



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES

Yasmin Coelho de Andrade

**Narrativas de uma não experiência: saberes
construídos na luta antirracista no ensino de Arte**

Brasília

2023

NARRATIVAS DE UMA NÃO EXPERIÊNCIA: SABERES CONSTRUÍDOS NA
LUTA ANTIRRACISTA NO ENSINO DE ARTE

Yasmin Coelho de Andrade

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES, na linha de pesquisa “Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes”, submetida à Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Jonas de Lima Sales

Brasília
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cn Coelho de Andrade, Yasmin
Narrativas de uma não experiência: saberes construídos
na luta antirracista no ensino de Arte / Yasmin Coelho de
Andrade; orientador Jonas de Lima Sales. -- Brasília, 2023.
143 p.

Dissertação (Mestrado em Artes) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. cultura afro-brasileira. 2. ensino de arte. 3.
pensamento decolonial. 4. interculturalidade. 5. educação
antirracista. I. de Lima Sales, Jonas, orient. II. Título.

NARRATIVAS DE UMA NÃO EXPERIÊNCIA: SABERES CONSTRUÍDOS NA
LUTA ANTIRRACISTA NO ENSINO DE ARTE

Esta dissertação do Curso de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Artes e aprovada em sua forma final pela Universidade de Brasília.

Brasília, 30 de janeiro de 2023.

Coordenador do Curso
Jonas de Lima Sales

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jonas de Lima Sales
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Renato Mendonça Barreto da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Érico José Souza de Oliveira
Universidade de Brasília

Àqueles que, sobrevivendo, ousaram inventar a vida na fresta, dando o nó no rabo da cascavel e produzindo cultura onde só deveria existir o esforço braçal e a morte silenciosa: capoeiristas, malandros, sambistas, chorões, vendedoras de comida de rua, mães de santo, devotos da Senhora da Penha, centenas de Zés devotos de seu Zé Pelintra, minhotos pobres, alentejanos atrás dos balcões de botequins vagabundos, polacas, marujos, jongueiras, funkeiros, festeiras e quizumbeiros de todos os matizes e lugares.

Luiz Antonio Simas, 2020.

AGRADECIMENTOS

Minha vida não seria nada sem as redes de apoio e afeto que fazem parte do meu dia a dia. Sem os amigos, a família, os colegas de trabalho, a companheirada de luta e de farra. Não seria nada sem os encontros casuais, daquelas pessoas que às vezes passam pela nossa vida, às vezes por um dia ou dois, dos camaradas com quem a gente conversa numa noite, numa mesa de bar ou numa passeata de manifestação. Essas pessoas que são meio aleatórias, que vão e vêm, mas que promovem momentos felizes, de construções interessantes e experiências arrebatadoras.

Muitas pessoas passaram na minha vida ao longo desse período do mestrado e da construção dessa pesquisa. As narrativas que eu trago aqui trazem memórias de acontecimentos dos anos de 2017, 2019, 2021 e 2022. Foram muitas pessoas. Umas que sempre estiveram ali, algumas que continuam e outras que já se foram, mas todas com sua especial importância e relevância. Então, quero agradecer a todas elas, das mais próximas às mais distantes.

Aos amigos que me incentivaram à escrita e que se dispuseram a me ouvir falar da minha pesquisa, por muitas e diversas vezes. Àqueles que leram o meu trabalho (todo ou em parte) e me fizeram sugestões em diferentes âmbitos. Aos amigos que leram meu trabalho, me ajudaram com a revisão de texto e contribuíram com seus pitacos nas elaborações mais teóricas. Aos que me ajudaram e me deram o suporte necessário quando passei pelos momentos difíceis na pesquisa e na escola, com toda a questão da censura e do assédio, e que me ouviram desabafar, chorar, e me acolheram e me deram o suporte necessário. Aos que me acolheram nas mesas de bar, nas rodas de samba, em viagens, até nos momentos mais inusitados em que eu tive a oportunidade de contar sobre o meu trabalho e me cederam ouvidos e comentários interessantes. Aos amigos que me influenciaram com suas pesquisas e trabalhos, que forneceram criatividade e inspiração. Aos que estiveram junto e compartilharam o dia a dia da batalha cotidiana, em casa ou na rua.

Aos amigos do trabalho e da vida íntima... amigos de décadas, amigos recentes, amigos-colegas e amigos-família. Amigos da vida, responsáveis por manter a minha roda viva e girando.

E também à minha família biológica. Minha mãe, meu pai, meus irmãos e minha filha. Estes que são meu chão e suporte, que são as raízes que me sustentam. Também avós, primos, tios e tias, que me dão o sentido para perceber que não estou sozinha nesse

mundo; que me fazem perceber que sou rio, que sou rede, que sou parte de algo maior. Parte de algo que veio antes, que se espalha em afluentes e continua se espalhando. Essa família que se fez mais forte e unida, através dos cultos no lar, de forma virtual durante a pandemia, me conectando com os meus, do Rio a Rio das Ostras, Brasília, Seropédica e até Argentina. Vocês são essenciais para o curso da minha vida.

À minha família de santo, aos meus guias e orixás, que estão sempre comigo, em forma de pensamento ou de energia, me preenchendo de axé; que me dão a força que eu necessito e, ao mesmo tempo, desconheço. São a própria força, na verdade, que vem de dentro, vem de longe e está presente em tudo.

Por último, mas não menos importante, ao meu professor e orientador Jonas Sales, que orientou meus passos neste trabalho de forma tão atenciosa, presente e construtiva. Aos queridos componentes dessa banca, os professores Graça Veloso e Renato Barreto, que me ajudaram a expandir o olhar e aguçar a percepção, com seus apontamentos que tanto enriqueceram como provocaram mudanças circunstanciais no trabalho. Aos companheiros e companheiras do mestrado e, em especial, do *Cena Sankofa: Núcleo de Estudos das Corporeidades e Saberes Tradicionais na Cena Contemporânea*, pelos trabalhos, experiências e saberes compartilhados. E também aos professores da Universidade de Brasília que tanto me inspiraram e me auxiliaram nessa trajetória acadêmica do mestrado.

Meu agradecimento em especial ao Decanato de Pós-Graduação da UnB e ao Programa de Pós-Graduação Prof-Artes, do Instituto de Artes (IdA), pelo auxílio financeiro que apoiou e suportou a execução desse projeto de pesquisa.

Agradecida à Universidade, e agora falo de modo geral, por me proporcionar essa experiência de ensino enriquecedora e sem igual, que me trouxe tanto conhecimento, autoconhecimento, novas amizades e independência. Sou muito grata por estudar numa universidade pública, gratuita e de qualidade excepcional. Desejo que meus alunos(as), minha filha e muitos outros jovens e adultos possam vivenciar essa experiência, que é transformadora na vida pessoal e profissional de qualquer um(a). Por isso, agradeço a todos aqueles que constroem e lutam para manter essas instituições de pé.

Nesses últimos dois anos, apesar de tão turbulentos por conta da pandemia da covid-19 e dos ataques de um governo fascista, com suas inúmeras tentativas de desmonte das universidades públicas e das instituições de pesquisa científica, agradeço às Universidades, por continuarem existindo e resistindo.

Axé.

RESUMO

Considerando a Lei nº 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede Nacional de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, o trabalho pretende delinear caminhos para a construção de uma pedagogia decolonial em artes, que assegure representações positivas e agregadoras dos afro-brasileiros e que tenha como foco uma educação com base no respeito à diversidade. Através de princípios da *pretagogia* (Sandra Haydée Petit, 2015 e Geranilde Costa e Silva, 2013), do *cantar-dançar-batucar* (Ligiéro, 2011), e de fundamentos da filosofia afrodiaspórica de Adilbênia Freire Machado (2014) e Eduardo Oliveira (2007), propomos a investigação de um léxico próprio das performances culturais brasileiras que tem origem e influência das tradições africanas, com vistas de propiciar aos estudantes a consciência de uma *corponegritude* (Jonas Sales, 2015). A ideia inicial dessa pesquisa foi criar um grupo de atividades prático-críticas na escola para vivenciar o jongo e o funk, bem como para traçar debates que pudessem despertar o pensamento crítico dos estudantes para as questões do racismo e do preconceito. Estabelecendo uma aproximação entre essas duas expressões, pretendíamos estimular o interesse dos estudantes – e, por extensão, de toda a comunidade escolar –, a fim de que o corpo discente pudesse desmistificar aspectos artístico-culturais de matrizes africanas (até hoje vistos sob uma perspectiva negativa) muito presentes no cotidiano do próprio corpo discente, de tal modo que, ao reconhecer esses aspectos, os estudantes pudessem ressignificar e valorizar – muitas vezes a própria – negritude. Entretanto, por conta do racismo estrutural e religioso, este projeto não aconteceu e o curso dessa pesquisa sofreu algumas modificações. Este trabalho, então, relata três narrativas de experiências ocorridas na sala de aula, no ensino de Arte, que não aconteceram como o previsto por causa das discriminações e preconceitos, muito arraigados na sociedade, contra as tradições afro-brasileiras. Relatos de experiências que eu passo a chamar de não experiências. Propomos, assim, o pensamento decolonial e intercultural como uma saída para esses problemas sociais e para traçar estratégias para uma práxis pedagógica que seja mais justa, plural e, sobretudo, antirracista.

