemos perceber como esses marcadores de movimento se conectam. Esse fato reforça a ideia de Tavares (2012) da memória coletiva como sendo a própria memória motora, documentada por gestos e movimentos corporais, o que também contribuirá com a afirmação da identidade dos afrodescendentes na diáspora.

Em uma das minhas experiências em sala de aula com o conteúdo dança, abordamos a relação do frevo com o funk. O objetivo da aula era conscientizar os alunos das aproximações culturais entre Sudeste/ Nordeste, a fim de que fossem valorizadas as produções culturais dos diferentes grupos sociais a partir de suas semelhanças.

A título de breve contextualização, o passinho é uma dança típica dos bailes funks cariocas. Mas, apesar de ser o funk seu espaço de mixagem e recriação, o passinho uniu a criatividade dos brincantes com as influências de diferentes performances surgidas no contexto da diáspora africana. Em especial o break, o samba, o frevo e o kuduro. No entanto, vou me ater a falar brevemente do frevo e do kuduro, por serem performances mais facilmente identificadas no passinho.

O resultado dessa mistura, somado à introdução do tamborzão nas músicas, modificou toda a performance do funk, que ainda mantém a dança sensual das vertentes do melody e do proibidão. O tamborzão são as batidas celeradas incorporando os sons dos instrumentos de percussão brasileira, atabaque e música de umbanda e candomblé.

Já o frevo é uma dança popular, folclórica, de origem negra, típica do carnaval de Pernambuco. Seu aparecimento data do século XIX, na cidade de Recife, Pernambuco. O contexto social de surgimento do frevo foi marcado pelo pós-abolição da escravatura de 1888. Era um período de intensa ebulição nacional, visto

a grande quantidade de negros ex-escravizados, descartados do sistema e sem possibilidade de inserção social.

A manifestação é marcada por marchinhas aceleradas, tocadas em instrumentos de sopro, corda e percussão. A dança uniu movimentos de outras danças folclóricas, acrobacias e capoeira. Seu surgimento, assim como de outras manifestações afrodiáspóricas, é fruto da necessidade de impor a materialização da presença negra, dado o contexto de exclusão e invisibilidades. No ano de 2007, o frevo ganhou o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

O kuduro, por sua vez, é uma dança angolana e um gênero musical que surgiu na década de 1980. Assim como outras produções culturais, faz um resgate dos saberes corporais já produzidos a fim de contextualizar as performances atualizadas e reinventadas nas novas dinâmicas culturais. As músicas do gênero são caracterizadas pelo seu ritmo rápido e percussão marcante, o que confere movimentos dinâmicos à dança. Os movimentos se concentram na cintura pélvica, somados a passos de danças folclóricas da região e acrobacias.

Como podemos perceber, nessas três produções culturais negras há uma mesma qualidade cinética textualizada na performance, e marcadores corporais de movimento que enfatizam a cintura pélvica, joelhos e pés como uma das principais características estéticas. Além das características em comum às três produções, há algo bem pontual nessa “coincidência”.

Rio de Janeiro e Pernambuco foram estados que receberam uma grande quantidade de escravizados que compunham o grupo que atualmente chamamos de Bantos. Os Bantos são um conjunto de povos que habitavam a África Central, território que hoje compreende Angola e outros países. Esse grupo, formado por povos de diferentes etnias, compartilha o mesmo tronco linguístico. E, pelo visto, não só compartilham a mesma origem da língua falada, mas também performam saberes que configuram uma mesma família de semelhança, que se orienta por uma mesma ética/estética expressa nas oralituras do corpo memória.

Segue abaixo uma sequência de imagens (figura 5, figura 6 e figura 7) que ilustram as semelhanças na qualidade cinética textualizada nas performances do funk, frevo e kuduro. Nas imagens é possível notar a ênfase dada à cintura pélvica com seu perfeito movimento de rotação interna, encaixe e rotação externa, desencaixe, permitindo a sustentação e o balanceio do corpo em movimento.

A flexão dos joelhos e dos pés, apesar de gerar a sensação de instabilidade, dão o tom da sinuosidade necessária à performance. Os braços ora abertos ora fechados, para cima ou para baixo, equilibram o ir e vir do agente da performance. Essa harmonia dos marcadores de movimento em performance é uma das principais características estéticas de tais saberes corporais.