Palavras-chave: cultura afro-brasileira; ensino de arte; pensamento decolonial; interculturalidade; educação antirracista

ABSTRACT

Considering Law nº 10.639/03, which includes in the official curriculum of the National Education Network the mandatory theme "Afro-Brazilian History and Culture", the work intends to outline paths for the construction of a decolonial pedagogy in arts, which ensures positive and aggregators representations of Afro-Brazilians and that focuses on education based on respect for diversity. Through the principles of *pretagogia* (Sandra Haydéé Petit, 2015 and Geranilde Costa e Silva, 2013), *cantar-dançar-batucar* (Ligiéro, 2011), and fundamentals of African philosophy in the light of Adilbênia Freire Machado (2014) and Eduardo Oliveira (2007), we propose the investigation of a specific lexicon of Brazilian cultural performances that originates from and influences African traditions, with a view to providing students with an awareness of a *corponegritude*, Jonas Sales, 2015. The initial idea of this research was to create a group of practical-critical activities at school to experience jongo and funk and outline debates that could awaken students' critical thinking to issues of racism and prejudice. By establishing a rapprochement between these two expressions, we intended to stimulate the interest of students – and, by extension, of the entire school community – so that the student body could demystify artistic-cultural aspects of African matrices (until today seen from a negative perspective) very present in the daily life of the student body itself, in such a way that, by recognizing these aspects, students could re-signify and value – often their own – blackness. However, due to structural and religious racism, this project did not happen and the course of this research underwent some modifications. This work then reports three narratives of experiences that took place in the classroom, in the teaching of Art, which did not happen as expected because of discrimination and prejudice that were very deep-rooted in society against Afro-Brazilian traditions. Reports of experiences that I call non-experiences. We therefore propose decolonial and intercultural thinking as a way out of these social problems and to outline strategies for a pedagogical praxis that is fairer, plural and, above all, anti-racist.

Keywords: Afro-Brazilian culture; art teaching; decolonial thinking; interculturality; anti-racist education

GLOSSÁRIO

Nos tempos atuais, cada vez mais tem se falado em letramento racial, assim como os debates sobre identidade de gênero têm crescido para além dos movimentos LGBTQIAPN+. Entendendo que não se faz educação antirracista sem letramento racial, consideramos que é necessário fazer alguns destaques nesse glossário para o esclarecimento de certos termos e conceitos que, hoje em dia, temos repensado; especialmente para se compreender a linguagem, a cultura e os pensamentos racista e antirracista. Temos a intenção de corrigir algumas formas do pensar e do agir, desconstruindo formas etnocêntricas e discriminatórias naturalizadas na sociedade.

Escravo/Escrava

Neste texto, a utilização das palavras *escrava* ou *escravo* tem o sentido restrito de remeter à condição social do sujeito escravizado na época da escravidão. Entretanto, é preciso evidenciar que escravo/escrava não é uma qualidade intrínseca aos sujeitos. Foi uma condição imposta pelos colonizadores que escravizaram, desumanizaram e violentaram determinados sujeitos e seus direitos. Portanto, quando os termos “escravo” ou “escrava” aparecerem no texto e não estiverem em citação direta ou indireta, serão escritos em *itálico*.

Subalterno/Subalterna

As palavras *subalterno* ou *subalterna* são aqui empregadas exclusivamente a fim de manter o termo utilizado pelos autores e autoras com quem dialogo. Entretanto, assim como o termo escravo/escrava, consideramos que subalterno/subalterna não é condição essencial de qualquer sujeito. Estamos tratando aqui de reflexões de sujeitos historicamente subalternizados. Portanto, quando os termos “subalterno” ou “subalterna” aparecerem no texto e não estiverem em citação direta ou indireta, serão escritos em *itálico*.

Uso dos artigos “o” e “a”, bem como dos pronomes “ele”, “ela”, “do”, “da”, “dele”, “dela”

Queremos enfatizar que a utilização primordialmente dos artigos e pronomes no gênero masculino é apenas uma adequação às normas da língua portuguesa, que foi construída e desenvolvida aos moldes de uma sociedade sexista e patriarcal. Por ainda

não termos os estudos necessários para a utilização adequada do pronome neutro, é necessário destacar que esta pesquisa preza pelo reconhecimento da diversidade. Portanto, nos artigos e pronomes masculinos estão relacionados e englobados todos os indivíduos que se identificam com o próprio gênero ou não.

Jongo; Funk

Expressões culturais brasileiras afro-diaspóricas.

Jongar; Funkear

O ato de dançar o jongo e o funk.

Índio; ameríndio

Os termos *índio* e *ameríndio* foram termos designados pelos colonizadores europeus para nomear os nossos povos originários que viviam nessa terra que chamaram de América. Entretanto, eles mesmos não se reconhecem como “índios” nem chamam essa terra de “América”, de modo que, hoje, nossos povos originários já adotaram um termo para sua autodenominação e autodeterminação: indígena (ou, povos indígenas, para o coletivo). Portanto, quando os termos “índio” ou “ameríndio” aparecerem no texto e não estiverem em citação direta ou indireta, serão escritos em *itálico*, e serão utilizados tão somente para manter o sentido do contexto histórico passado ou para remeter o sentido proposto por algum autor pesquisado.

Cosmopercepção

Cosmopercepção é um conceito usado pela filósofa nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí para substituir os usos universais do conceito de *cosmovisão*. Trata-se de uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais.

Mergulhando em sensibilidades não europeias, a autora explica que, entre os *yorùbá*, a expressão “cosmosensação”, ou “sentido do mundo” (*world-sense*), é mais adequada para expressar o sentido de percepção da realidade, diferente do termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade que é regida pelo império da visão e do visual. Assim, seria eurocêntrico usar o termo *cosmovisão* para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos, como cheiros, corpos, tatos, sonoridades, energias, enfim, sentidos diversos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras com conceitos da Pretagogia.....	65
Figura 2 - Macumba: instrumento musical.....	72
Figura 3 - Cartaz de divulgação do projeto jongo-funk.....	75
Figura 4 - Circular interna de cancelamento do projeto jongo-funk.....	76
Figura 5 - Imagens postadas por mim no meu grupo de WhatsApp com os(as) estudantes	80
Figura 6 - Imagens postadas por mim no meu grupo de WhatsApp com os(as) estudantes	80
Figura 7 - Imagens postadas por mim no meu grupo de WhatsApp com os(as) estudantes	81
Figura 8 - Imagens postadas por mim no meu grupo de WhatsApp com os(as) estudantes	81
Figura 9 - Imagens postadas por mim no meu grupo de WhatsApp com os(as) estudantes	82
Figura 10 - Postagem retirada do Facebook	83
Figura 11 - Imagens com comentários retirados do Facebook	84
Figura 12 - Imagem retirada do WhatsApp	85
Figura 13 - Fotografias do projeto jongo-funk retiradas pelos(as) alunos(as)....	86
Figura 14 - Fotografias do projeto jongo-funk retiradas pelos(as) alunos(as)....	87
Figura 15 - Fotografias do projeto jongo-funk retiradas pelos(as) alunos(as)....	87
Figura 16 - Fonte BALLESTRIN, Luciana (2013)	97

SUMÁRIO

CHEGANÇA (OU EPÍLOGO).....	14
ANDANÇAS E MOVÊNCIAS	18
PARTE I - NARRATIVAS DE UMA NÃO EXPERIÊNCIA E SABERES AFRORREFERENCIADOS	26
Motivações iniciais: primeiro relato de não experiência	34
Uma breve história do jongo.....	39
Uma breve história do funk	44
Motivações iniciais: segundo relato de não experiência.....	48
Saberes africanos em diáspora: o jongo-funk e suas relações com as Pretagogias	58
Início e fim do jongo-funk em 9 dias: terceiro relato de não experiência	67
PARTE II - O PENSAMENTO CRÍTICO DECOLONIAL E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE ARTE.....	89
Colonialidade: matriz multifacetada de poder	96
Feridas coloniais, raça, dispositivos de poder e seus reflexos na educação .	104
Descolonizar o pensamento e reconstruir os caminhos do ensino de arte	114
PARTE III - OS SABERES CONSTRUÍDOS NA LUTA ANTIRRACISTA.	118
REFERÊNCIAS	128
REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS, SITES E DOCUMENTOS ON-LINE.....	132
ANEXO	134

CHEGANÇA (OU EPÍLOGO)

*“Dá licença é, dá licença á
aos donos da casa, peço licença pra jongar...
às minhas santas Almas, peço licença pra jongar...”*

Tadeu Navalha, Capoeirista.

Eu costumava cantar esse ponto em toda abertura de roda do Jongô da Lapa. Como de praxe, em diversas expressões culturais de herança africana, é sempre entoado um ponto de abertura antes de se iniciar qualquer trabalho. Trata-se de uma música (uma poesia cantada) de licença, saudação, reverência e respeito àquela prática e à ancestralidade. Então, antes de qualquer jogo, brincadeira, dança ou ritual, nós pedimos licença para entrar. Por isso, antes de dar início à minha escrita, é necessário fazer um ponto de abertura. Reverenciar, me apresentar, pedir licença para adentrar nesse território e contextualizar.

Após os agradecimentos já realizados nas páginas anteriores, começo a minha chegada (a abertura do meu trabalho) apresentando o meu lugar de fala. Muito se tem discutido sobre o lugar de fala, especialmente nos estudos sobre raça, racismo, negritude e branquitude. Então, eu, como mulher branca, ao propor um trabalho que se dedica a pensar a cultura afro-brasileira, relações étnico-raciais e a luta antirracista é importante, como nos alerta a professora e pesquisadora Lia Vainer Schucman (2012), entender o branco como um grupo racializado e numa posição de vantagem estrutural numa sociedade em que o racismo é estrutural e estruturante.

Antes de tudo, é preciso ficar clara a diferença entre as noções de identidade e identificação, entre identidade racial e os processos de identificação dos sujeitos. Segundo Schucman, identidade racial não está ligada a uma questão de escolha, mas a uma questão de classificação racial que, no Brasil, está ligada ao fenótipo, isto é, a cor da pele, bem como outras características físicas que venham a atenuar tal fenotípia. Já os processos de identificação passam por aquilo com que o sujeito se reconhece e se identifica.

No que diz respeito às minhas identificações, falo do lugar de uma apaixonada e devota da cultura afro-brasileira. A umbanda, a curimba, a capoeira, o samba, o maracatu, o carnaval, o funk, as rodas de jongô, coco e o tambor de crioula são algumas das brincadeiras e rituais que sempre fizeram parte da minha vida e cravaram raízes para além do meu corpo físico. Como bem diz o cantor, compositor e escritor Martinho da Vila, “se

o teu corpo se arrepiar... se a cabeça viajar... se o povo te impressionar demais, é porque são de lá os teus ancestrais”. E, como umbandista, já senti na própria pele os efeitos do preconceito, da discriminação e da intolerância contra as expressões de matriz africana, que se estendem do âmbito religioso ao âmbito social e cultural.

Falo do lugar de ativista cultural, portanto, preocupada com a cidadania cultural e com a democratização do acesso à cultura, em todas as suas dimensões e sem preconceitos, acreditando que a cultura precisa ter espaço para se manifestar em suas diferentes formas. Falo também do lugar de professora, preocupada com a construção de uma prática educacional efetivamente humanista e antirracista, que incentive, preserve e valorize as tradições e expressões culturais produzidas em nossa sociedade, pelos diferentes povos que aqui existem.

No que diz respeito às identidades raciais, a filósofa negra brasileira Djamilia Ribeiro (2019), em seu livro *Lugar de fala*, destaca que o projeto de colonização criou certas identidades, baseadas no conceito de raça, visando à dominação e subordinação de determinadas culturas e territórios. Assim, certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas, ao passo que outras são fortalecidas. Nesse sentido, Ribeiro propõe que, se quisermos fazer um debate amplo sobre o projeto de sociedade que queremos (e aqui eu estendo para o projeto de educação que queremos), é imprescindível reconhecer o modo como essas identidades foram criadas dentro da lógica colonial.

Segundo a pedagoga Nilma Lino Gomes (2006, p. 71), ainda há “racismo e desinformação sobre a ascendência africana no Brasil”, e isto constitui, então, “sérios obstáculos à promoção de uma consciência coletiva que tenha como eixo da ação política a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos os grupos étnico-raciais do país”. Assim, como mulher branca e engajada na luta antirracista, não posso deixar de reconhecer como sou privilegiada sobre os efeitos de uma sociedade racista, por causa do meu tom de pele.

No âmbito educacional, Gomes (2008) afirma que no país ainda há uma visão equivocada de que o Brasil seria um exemplo de democracia de inclusão racial e cultural. A autora afirma que no Brasil há uma espécie de hábito cultural da branquitude, isto é, a produção de uma identidade racial que tornou o branco como padrão de referência de toda a espécie. Ela explica que isso constitui uma forma de apropriação simbólica formulada pela elite, de modo que o branco tem o privilégio simbólico da brancura.

Schucman (2012) ratifica que a branquitude se beneficia de privilégios, materiais e simbólicos, por recaírem sobre o corpo branco os benefícios da classe dominante branca.

Privilégios econômicos, materiais e culturais. Assim, conclui-se que o status de classe social é intimamente ligado à ideia de raça. Tal ideia também é elucidada por Ribeiro, ao afirmar que:

quem possuiu o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica, conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento (RIBEIRO, 2019, P. 24).

A partir desse pensamento, podemos refletir sobre quem pode e quem não pode falar, sobre quais vozes são legitimadas e quais não são. Schucman (2012), resgatando pensamentos de William E. Dubois e Franz Fanon, explica que o homem branco, ao colonizar e escravizar os negros, deixará marcas dessa dominação e violência não só no campo físico e material, mas também na subjetividade dos colonizados e escravizados. No contexto da dominação, ela relata que a humanidade universal foi tida como branca. Assim, o desejo de embranquecer é, na verdade, um desejo de ser considerado humano.

Schucman também explica que a ideia de raça foi construída após o racismo, para justificar ou naturalizar aquela prática social que já acontecia. Ou seja, a raça nasce do racismo e não o contrário. Primeiro existiram a dominação e a escravização dos negros e indígenas pelo homem branco, e só depois surgiu a categoria de “raça” para justificar as relações de poder, dar significado e naturalizar os processos históricos. Assim, ao criar a categoria “raça”, o homem branco naturaliza a ideia de que há uma superioridade moral, intelectual e estética do homem branco sobre os outros grupos racializados: negros, indígenas, etc.

Schucman defende que, ao estudar raça e, no caso do Brasil, estudar negros e indígenas, é necessário recolocar a raça naquele que criou as categorias raciais e entender o branco não como um sujeito universal à parte das relações étnico-raciais, mas totalmente implicado nela. Com isso, a autora procura identificar a responsabilidade do branco nas relações sociais de dominação, bem como a responsabilidade do branco pelo racismo e pela invenção da categoria raça.

Tayane Lino (2015), professora negra e pesquisadora em psicologia social e política, ao refletir sobre o pensamento de Spivak (2010), que defende que o *subalterno* não pode falar, considera que não quer dizer que esses sujeitos não tenham o que falar,

mas apenas que são sujeitos que não possuem o “lugar de fala”, não possuem a enunciação, portanto não são ouvidos. Logo, não há uma relação dialógica, não há trânsito da voz entre falante e ouvinte. Assim, Lino defende que:

a fala só é possível a partir do momento em que propormos, tal como ela faz, a produção – científica, política, social e econômica – de uma história em que a narrativa dos subalternos esteja em foco. O certo é que a possível maneira de colocar o subalterno para falar não é “doando-lhe voz”, ou falando por ele, mas problematizando como diferenças se tornam desigualdades sociais e desvelando relações de poder que constituem normativas sobre os sujeitos. Nesses termos, o subalterno passa a falar quando encontra na esfera pública reconhecimento e legitimidade de fala (LINO, 2015, p. 83).

Assim, são duas as importantes considerações a serem feitas a respeito deste trabalho: a primeira é que não temos aqui a intenção de tratar a cultura afro-brasileira meramente como um objeto de pesquisa, isto é, como coisa, como um objeto a ser contemplado. Diferente das ciências exatas, nas quais “o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido”, nas ciências humanas o “objeto de estudo é o homem, ‘ser expressivo e falante’” (FREITAS, 2002, p. 24). Assim, reconhecendo a importância e o papel dos indivíduos e das identidades na pesquisa em ciências humanas, coloco-me como uma pesquisadora que estuda o seu “objeto de pesquisa”, mas não procura falar *sobre ele* ou *dele*, e sim *com ele*, em constante diálogo e interação.

A segunda consideração é que, reconhecendo o papel do negro e da identidade negra para a cultura brasileira, pretendemos criar um espaço para a enunciação de uma nova versão dessa história. Isto é, criar um espaço para que a história dos colonizados e sua cultura possa ser contada por eles mesmos. Indo ao encontro das proposições de Spivak (2010) e Lino (2015), o nosso intuito é procurar meios teóricos e textuais que favoreçam a manifestação de vozes que foram sulcadas por forças políticas dominantes.

ANDANÇAS E MOVÊNCIAS

Nessa pequena introdução falo um pouco das minhas andanças (dos caminhos que percorri para chegar até aqui) e das minhas movências (daquilo que me move, dos motivos e motivações para a elaboração desse trabalho).

Esta pesquisa de mestrado foi motivada pelas dificuldades enfrentadas por mim, no contexto escolar, na aplicação das Leis nº 10.639 e 11.645 da LDB, que versa sobre os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, previstos no currículo obrigatório do ensino de Arte, em todos os anos dos ensinos fundamental e médio.

Foram três experiências que serão relatadas no decorrer deste trabalho. A primeira se deu no âmbito do Ensino Técnico, no qual ministrei aulas de Danças Regionais Brasileiras, no Centro de Formação Artística de Música, Dança e Teatro, em Rio das Ostras. As outras duas se deram no âmbito do Ensino Básico, em diferentes turmas, do 6º ao 9º ano, na Escola Municipal Vinhateiro, onde ministrei aulas de Arte.