Figura 5- Passinho



Legenda: Dançarino de passinho de funk.
Fonte: Documentário I love funk, 2024.

Figura 6- Kuduro.



Legenda: Aula de Kuduro.
Fonte: Foto retirada da internet, 2024.

Figura 7- Frevo



Legenda: Figura 7- Bailarino de frevo comemorando o dia do Frevo.

Fonte: Foto retirada internet, 2024.

3.1 Nas curvas do tempo o corpo serpentina

Figura 7- O balé do tempo



Legenda: Ensaio do Espetáculo Cosmogonia Africana – A Visão de Mundo dos Povos Yorubá

Fonte: Foto retirada do acervo pessoal, 2017.

A figura 7 nos convida a sentir a relação de tempo espiralar, algo contínuo, sem fim, com o movimento pendular da memória ancestral. Memória esta que sinuosamente serpentina os cotidianos e se materializa no fazer corporal.

O princípio filosófico da ancestralidade é motriz do corpo individualizado, do corpo coletivo e do *corpus* cultural, de todo o pensamento sobre a condição humana, de toda a plumagem ética e a estética, de toda a produção de conhecimento, em todos os âmbitos em que a mesma acontece, dos mais técnicos aos mais transcendentais ou rotineiros (Martins, 2021, p. 59)

Como já dito em outras palavras, as memórias reverberam no corpo nos momentos de interação com as produções culturais da afrodíaspóra. Mesmo que de forma, aparentemente, não tão conscientes, elas são possibilidades de acessar as memórias do agir e pensar do mundo cotidiano dos que vieram antes de nós. O que para muitos espectadores pode representar um entretenimento, para outros é tática de preservação e manutenção da herança cultural, na tentativa de recompor ou recriar a ideia de um possível cotidiano perdido.

A partir da dada realidade hegemônica que nos encontramos, percebo o corpo e os saberes corporais como possibilidades de transgredir nas brechas de forma poética e fluida. A partir de saberes que nem sempre serão semantizados ou verbalizados (Tavares, 2012). Diferente do entendimento que se espera ter sobre os saberes hegemônicos, na concepção afrodiaspórica, o saber corporal não necessariamente precisa ter um sentido lógico. Mas sua enunciação se dará de forma visível, ativa e na prática. Essa condição possibilita sua sincronia e diacronia nas brechas da lógica cartesiana.

Como diz Tavares (2012), essas brechas são possíveis de serem ocupadas, inclusive as de natureza psíquica. Nelas se localizam hábitos e tradições culturais, que a princípio pareciam perdidos no passado amnésico. O que chamamos de saberes remanescentes.

Nas reconstituições e ressignificação, o corpo arquivo (Tavares, 2020) acessa suas memórias de saberes remanescentes. A partir das modulações gestuais necessárias para a ação, mantém o fluxo pendular da memória (Martins, 2021). Memória esta que tem no corpo a imantação da energia, sempre no plural, comunitária, coletiva para o individual singular. E cada um nesse processo constrói sua identidade étnico-racial.

Junto à energia dos ritmos, sejam dos tambores, do berimbau ou da sinfonia vocal da comunidade e das vibrações do fazer, os corpos se energizam e movimentam-se. Seja nas mais diversas formas de performance, comunicando sua existência e assegurando a permanência dos códigos socioculturais do cotidiano comunitário de origem negra.

Apesar de a dança ser um saber corporal que mobiliza minha existência, não quero me aprofundar em um único tipo de saber corporal, em uma única forma de performar os saberes. Mas na plasticidade dos movimentos, na herança cinética e gestual que são potencializados nas diferentes práticas.

Elas, de forma articulada, compõem uma mesma métrica afetiva, comunicando uma identidade corpórea, uma cultura, um saber fazer, um saber ser e dar novos contornos ao corpo negro. Do enrijecimento, a dissidência e da alienação, a manutenção de uma lógica contra cultural. Onde o corpo é texto e as práticas corporais são linguagens. E, dessa forma, o corpo vai nos apresentando o seu potencial.

As produções culturais traduzem um sistema de signos e significados que nos convocam a refletir sobre o poder da relação entre a cultura, os grupos dominantes e saberes hegemônicos e suas linguagens. Para nós, afrodiaspóricos, essa relação se dá pelo corpo. O corpo é o intermediador privilegiado das produções culturais que se materializam em performances, que comunicam os valores éticos/estéticos dos grupos sociais que as produzem e consomem. E, quanto mais performadas, mais singularizadas, evidenciando o pertencimento dos indivíduos, seus modos de apreensão e interpretação do mundo.