Nesse primeiro momento, o essencial a ser comunicado (para uma melhor compreensão do título e da temática do trabalho) é que essas experiências foram, na verdade, não experiências. Estou chamando de não experiência porque foram experiências que não chegaram a acontecer de fato, ou porque foram frustradas ou porque não atingiram a sua plenitude, isto é, a sua proposta estabelecida nos objetivos iniciais.

Longe de achar que existe, ou é mesmo possível encontrar um sentido de plenitude – na pedagogia, nas artes ou na vida em geral – ou de que é possível determinar um “final feliz” para as coisas. Muito pelo contrário, aqui, a potência está em encontrar o sentido da plenitude a partir das ausências e do porvir, daquilo que não está posto. A não experiência, aqui, encontra sentido naquilo que Nilma Lino Gomes (2017) chama de *pedagogia das ausências e pedagogia das emergências*.

Inspirada na “sociologia das ausências e das emergências”, do professor Boaventura de Souza Santos, a pedagoga brasileira Nilma Lino Gomes traz essas ideias para o campo educacional, para analisar as pedagogias que emergem do Movimento Negro, mas que nem sempre ganham visibilidade social, política e acadêmica no cenário brasileiro.

A educadora explica que os projetos e as políticas educacionais propostos pelos movimentos sociais não hegemônicos (o movimento negro, p. ex.), não são reconhecidos na nossa sociedade racista. Segundo ela, “no contexto atual da educação, regulada pelo

mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências” (GOMES, 2017, p. 42-43).

As experiências que relato neste trabalho não aconteceram por motivos diversos: por diferenças ideológicas e políticas, pelo machismo e racismo estrutural, pelo racismo religioso, pelo desconhecimento da cultura africana e afro-brasileira e pela hipervalorização de uma “cultura erudita” de descendência branca e europeia.

Assim, educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo ainda é um grande desafio para nós professores, pois, segundo Gomes (2017), houve uma construção proposital de ausências, no que diz respeito à experiência da população negra ao longo de sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva no Brasil. Uma tentativa histórica de apagamento da cultura e dos saberes produzidos pelos africanos e seus descendentes. Assim, as propostas pedagógicas elaboradas por mim, acabaram encontrando muitas barreiras no espaço da escola.

De acordo com as ideias do sociólogo e educador Mariano Enguita (1989), a história da educação brasileira foi forjada para dar margem a um projeto de submissão, lucro e dominação, a serviço dos objetivos daqueles que aqui tinham posses: a Igreja, a Coroa e o Mercado. Esse processo acabou resultando na desvalorização e na colonização dos saberes e dos conhecimentos tradicionais dos povos escravizados: os indígenas e os africanos. O autor defende que se trata de um processo de aculturação, que fazia parte do plano de dominação e de produção de mão de obra escrava, com a transmissão de hábitos, costumes e normas ditas civilizadas para os indígenas e os negros que foram colonizados e escravizados no Brasil. Esse processo de subjugo e de inculcação de valores considerados como “positivos” e “superiores” exemplifica a desvalorização e a colonização dos saberes e conhecimentos tradicionais dos povos colonizados.

Considerando tais dificuldades, o governo federal, através das Leis nº 10.639 e nº 11.645, passou a incluir no currículo oficial da Rede Nacional de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ainda assim, Nilma Lino Gomes (2008) afirma que o ensino das relações étnico-raciais continua encontrando barreiras e resistências na comunidade escolar. A experiência subjetiva da cultura da colonialidade permanece presente no imaginário de muitos(as) estudantes, sugerindo uma ideia depreciativa da identidade negra. Por conseguinte, observa-se na realidade escolar que muitos(as) estudantes têm contato direto e cotidiano com essas tradições culturais.

Entretanto, não reconhecem ali valores positivos, nem o quanto esses aspectos estão presentes na própria construção identitária deles.

Como bem apontado por Gomes – a respeito dos desafios colocados pela implementação dessas leis nas escolas –, os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana ainda causam impactos na subjetividade de negros e brancos, devido ao cultivo de hábitos culturais impregnados no imaginário simbólico da população. Todo o imaginário pejorativo e depreciativo da identidade negra foi sendo historicamente construído a partir de marcadores sociais da diferença que consideravam os valores do homem branco como “positivos” e os valores dos homens negros como “negativos”.

Assim, compreender a complexidade que envolve a experiência da diáspora africana no Brasil e o papel da cultura negra para a formação da sociedade nacional é algo necessário e fundamental para desconstruir alguns estereótipos que se formaram a respeito do negro e da cultura afro-brasileira.

Tomando essa ideia como mote, eu tinha como objetivo inicial desenvolver uma pesquisa de mestrado (aliada à minha prática pedagógica), na qual almejava apresentar aos meus estudantes aspectos da cultura afro-brasileira através das manifestações do jongo e do funk e, com isso, apresentar também a cosmopercepção africana, seus modos particulares de entender e perceber a vida.

O projeto, que seria desenvolvido na escola, tinha como intuito recontar a história e a cultura afro-brasileira de modo afirmativo, valorizando seus saberes e fazeres, de tal modo que, ao reconhecerem esses aspectos, os(as) estudantes e a comunidade escolar pudessem desmistificar e reconhecer em seu cotidiano a presença artístico-cultural de tradições de matrizes africanas (até hoje vistas sob uma perspectiva negativa) e, assim, ressignificar e valorizar – muitas vezes – a própria negritude.

Inicialmente, o projeto se chamaria “jongo-funk: práxis pedagógica decolonial, intercultural e antirracista” e seria desenvolvido na Escola Municipal Vinhateiro, na região periférica da cidade de São Pedro da Aldeia (interior do estado do Rio de Janeiro), com os(as) estudantes do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Através da aproximação do jongo (dança de roda afro-brasileira) com o funk (expressão muito popular entre os(as) estudantes), e do trabalho com essas expressões culturais no contexto do ensino da Arte, eu ambicionava uma descolonização do pensamento a partir do corpo dançante, fazendo com que os(as) estudantes percebessem uma matriz africana em comum entre essas expressões e que despertassem para a

construção de uma *corponegritude* (SALES, 2015), isto é, para a construção de uma corporeidade dotada de saberes de ancestralidades afrodescendentes.

Através do cantar-dançar-batucar, que o pesquisador Zeca Ligiéro (2011) aponta como a síntese¹ da performance afro-brasileira, eu propunha a investigação de um léxico próprio, que têm origem e influência das tradições africanas.

Ao traçar as aproximações e as afinidades entre essas duas expressões culturais, eu pretendia mostrar que, desde sua origem e, em infinitos outros aspectos, o funk sofreu influência das culturas africanas.

Pelo fato de o funk (estilo musical oriundo das favelas do Rio de Janeiro) ter se tornado um dos maiores fenômenos de massa do Brasil, basicamente ligado ao público jovem, eu acreditava que, ao traçar essa aproximação, poderia gerar nos(as) estudantes o interesse em desmistificar alguns tabus que vêm sendo colocados sobre as expressões artístico-culturais de herança africana. Esperava que os(as) estudantes se identificassem com o jongo-funk e se sentissem motivados a refletir sobre a cultura afro-brasileira, identificando aspectos relevantes dessa cultura em seu próprio cotidiano.

Entretanto, esse projeto não aconteceu. Com apenas 9 dias de realização, antes mesmo de eu ter dado início às atividades mais específicas do projeto, ele foi vetado na escola. Os motivos foram vários. No decorrer desta dissertação iremos relatar todo o acontecimento dessas experiências não concretizadas, que serviram de inspiração para que este trabalho de pesquisa acontecesse.

Acredito que a principal causa para que este projeto não tenha acontecido (e também o motivo das minhas outras experiências frustradas nas escolas) tenha uma raiz sistêmica: a colonialidade. A colonialidade² que, desde o início da era moderna, instituiu o eurocentrismo como o padrão mundial de poder. A colonialidade que, ao mesmo tempo, produziu a exclusão, a negação e a subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados.

Portanto, esse trabalho apresenta uma base teórica fundamental para a compreensão de tais questões: o pensamento decolonial. Acreditamos que o pensamento crítico decolonial, seja um pressuposto crucial para a compreensão das relações étnico-

¹ Abro uma nota de rodapé e uma grande aspas para o termo “síntese”, por não concordar com o termo escolhido pelo autor, pois o mesmo sugere uma generalização/universalização para o que ele considera por performance afro-brasileira. Acreditamos que a cultura africana e afro-brasileira, de tão vasta, rica e diversa, é incapaz de ser sintetizada em um único termo ou conceito.

² Nilma Lino Gomes (2020) explica que apesar do colonialismo ter acabado nas Américas e não vivermos mais em uma sociedade colonial, a cultura colonial ainda não acabou, por isso entende-se o conceito “colonialidade”: a persistência da cultura colonial.

raciais e para a luta antirracista na escola. Trata-se de uma abordagem teórica, epistemológica e política que se relaciona de modo crítico com a chamada interculturalidade.

Autores como Boaventura de Souza Santos e Catherine Walsh, pensam a decolonialidade e a interculturalidade como projetos vinculados e emergentes, que nos oferecem não só uma ferramenta de resistência prática contra a violência colonial/moderna, mas uma possibilidade de compreendermos o mundo a partir de uma outra chave, de uma outra lógica cognitiva.

Portanto, faz-se necessário esclarecer e distinguir esse conceito elementar em nossa pesquisa:

ao contrário do multiculturalismo – que pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina – a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural (SOUZA SANTOS; MENESES, 2009, p. 9).

Como bem delineado pela pedagoga e pesquisadora em educação Catherine Walsh (2012), o contato, o relacionamento e o intercâmbio entre as diferentes culturas sempre aconteceram (seja em condições de igualdade, seja de desigualdade). Portanto, ela nos alerta que, se pensarmos a interculturalidade sem nos questionarmos sobre as regras do jogo, sem tocarmos nas feridas ou problematizarmos as causas dessas assimetrias, podemos acabar escondendo os contextos de dominação e poder que estratificam a sociedade em hierarquias e dão base à formação das desigualdades sociais.

Como bem diria Paulo Freire: “toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está, ora no sentido de transformá-la” (FREIRE, 2021, p. 245).

Assim, como uma alternativa de resistência a esses mecanismos de dominação, Walsh (2012) nos sugere pensarmos a interculturalidade a partir de uma perspectiva crítica, de uma perspectiva que dê conta tanto de refletir sobre as relações de desigualdade estrutural, como de reconhecer e legitimar os seres e saberes outros (especialmente os africanos e indígenas).

Em outras palavras, o pensamento decolonial e intercultural preza pela desconstrução de essencialismos e pela descentralização das narrativas que, ao longo da

construção do projeto de modernidade, estiveram hegemonicamente centradas na Europa (MIGNOLO, 2020). Por outro lado, essa corrente de pensamento também busca reconhecer e valorizar as epistemes latino-americanas, que, assim como os países asiáticos e africanos, situam-se fora do centro geopolítico do conhecimento.

Valendo-me das palavras de Vera Candau e Luiz de Oliveira, trata-se de pensar “a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 28).

Desse modo, fica evidenciada a profunda necessidade de debates, discussões e reflexões com foco numa mudança de postura – que possam não somente assegurar representações positivas da cultura afro-brasileira, mas garantir que as diferentes epistemologias produzidas pelos diversos grupos étnico-culturais brasileiros tenham valor e base pedagógica nos materiais didáticos, assim como os conhecimentos já hegemônicos, consagrados e amplamente estabelecidos no espaço e no ensino escolar.

É fundamental que a filosofia e a cosmogonia afro-brasileira e indígena, isto é, seus modos de perceber, entender e compreender o mundo, saberes e fazeres, estejam presentes nos currículos, nos livros didáticos e nas políticas públicas educacionais.

Assim, na primeira parte do trabalho eu faço um relato pessoal das três experiências (não plenamente desenvolvidas) que tive nas escolas, e também apresento o aporte teórico-metodológico que seria utilizado no projeto jongo-funk para subsidiar a minha prática pedagógica. Desse modo, esses relatos de “não experiência” se configuram como o estudo de caso da própria pesquisa.

Valendo-me da etnografia, método de trabalho muito utilizado pela antropologia, destaco que o olhar, o ouvir e o escrever, foram os referenciais utilizados para a apreensão dos fenômenos sociais apresentados, para a reflexão no exercício da pesquisa e da produção de conhecimento.

Segundo o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2017), enquanto o olhar e o ouvir são atos constitutivos da percepção, o escrever é quase indissociável ao pensamento. O ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar. Oliveira propõe que se soubermos questioná-los e nos debruçarmos sobre as questões epistemológicas que envolvem o exercício do olhar, do ouvir e do escrever, essas “faculdades” são qualidades bem precisas para a elaboração do conhecimento nas ciências sociais.

Esses atos, previamente comprometidos com o próprio horizonte da pesquisa e sintonizados com um “sistema de ideias e valores” são, em si, uma “atitude epistêmica” na qual o processo de textualização passa a não ser apenas uma forma escrita de simples

exposição (uma vez que há também a forma oral), porém a própria produção de conhecimento (OLIVEIRA, 2017).

Além disso, cito a observação participante como outra metodologia característica dessa “pesquisa de campo” (ou melhor, dessa minha vivência em campo). A observação participante é, por assim dizer, uma vivência assegurada pela condição da presença do pesquisador no campo do acontecimento da pesquisa.

No trabalho da observação participante, o olhar e o ouvir têm um papel importantíssimo, por meio dos quais o pesquisador busca interpretar (ou melhor, compreender) a sociedade e a cultura do Outro “de dentro”, em sua verdadeira interioridade, escapando das ameaças do etnocentrismo.

Na segunda parte do trabalho, apresento algumas reflexões sobre o pensamento crítico decolonial, suas principais ideias e pensadores, buscando correlacionar essas ideias com o ensino de Arte. Como já dito, essa corrente de pensamento, centrada em uma perspectiva latino-americana, pretende justamente pensar caminhos para lidarmos com a exclusão histórica e sistêmica que se tem feito com os negros e negras, desde a era moderna e a colonização das Américas pelo homem branco europeu.

Nesta parte do trabalho, empreendemos a tarefa de recontar a história dos nossos afrodescendentes, contando-a agora à contrapelo E trazendo a perspectiva latino-americana para lidar com os problemas situados na América Latina. Nada mais sensato: um olhar de dentro para os problemas de dentro. Pensar o problema do racismo estrutural na sociedade brasileira e conjecturar modos de descolonizar o pensamento e reconstruir os caminhos para o ensino de arte.

Na terceira e última parte trago algumas reflexões que foram desenvolvidas no decorrer da pesquisa, alguns saberes construídos nessa minha jornada de trabalho com as expressões e culturas de matriz africana, com a educação para as relações étnico-raciais e com a luta antirracista, esperando que elas possam inspirar outros(as) professores(as) e pesquisadores(as) do ensino de Arte e das culturas afro-brasileiras.

Não há nesse trabalho um capítulo dedicado à conclusão. Primeiro, porque não acredito que haja uma única conclusão definitiva para as coisas, especialmente nesses campos: no da educação, no qual precisamos estar sempre modernizando nossas práticas pedagógicas e nos atualizando para dialogar com as novas gerações de estudantes; e no campo das relações étnico-raciais, no qual muitas lutas ainda precisam ser travadas e muitos progressos ainda precisam ser feitos.

Não há conclusão, pois continuo aprendendo nessa jornada. A cada dia, não só na escola, mas na minha vida pessoal, sou surpreendida com novos desafios em que preciso colocar em prática esses conhecimentos aprendidos até aqui. Como afirma Lino Gomes, a educação e o processo formativo do ser humano não estão só dentro dos muros da escola, estão na vida social, na luta com o movimento negro, com os amigos e amigas negras, com os movimentos sociais, culturais, na luta política, enfim, está em todo canto. A cada dia que aprendo na vida, levo para a sala de aula.

A cada dia mais, nesses últimos tempos, fins de 2022 para 2023, ano de eleições, em que podemos ver a ascensão da extrema-direita no Brasil, a ascensão do fascismo, do neonazismo, do fundamentalismo religioso e, cada vez mais, ver a violência contra pessoas negras, indígenas e mestiças aumentar, nos conscientizamos que a luta antirracista é contínua e que não pode parar.

Sigamos adiante. Precisamos estar atentos e fortes, e nos mantermos na luta para a defesa de um país e de uma educação mais justa e equânime para todos, todas e todes.

PARTE I

NARRATIVAS DE UMA NÃO EXPERIÊNCIA E SABERES AFRORREFERENCIADOS

Neste primeiro momento, nossa intenção é refletir como uma não experiência é capaz de construir saberes. Chamo de não experiência as minhas três “experiências” de trabalho com as culturas afro-brasileiras no espaço escolar. Considero não experiência pelo fato de elas não ocorrerem de fato. Ou talvez, poderíamos dizer que ocorreram parcialmente, ou que foram “frustradas”, porque em cada uma das três experiências que irei relatar, houve algo que impediu que as minhas propostas pedagógicas se realizassem de maneira plena. Então, considero que essas experiências ficaram no campo das expectativas, das potências e possibilidades, e se relacionam com o conceito de *Ainda-Não*, trazido por Boaventura de Souza Santos (2002), em sua teoria da *sociologia das ausências e das emergências*.

Para Santos, a experiência social do mundo, que é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental, está sendo desperdiçada. A fim de conter o desperdício dessa riqueza social, o autor propõe, com a sua teoria, a seguinte proposta de racionalidade: expandir o presente e contrair o futuro. De acordo com ele, só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Ou, nas palavras do autor, “só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência que sofremos hoje em dia” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 239).

O autor considera que o modelo de racionalidade dominante, criado pela modernidade ocidental, que ele designa de *razão indolente*, nos estimulou a estabelecer uma compreensão acerca do mundo que visa a contrair o presente e expandir o futuro. Segundo ele, esse modelo de pensamento contribui para o desperdício das experiências ou para nutrir ideias que proclamam que “a história chegou ao fim”, que “não há alternativas”, ou outras semelhantes.

Santos desenvolve sua teoria fazendo menção aos estudos de Ernst Bloch (1995), que percebeu que a filosofia ocidental fora dominada pelos conceitos de Tudo (*Alles*) e Nada (*Nichts*), nos quais tudo parece estar contido como latência, mas onde nada novo pode surgir. Segundo a percepção de Bloch, é daí que procede o fato de a filosofia ocidental ser um pensamento estático. Santos explica que essa peculiar concepção de totalidade acaba por transformar o presente em um instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro, portanto a contração do presente. Do mesmo modo, a concepção linear do tempo e a planificação da história permitiram expandir o futuro indefinidamente.