Tais bens culturais afrodiaspóricos têm como pressuposto transmitir vida, expressar o quão vivos esses grupos estão. Por isso, são cabíveis de serem manifestados nas mais diversas possibilidades de ação, desde que gerenciados por valores éticos a partir de um apelo estético que provoca nossa sinestesia.

Assim, convida-nos a compor a imagem mental a partir de experiências sensoriais que vão para além da visão. A experiência sinestésica que as produções culturais afrodiaspóricas provocam é mais uma das oportunidades de atuar nas brechas da memória, pois pinta paisagens de saberes remissivos a partir da oralitura da memória (Martins, 2021). Nela o corpo em movimento, ao performar tais produções e saberes, faz ecoar nos sentidos a imagem mental, compondo uma cognição.

As várias formas de composição das grafias a partir da valorização das culturas afrodiáspóricas expressam quão ricas e complexas são as produções culturais que representam os negros afrodiáspóricos como sujeitos dotados de epistemes plurais e polirracionais. E apresentam a diáspora africana como referência de amplos saberes, linguagens e identidades.

Tudo no corpo comunica. Nas palavras de Martins (2020, p. 107), “a estética dos adereços aponta para as escrituras no corpo, assim como para o *corpus* cultural que as significa”. O corpo e os artefatos que o adornam compõem a linguagem, complementam e dão o tom do que se quer comunicar. Esses artefatos não são molduras para o corpo negro, mas sim pontos relevantes de uma gramaticidade expressa por uma estética dos adereços, que declama aromas, cores, formas e volumes que contam as memórias do corpo anunciando sua identidade (Martins, 2020).

3.2 A dialogia do corpo negro

[...] pelo simples fato de sua fisiologia, o Negro tem comportamentos mais vividos, no sentido de suas expressões serem mais diretas, mais corretas tanto no âmbito da sensação quanto da excitação, mantendo-se sempre em sintonia com as forças originais do objeto. Não devemos, por isso, perder de vista nem a hereditariedade psíquica, nem a experiência social do Negro africano. A impressão é retida no presente vivo para ser uma vez o comportamento devidamente ajustado com o texto social que lhe compete. Ora, então o Negro- e negro africano, para voltarmos a ele- reage assim mais fielmente á excitação do objeto: casa-se com o ritmo deste. Esse sentido carnal do ritmo- dos movimentos, das formas, das cores- é uma das características que lhe são mais específicas, pois o ritmo é a essência da energia. É ele que está na base da imitação, que tem um papel determinante na “atividade criativa” do homem: na memória, na linguagem, na arte (Tavares, 2012, p. 71).

De um modo geral a sociedade tem medo do potencial corporal, principalmente quando se trata de corpos negros em movimento. Ela encara a corporeidade negra como um problema que precisa ser combatido com estratégias de controle, julgamento e classificação. É como diz Fanon (2008), a corporeidade negra só é humanizada a partir do reconhecimento do outro, o branco.

E, sobre o peso do olhar do outro, nossa existência negra é elaborada. Existência no sentido de estar e não de ser. Porque, na verdade, o corpo com suas

marcas da negrura é entendido como ausência e, por isso, incapaz de sentir, o que por muito tempo justificou o aprisionamento na zona do não ser (Fanon, 2008).

Mas, apesar do esforço para difamar, desumanizar e objetificar, o corpo negro insurge. As estratégias de blindagem e inteligibilidade cultural para excluir o negro dos processos educativos, das produções de saber e das dinâmicas culturais falham ao encontrar corpos dissidentes e indisciplinas.

A partir dos escritos de Martins (2021), que recorre ao pensamento filosófico de Bunseki Fukiau para afirmar que “a África é um continente dançante”, eu diria que África é o continente não só dançante, mas o continente das performances corporais dos saberes e conhecimento. O Brasil, sendo o país com a maior população negra fora da África, tem como legado não só o histórico de humilhação e traumas coletivos, das dores e feridas da escravidão. Há também o legado da memória pendular somatizada no corpo a partir de um tempo que flui espiralar e nos posiciona nas lacunas e hiatos da diáspora.