Bloch, insurgindo-se contra tais ideias, percebe que “o *possível* é o mais incerto, o mais ignorado conceito da filosofia ocidental (1995: 241). E, no entanto, só o possível

permite revelar a totalidade inesgotável do mundo” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 254). É neste ponto que o filósofo alemão introduz dois novos conceitos: o Não (*Nicht*) e o Ainda-Não (*Noch Nicht*), que Sousa Santos decodifica:

O Não é a falta de algo e a expressão da vontade de superar essa falta. É por isso que o Não se distingue do Nada (1995: 306). Dizer não é dizer sim a algo diferente. O Ainda-Não é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata. Não é um futuro indeterminado nem infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas. [...]

Objectivamente, o Ainda-Não é, por um lado, capacidade (potência) e, por outro, possibilidade (potencialidade). [...]

O Ainda-Não inscreve no presente uma possibilidade incerta, mas nunca neutra; pode ser a possibilidade da utopia ou da salvação (*Heil*) ou a possibilidade do desastre ou perdição (*Unheil*). Esta incerteza faz com que toda a mudança tenha um elemento de acaso, de perigo. É esta incerteza que, em meu entender, ao mesmo tempo que dilata o presente, contrai o futuro, tornando-o escasso e objecto de cuidado. Em cada momento, há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece: *carpe diem* (SANTOS, 2002, p. 255).

Tentando fazer uma analogia das minhas experiências na escola com as ideias trazidas por Santos, considero que essas não experiências se instauram como um *ainda-não*. O projeto ainda não realizado (o jongo-funk) se apresenta como tendência, potência e potencialidade de se realizar.

Acredito que o jongo-funk (na medida do possível) provocou tanto uma capacidade (potência) – por despertar nos(as) estudantes uma iniciativa de (re)conexão com saberes afrorreferenciados e por despertá-los(as) para uma busca de sua corponegritude –, quanto uma possibilidade (potencialidade), pois, ao mesmo tempo, também depositou o germe da dúvida e do pensamento crítico, essenciais para questionar os processos de apagamento aos quais essa corponegritude foi e continua a ser submetida.

Após essa experiência que não foi bem-sucedida e não obteve o sucesso desejado, a proposta do jongo-funk ainda se qualifica como um projeto latente no processo de se manifestar. Uma possibilidade pedagógica de esperança, para um futuro incerto, quem

sabe quando novos entendimentos sobre a questão étnico-racial começarem a surtir efeito na sociedade e quando a pluralidade de conhecimentos, saberes, éticas e estéticas efetivamente tiverem espaço dentro da escola.

Podemos perceber que quando o autor fala sobre as condições necessárias para concretizar esse futuro de possibilidades e sobre o fato de essas condições só existirem parcialmente, relacionamos com o fato de, justamente, ainda haver na sociedade, e portanto na escola, uma lógica de produção de ausências e invisibilidades de determinados saberes e culturas.

De acordo com Sousa Santos, a lógica da produção da *não existência* faz parte do projeto da monocultura racional, sustentada pela ideia de que somente uma cultura, a cultura moderna ocidental, tem validade para referenciar a totalidade dos processos sociais. Enquanto isso, a ampla diversidade social e cultural está sendo desperdiçada.

Assim, para compreender o campo das reflexões dessa “não experiência”, percorro algumas ideias para que o leitor adentre nos conceitos existentes para tal construção de pensamento.

De acordo com a lógica da monocultura racional, nenhuma forma de compreensão do mundo pode ser pensada fora da relação com a totalidade. O todo é transformado como termo de referência para as partes. “Como não existe nada fora da totalidade que seja ou mereça ser inteligível”, a monocultura racional “afirma-se como uma razão exaustiva, exclusiva e completa” (SOUSA SANTOS, 2012). Assim, as premissas dessa razão indolente, fundada pela cultura ocidental moderna, criam a ilusão de que o oriente não é inteligível fora da relação com o ocidente; o sul não é inteligível fora da relação com o norte; o conhecimento tradicional não é inteligível sem o conhecimento acadêmico; a mulher não é inteligível sem o homem; o negro não é inteligível sem o branco, etc.

Para o sociólogo, as experiências produzidas como ausentes devem ser libertadas das relações de produção para que se tornem presentes. Assim, a sociologia das ausências visa a substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes, isto é, quando outros saberes e outros critérios de rigor, normalmente declarados como não existentes, passam a coexistir com a monocultura do saber científico.

Se, por um lado, a sociologia das ausências “visa a demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 246), por outro lado, a sociologia das emergências “é a investigação das alternativas que cabem no horizonte de possibilidades concretas” (SOUSA SANTOS, 2002 p. 256).

Souza Santos explica que enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela monocultura da razão, a sociologia das emergências amplia o presente juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta. Para o autor, a sociologia das emergências tem a pretensão de substituir o vazio do futuro (instaurado pelo tempo linear na monocultura racional) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas.

Ao trazer os conhecimentos sociológicos de Sousa Santos para o campo da educação, Nilma Lino Gomes (2017) realiza o procedimento teórico-epistemológico que ela denominou de *pedagogia das ausências e das emergências*. Pautada nas premissas elaboradas por Souza Santos, que diz que “a pedagogia e a epistemologia são, pois, duas dimensões do mesmo processo” (SANTOS, 2017, p. 10), a autora vai olhar para a trajetória do Movimento Negro e vai reconhecer a riqueza epistemológica que esse movimento social trouxe para o campo da educação.

Gomes avalia que:

se não fosse a luta do Movimento Negro Brasileiro [...] muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (GOMES, 2017, p. 18-19).

A pedagoga explica que toda experiência social produz conhecimento e, portanto, pressupõe uma ou várias epistemologias. Para ela os movimentos sociais “são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade” e, desta forma, “atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais” (GOMES, 2017, p. 16). Assim, ao afirmar que o Movimento Negro deve ser “entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história”, Gomes reconhece e titula o Movimento Negro como um “sujeito de conhecimento”.

O trabalho de Nilma Lino Gomes (2017) defende a tese do “papel do Movimento Negro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil” (GOMES, 2017, p. 14).

Dentre as inúmeras contribuições desse movimento social, em prol da educação que a autora menciona em seu texto, destaco duas: 1) a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatória a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos ensinos fundamental e médio das redes públicas e privadas de ensino, mais tarde alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena; e 2) a implementação da Lei 12.711/12, que dispõe de cotas raciais e sociais para o ingresso nas Universidades e Instituições Federais de ensino.

Gomes defende que foram as vozes e os corpos dos negros e negras em movimento que contribuíram para indagar o privilégio da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico, para resistir aos processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo, bem como para refletir sobre o problema do racismo estrutural no Brasil, em sintonia com a diáspora africana (GOMES, 2017).

Entretanto, em paralelo e em dissonância com os saberes construídos pelo Movimento Negro, Gomes percebe a construção de ausências no campo da produção científica sobre os movimentos sociais, levando-a a afirmar que “apesar da grande participação dos movimentos sociais como forma de organização da sociedade civil [...] nem todos ganharam a mesma visibilidade social, política e acadêmica no cenário brasileiro” (GOMES, 2017, p. 40).

Se, por um lado, o Movimento Negro emerge como um movimento capaz de ampliar as perspectivas educacionais e reestruturar o entendimento sobre a questão racial – levando a pedagoga a ressaltar e reconhecer o Movimento Negro como um *sujeito de conhecimento* –, por outro lado, ainda persiste na sociedade a produção da *não existência* de determinadas entidades, isto é, quando “determinada entidade é desqualificada ou tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível” (GOMES, p. 41).

Retornamos a um ponto crucial: a ideia de raça. Como dissemos no início, a raça nasce do racismo, não o contrário. Ou, em outras palavras, podemos entender o racismo como um processo que constrói a ideia (justificativa) de raça para classificar e hierarquizar os indivíduos.

Como afirma Sueli Carneiro (2005) a raça, desde a modernidade, como efeito do poder do racismo e da discriminação racial, ainda vem pautando e classificando as relações sociais, além de ser um critério de validação para o apagamento do outro, para a invisibilização do outro e para a construção do outro como um “não-ser”. Desta forma se dá a produção da não existência do negro.

Assim, uma contribuição importante, elaborada pelo Movimento Negro, foi a ressignificação política da ideia de raça, imbuindo-a de um valor positivo e afirmativo. Para o Movimento Negro, a raça “opera na construção das identidades étnico-raciais” e, por isso, deve ser entendida como “potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora” (GOMES, 2017, p. 21).

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2017, p. 22).

Ao fazer isso, esses sujeitos passam de uma condição de sujeitos historicamente silenciados para a de enunciadores da própria história, pois têm a possibilidade de recontar a experiência do negro no Brasil, bem como a própria história do país, construindo novos sentidos e elaborando “instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das próprias vítimas” (GOMES, 2017, p. 21).

Por tais motivos, Nilma Lino Gomes enfatiza que “foi e tem sido esse mesmo movimento social o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade” (GOMES, 2017, p. 18).