Esse legado potencial do corpo de ser portal pode constituir poderosas epistemologias, que considerem outras cognições e outras estéticas. Isso contribui para a autoafirmação das identidades negras, que são diversas, mas que comungam uma sede de serem materializadas a partir das produções culturais.

Atualmente estou professora de uma escola de excelência do Ensino Público. Nessa experiência tive o prazer de dar aula, durante quatro meses, para uma turma de 3º ano do ensino médio regular, considerada inapropriada para estar nesta instituição. A turma em questão era composta aproximadamente por 17 alunos, majoritariamente meninos negros, moradores de periferias. E desse total a metade era repetente.

Os alunos eram muito comunicativos e expressivos, talvez fosse isso que incomodasse os outros professores. Quando eu entrei para atuar na turma, estava em elaboração um documento que pedia a transferência dos alunos de forma dispersa para outros campi.

Durante esse período que estivemos juntos, pude perceber que os comportamentos classificados como inapropriados aos olhos de um modelo de educação de excelência eram: a dificuldade de se manterem sentados no formato tradicional de disposição das carteiras, a dificuldade de se manterem em silêncio nos momentos de pausa das explicações, os questionamentos feitos, o vocabulário próprio da realidade social de origem, o excesso de toque e contato entre eles e com

os professores, os anseios e desejos que fugiam ao padrão das outras turmas, a necessidade de movimento e expressividade marcante no jeito de falar e andar mostrando suas origens.

No entanto, esses comportamentos nas aulas de Educação Física não eram problemas, pois considero essa indisciplina a lacuna necessária para o agir com mais afetividade e despertar a sensibilidade desses corpos. É na indisciplina que o potencial criativo é acessado. É considerando esses saberes mascarados em gestuais afrontosos que podemos propor a escuta da memória.

O relato acima vai ao encontro da afirmativa de Tavares (2020) sobre a necessidade de analisar criticamente a política do conhecimento, apreciando outras possibilidades epistemológicas que vão para além da razão moderna ocidental, o “penso, logo existo”. Ele serve como argumento de defesa para uma educação de corpo inteiro, que reconheça o potencial dos saberes corporais e legitime a corporeidade como linguagem. Assim, posso compreender melhor minhas experiências na dança, na graduação e o porquê de os alunos citados no relato acima serem tão perseguidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória negra está sempre sendo colocada em disputa. A todo tempo, somos convidados a reinventar o passado para agir no presente, projetando nossas narrativas para uma participação no futuro talvez não tão ativo. Nossos desejos de futuro são motivados por inquietações e incertezas, que, na seara da materialidade, disputam por significantes que ratifiquem o sentido da nossa existência perante os diferentes tentáculos do racismo.

Os mecanismos de controle e ação do racismo agem primeiramente na manipulação da estética e corporeidade negra, a fim de persuadir as formas como esses corpos se projetam socialmente e inculcar em nós uma memória seletiva. A fim, também, de deslegitimar nossa capacidade de produzir saberes, dada a diversidade de modos de educação que fogem à lógica imposta, querem nos tornar sujeitos passivos, de corpos submissos e adestrados. E por isso associam nosso gestual a obscenidade, primitivismo e incapacidade cognitiva.

Esse fato ganha respaldo nos currículos de educação formal com a justificativa da construção de uma educação de excelência em escolas de excelência. Estas, por sua vez, mantêm e garantem nos seus currículos a docilização e a padronização dos corpos e comportamentos.

Entretanto, pergunto: o que constitui uma educação e uma escola de excelência? Que linguagem uma escola de excelência deve valorizar? Como se constitui essa excelência a partir dos sujeitos que a compõem? Quais alunos podem fazer parte de uma escola de excelência? E quais são excluídos?

Com base na trajetória da construção da minha identidade de mulher negra, nas minhas experiências pedagógicas, nos argumentos e dados apresentados nesta pesquisa, creio no potencial epistêmico do corpo arquivo e em suas memórias expressa nas oralituras.

Admito ser necessário aprender a ler e interpretar as gramáticas corporais que esses corpos comunicam, para um possível reencantamento da sensibilidade e reversão dos mecanismos de controle, padronização e docilização das corporeidades negras.

O corpo é o portal sinestésico que se sensibiliza a partir das experiências vividas. No entanto, devido aos constantes ataques de uma política de conhecimento que nos engessa, embrutecendo nosso ser, é preciso exercitar a

sensibilidade. Nesse sentido, busco contribuir com a continuidade de manter pulsante o espiral da memória de saberes remanescente, a partir do entendimento de educação como prática da liberdade e autonomia, como defendida por Paulo Freire (1967)

Proponho que possamos deixar fluir outros sentidos no fazer pedagógico. Na tentativa de superar a condição de desumanização e aculturação do ser negro com práticas que valorizem um corpo vivo e ativo. Como grafia, linguagem, o corpo não representa, ele é aquilo que ele instaura. Ele não apenas comunica gramáticas narrativas ou descritivas, mas fundamentalmente performativas. O corpo é dimensão primeira da vida enquanto inscrição do ser no tempo.

O sentimento, muitas vezes de melancolia, está plasmado em nosso ser e marca a memória coletiva, caótica e fragmentada que ecoa em nossos corpos como experiência dos mais complexos sentimentos reverberando no corpo e pelo corpo nas suas diferentes gramáticas afrodiaspóricas performadas enquanto fenômeno.

Isso gera efeitos que contribuem para a ressemantização da diáspora racializada e contribuem para posicionar nossa identidade racial na relação que estabelecemos com o sistema de cognição, haja vista que os mecanismos de blindagem da inteligibilidade cultural são atualizados. Como estratégia do racismo, a exclusão do negro no plano simbólico impede que os signos e significados culturais afrodiaspóricos façam sentido, o que vai justificar a dificuldade de entendimento e a falta de interesse pela escola.

Desse modo, acredito que é de suma importância sermos habitados por outros códigos de sentido e significados contrários aos conhecimentos europeus para que possamos nos manter vivos. Proponho sermos bilíngues em outros sistemas de cognição, mantendo nossos sentidos atentos para entender de corpo inteiro. E assim driblar a imposição de um único sistema de cognição a partir da resistência corpo a corpo.

Dessa forma, reforço a necessidade de pensarmos o saber corporal como locus da estratégia de sobrevivência e humanidade na medida em que ele comunica o acervo de memória de saberes que se mantém vivo a partir de negociações e camuflagens.

No entanto, tudo o que foi defendido só se torna possível pelo potencial biointerativo da educação. Ao valorizar as diferentes experiências vividas, bem como a interação de todas as dimensões do ser no processo educativo, valida todas as

possibilidades de comunicação, produções de sentidos e significados e canaliza em epistemologias.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, dez. 1996.
- COSTA, J. B; TORRES, M. GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiasporico**. 2. ed; 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção cultura negra e identidade).
- CHISILA, U. **Eu destilo melanina e mel**. 2. ed. São Paulo: LeYa Brasil, 2022. (Edição especial com material educacional).
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13. ed, reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.
- GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1 Jan./Abr. 2016.
- HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n. 1, p. 21-35. 2006.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED, 1996.
- MBEMB, A. As formas Africanas de Auto-inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 23, n. 1, p. 171- 209. 2001.
- MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar, poética do corpo - tela**. Rio de Janeiro: Codogó, 2021. 256 p.
- MASOLO, D. A. 2010. Filosofia e conhecimento indígena uma perspectiva africana. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 313- 337.
- MOREIRA, A. F. B. (org). **Currículo: Questões Atuais**. 18. ed. Campinas, SP: [s. n.], 2012.
- MUNANGA, K.. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005/2006.

OLIVEIRA, E. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021. 350 p.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RUFINO, L. **Vence – demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos, Modos e Significados**. Brasília, DF: Instituto de inclusão no ensino superior e na pesquisa, 2015.

SODRÉ, M. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SOUZA, N. S. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TRINDADE, A. L. (2005a). Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. **Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**. Acessado em: 20/04/2017 e disponível em **raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TAVARES, J. C. **Dança da guerra- arquivo e arma: elementos para uma Teoria da Capoeiragem e da Comunicação Corporal Afro-brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. 168 p.

TAVARES, J. C. "Ginga" como pensamento orgânico: políticas cognitivas e o projeto ontológico da diáspora africana. *In*: TAVARES, Julio Cesar de (Org). **Gramáticas das Corporeidades Afrodiaspóricas: Perspectivas etnográficas**. Curitiba: Appris, 2020.