Ao tomarmos como premissa a pedagogia das ausências e das emergências, ficam aqui algumas indagações que procuraremos responder ao longo dessa pesquisa, a fim de contribuir com os novos estudos no campo da arte-educação: É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? Como sensibilizar os(as) estudantes para a luta antirracista, através do ensino da arte? É possível construir uma pedagogia decolonial a partir do corpo (através da dança e da música)? Qual tem sido o lugar ocupado pelos saberes tradicionais (afro-brasileiros e indígenas) e pela cultura de rua (marginalizada e periférica), no cotidiano das escolas públicas brasileiras, dos currículos e das políticas educacionais do século XXI? Que caminho poderia ser trilhado para se construir uma proposta pedagógica que dê conta de abarcar com seriedade as questões aqui levantadas?

O nosso trabalho de pesquisa tinha como intenção, a priori, trazer essas vozes e corpos dos negros e negras em movimento para a escola, através do jongo e do funk, por serem duas expressões culturais e artísticas essencialmente afrodiaspóricas³. Almejávamos, com o jongo e com o funk, desenvolver uma práxis pedagógica que fosse capaz de despertar nos(as) estudantes a consciência sobre a corponegitude, bem como proporcionar uma experiência de educação étnico-racial aliada a valores éticos e humanos.

Entretanto, esse trabalho encontrou barreiras e, por uma série de motivos, foi censurado. Os motivos da censura foram óbvios, e viemos falando deles desde o início até aqui: ainda vivemos na cultura da colonialidade, e o racismo é uma característica estrutural da nossa sociedade.

Parafraseando as proposições de Boaventura de Sousa Santos e Nilma Lino Gomes, consideramos o jongo-funk uma proposta pedagógica que se inscreve tanto por via da pedagogia das ausências (através da revelação-denúncia de saberes, culturas e atores sociais silenciados, esmagados, demonizados, trivializados), como via da pedagogia das emergências, pela revelação-potência de novos conhecimentos, de (re)conhecimento de si, da cultura e da arte afro-brasileira, de outras dimensões da emancipação e da libertação, de novas e ancestrais identidades, formas de luta e de ação política.

O projeto jongo-funk não foi realizado como previsto, mas se materializou como uma proposta pedagógica de esperar, criar possibilidades e dar visibilidade a novas formas de pensar a inclusão da cultura, da dança e da música afro-brasileira na escola, colaborando para que as pedagogias das ausências não sejam de fato ausentes. O jongo-funk é um *ainda-não*, na medida em que seus referenciais teórico-metodológicos ampliam nossos atuais entendimentos sobre os processos de educação em arte e se estendem como uma tendência latente de se manifestar no futuro. Não num futuro vazio e infinito, mas num futuro concreto (sempre incerto e sempre em perigo).

³ Entendemos como expressões afrodiaspóricas aquelas que foram trazidas para o Brasil através dos negros africanos, ou aquelas que aqui se desenvolveram e foram reinventadas pelos africanos e seus descendentes. Expressões que carregam em si os traços da cultura e da identidade negra-africana. Expressões que resistiram e resistem, até hoje, aos processos de apagamento, racismo, discriminação e preconceito na sociedade brasileira.

Motivações iniciais: primeiro relato de não experiência

Para compreender o cenário e o contexto de onde surgiu e até onde foi o projeto do jongo-funk, considero importante fazer um relato das duas experiências que me motivaram a iniciar esta pesquisa.

A primeira foi em 2017, no Centro de Formação Artística (CEFAR) da Fundação de Cultura da cidade de Rio das Ostras, no interior do estado do Rio de Janeiro. O CEFAR é uma escola pública, que oferece formação artística de nível técnico nas áreas específicas da dança, da música e do teatro. Eu ministrava nessa instituição o componente curricular “Dança a Caráter”, para o Curso Técnico em Dança.

Nós estávamos estudando o Jongo naquela época. Dando aula nessa disciplina, percebi que as alunas tinham muita dificuldade de compreender, corporalmente, os ritmos e danças regionais de matrizes afro brasileiras. Inicialmente eu imaginava que essa dificuldade se dava por conta da grade curricular do curso de dança, que é quase 100% voltado para a formação em dança clássica.

Uma vez que essas alunas já vivenciavam a dança clássica em todo o decorrer da sua formação (desde os seis anos de curso básico até o ingresso no curso técnico), desconstruir essa estética, essa técnica e esse estilo de dança seria um processo mais difícil e demorado para elas, já que a dança clássica prioriza a retenção do tronco, as formas longilíneas, a leveza e a suavidade (uma dinâmica de movimento completamente diferente da dinâmica afro).

Diferente da dança clássica, um estilo mais sério e solene, que não se utiliza de ritmos percussivos e sincopados, as danças afro-brasileiras (e ameríndias) são marcadas pelo batuque, pela percussão corporal, pelo canto, pela brincadeira e pela ludicidade.

Entre outros fatores, o rebolado do quadril, a ginga, a quebrada do corpo, o improviso, os pés descalços, os cabelos soltos, as saias longas e rodadas, a roda, enfim, tudo isso pertence a um universo muito peculiar às danças afro e que é muito diferente do que elas estavam acostumadas. Então, no intervalo de uma aula para outra, migrar de um estilo de dança para outro completamente diferente, creio que tenha sido como um choque para elas.

Depois de ensinar os passos básicos da dança, marcações e ritmos básicos, nós estudamos o toque do tambor no atabaque e algumas canções tradicionais. Ensaíamos muito as músicas cantadas, pois o meu objetivo era que conseguíssemos fazer uma roda, assim como se faz na tradição, nas rodas de rua: todo mundo cantando, dançando e batucando/batendo palma junto.

Quando achava que as músicas já estavam decoradas, abandonamos os papéis (nos quais as alunas tinham a oportunidade de ler as letras das músicas) e partimos para a prática, para vivenciar uma roda de dança (ali mesmo, no contexto da sala de aula), mas a roda não aconteceu. As alunas não lembravam as músicas de cor e não conseguiam a coordenação necessária para dançar, bater palmas e cantar junto.

Daí veio a primeira frustração. A primeira constatação da ausência. Como disse antes, inicialmente eu achava que seria uma questão de tempo e habilidade necessários para a desconstrução da técnica clássica, já muito enraizada naqueles corpos. Mas daí eu fui sinalizada que, na verdade, era porque nenhuma delas jamais havia tido contato com qualquer outra dança similar àquela. Eram aproximadamente dez estudantes de dança e nenhuma delas havia experimentado antes alguma dança regional e tradicional brasileira.

Para mim essa ausência revelou como essas práticas e expressões do povo negro continuam num lugar de invisibilidade, sem reconhecimento. Em parte, por influência da cultura de massa e da indústria cultural, mas também pelo fato de que essas expressões foram alijadas dos espaços culturais. E isso vem de um processo histórico, desde a época colonial. Tendo como base as reflexões da teórica feminista bell hooks (2022), também podemos considerar que essa ausência revela como as escolas refletem a noção de uma única norma de pensamento e de experiência, a qual somos encorajados a crer que é universal.

A constatação da ausência também se dava na matriz curricular da escola. Enquanto o currículo prioriza 320 horas/aula para a dança clássica, é reservado para as “danças a caráter” apenas 80 horas/aula, ficando a cargo do professor escolher com qual estilo de dança deseja trabalhar. Alia-se a isso o fato de que, tradicionalmente, por ser um curso de formação em dança clássica, os professores são orientados a trabalhar com as danças tradicionais europeias (como a polka, a mazurka, a czarda, o flamenco, as castanholas, a tarantela, a dança cigana), presentes nos grandes ballets de repertório.

Entretanto, eu, motivada a incluir as danças regionais brasileiras no currículo das minhas alunas (sim, eram todas mulheres), assegurei 50% da carga horária dos estilos de danças a caráter para as danças regionais brasileiras, o que significou 40 horas/aula anuais.

O detalhe disso é que, optar por ofertar danças regionais brasileiras ou não, é um critério estabelecido por cada professor. Não é uma definição já pré-estabelecida no currículo. Ou seja, eu optei por fazer essa escolha, mas sei de outros professores que já

passaram pela escola e nunca trabalharam tais danças, justamente por não serem danças presentes no universo clássico.

Mas, ao meu ver, não se trata somente disso. Trata-se também de uma questão de preconceito. E isso também é uma questão histórica. Na história da dança, diversas danças folclóricas, como as *Carolans*⁴, muito praticadas entre as classes mais humildes da sociedade, como plebeus e camponeses, foram proibidas durante toda a Idade Média. Essas danças eram vistas como impuras e profanas pelo olhar da Igreja, pois levavam o indivíduo a estados de êxtase que a Igreja tentava impedir e controlar.

As danças étnicas e folclóricas, justamente por acontecerem nas praças, nas ruas, nas tribos, nos campos e nos espaços públicos, não tiveram o mesmo prestígio e reconhecimento das danças praticadas pelos nobres, nos grandes salões europeus. Assim, a história da dança foi extremamente marcada por uma distinção de classe e de raça.

É óbvio que não podemos deixar de pontuar que a questão do gênero também é um aspecto bem marcante na história da dança e das artes cênicas, de modo geral. Com o homem, por longos e bons anos, tendo o papel de destaque e importância em preferência ao da mulher. Ao passo que a mulher e a figura feminina estavam relacionadas a um papel que se destaca pela exploração da sexualidade e da sensualidade através da dança. Para não falar do imaginário da pecaminosidade da dança feminina, trazida, por exemplo, pela figura histórica de Salomé, a jovem muitas vezes retratada de forma erótica, maliciosa e fatal, que, de acordo com o Novo Testamento, conseguiu a cabeça de João Batista em uma bandeja, por dançar para agradar Herodes e seus convidados). Mas essa é uma questão que não necessariamente passa pelo foco central do nosso trabalho.

O que nos interessa pensar aqui é que a dança passa a elevar o seu status de categoria artística quando o grande Rei Sol, Luís XIV, na corte francesa, passa a dar um grande reconhecimento à arte da dança, criando a primeira companhia de dança profissional, a primeira escola de balé, exigindo a codificação da técnica clássica e criando, com isso, uma diversidade de rigor, critérios e regras para a sua prática. Assim, das danças da corte francesa nasce a dança clássica, praticada pela elite imperial branca europeia e que, automaticamente, exclui negros, mestiços, plebeus, pobres, camponeses, ciganos, entre outros povos e raças das classes mais humildes. Há, com isso, uma

⁴ As carolas são consideradas uma das mais primitivas formas de dança de roda coletiva. A proibição das carolas é notável no ano 774, com o decreto do Papa Zacarias “*Contra os movimentos indecentes da dança ou da carola*”, ou com o decreto do Concílio de Avignon, que dizia que “Durante a vigília dos Santos, não deve haver nas igrejas espetáculos de dança ou carolas”.

distinção e hierarquização na história da dança. Existem, por um lado, as danças consideradas boas e superiores e, por outro, as danças consideradas más e inferiores.

Muito do que se pensa por parte dos gestores da escola municipal da qual faço parte é um reflexo do que se pensa a nível estadual e nacional: que a dança clássica é a técnica de dança que melhor forma e prepara o bailarino. Quem trabalha com dança certamente alguma vez na vida já escutou a afirmativa de que “a dança clássica é a base de todas as danças”. Eu mesma já escutei por parte de alunos(as), colegas de trabalho, coordenadores, diretores, profissionais da dança em geral e até gestores políticos.

Só para exemplificar, em 2022, um ano de grande importância para a nossa escola (por nos debruçarmos sobre a atualização da matriz curricular e do Projeto Político Pedagógico), o atual diretor da área da dança defendeu que o componente curricular nomeado “terminologia” deveria voltar a fazer parte da grade curricular da formação em dança, por acreditar que, assim como a técnica de balé clássico, a “terminologia” seria basal para a formação do artista da dança. Mas o ponto crucial dessa questão é que a disciplina “terminologia” que ele defende, é a do balé clássico.

Como uma terminologia, que é francesa e exclusiva a um único tipo de dança, serviria de base para outras danças que não têm absolutamente nada a ver com essa estética nem dependem ou se utilizam dessa técnica para existir?

Ao meu ver, considerar a terminologia da dança clássica como basal para a formação do artista da dança seria impor uma terminologia rígida e compartimentalizada, que implica em limitações criativas e na restrição das inúmeras possibilidades do corpo, a um repertório restrito de passos convencionais. Seria, mais uma vez, ceder ao imperialismo do balé clássico (SALES, 2020).

Jonas Sales (2020), professor e pesquisador que vem observando e acompanhando o campo das artes cênicas desde Natal à Brasília, já havia percebido a prática da colonialidade, que ainda existe no Brasil, em relação às estéticas e às técnicas implantadas na formação do artista cênico/dançante. Prática essa que supervaloriza a dança clássica e menospreza as danças e expressões afro-brasileiras.

Em coro à Sales, penso que o universo da dança é multicolorido e multiforme e, por isso, como educadores, devemos explorar as múltiplas possibilidades de visualização do corpo e dialogar com outras estéticas e outras técnicas, como base corpórea para a formação de um artista dançante.

A única palavra para definir essa situação que ocorreu na minha escola é: *Não*. O *não* no sentido proposto por Ernst Bloch. Dizer não como um ato de resistência. Porque dizer não é dizer sim para o diferente.

É preciso superar essa ausência e lutar para que tenhamos mais espaço para a cultura afro-brasileira dentro das escolas. Há uma necessidade urgente de descolonizar o pensamento e afirmar nossa identidade afro-ancestral, se quisermos defender a escola como um espaço democrático e participativo. Para que haja democracia na escola “é necessário ter como referencial a existência de diversas formas e técnicas do dançar” (SALES, 2020, p. 143). Para que haja democracia na escola é preciso reconhecer a pluralidade epistemológica no mundo, desde o Projeto Político Pedagógico aos currículos e às salas de aula.

Retomando o relato da minha experiência com o jongo na escola, por fim, aquela minha não experiência teve um final feliz. Foi a partir dela que surgiu a ideia para realizar a minha pesquisa de mestrado e o projeto do jongo-funk que relatarei mais à frente.

Para lidar com aquela circunstância, de não conseguirmos fazer uma roda de dança porque as alunas não tinham as músicas decoradas nem estavam conseguindo coordenar o cantar, o dançar e o batucar, ocorreu-me uma estratégia (um *insight*), para tentar solucionar aquele impasse. Quase que espontaneamente, eu falei: “meninas, esqueçam a letra da música, cantem uma música que vocês conhecem. Vamos cantar um funk”.

Eu pensei que, como o funk é algo que elas adoram e uma expressão do cotidiano delas, elas não iriam precisar aprender e decorar uma nova música para cantar, o funk já estava decorado. A batida e o ritmo do jongo também são muito parecidos com os do funk.

A partir daí comecei a fazer algumas outras associações entre as duas expressões. Associei a “sarrada” à “umbigada”⁵. A quebrada e a ginga do corpo do funk também podiam ser incorporadas ao jongo. E, assim, ao apontar as semelhanças e conexões entre

⁵ Essa associação foi meramente espontânea e intuitiva de minha parte. Essa associação se deu por considerar tanto o umbigo quanto a região pélvica, do ventre, do quadril e dos órgãos genitais (masculino e feminino), como áreas relacionadas à fertilidade, à sexualidade e à potência da vida. Entretanto, não foi realizada nenhuma pesquisa prévia para verificar se esses elementos realmente dialogavam na mesma perspectiva. Posteriormente, verifiquei que na língua kimbundo, a umbigada tem o nome de “Caiumba”, que significa “encontro celebrativo ancestral”. Os cantos e as danças celebram a vida e a fertilidade da mulher contida na simbologia do umbigo. A pesquisadora e membro do grupo Batuque de Umbigada Guaiá, Lorena Faria (2021), explica que nas danças de umbigada, homens e mulheres tocam seus umbigos para simbolizar a geração da vida. “O umbigo é nossa primeira boca. É por meio do cordão umbilical que se mantém a vida do feto no ventre da mãe. Por isso, o umbigo para nós é sagrado” (Fonte: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2021/11/30/unicamp-afro-2021-batuque-de-umbigada-encerra-programacao>>. Acessado em 16/12/22).

as duas expressões, não pude deixar de refletir sobre a sua origem em comum: do povo pobre, preto e periférico.

Depois desse momento, as alunas começaram a rir e conseguiram dançar o jongo, como é o modo que penso ser a proposta mais genuína dessa dança: como uma brincadeira, um jogo, e com alegria. Com a música de funk decorada, elas conseguiram dançar mais livremente, ficar mais soltas para improvisar, cantar e bater as palmas.

Com a euforia, começaram a surgir os *beatbox*⁶. Algumas delas começaram a reproduzir as batidas do funk com a boca, fazendo sons onomatopaicos. A palma da mão também incorporou as batidas do funk. Os ritmos iam se revezando, ora surgia a marcação do funk, ora a do jongo.

A dança era o jongo. Entretanto, nos momentos da umbigada (em alguns deles), elas faziam o típico movimento e gestual da “sarrada” do funk. Ora era umbigada, ora a “sarrada”. Também surgiram as “sarradas no ar”. Foi uma grande milonga. Depois do efeito contagiante daquele dia, as alunas, que sempre vinham meio desanimadas para as aulas de dança a caráter, passaram a adorar. Chegavam empolgadas para dançar o jongo-funk, como elas mesmas apelidaram e começaram a chamar aquela nossa prática.

Para tanto, a compreensão da prática proposta passa pelo entendimento de quais danças estamos falando. Assim, abro espaço para expor sobre o jongo e o funk como expressividades vivenciadas por povos negros no Brasil.

Uma breve história do jongo

Segundo Luiza Marmello (2017), jogueira, cantora e discípula direta de Mestre Darcy, a história do jongo está profundamente atrelada à memória dos tempos de cativo e às histórias dos quilombos. Mestre Darcy do Jongo foi um dos grandes responsáveis por manter viva a tradição do jongo da Serrinha, uma favela na região do subúrbio de Madureira, no Rio de Janeiro.

Ela conta que o jongo se consolidou no Brasil com a chegada de negros escravizados, especialmente os da nação Bantu, trazidos do Congo e da Angola, para trabalharem nas lavouras de café e cana-de-açúcar das fazendas do vale do rio Paraíba do Sul, o Vale do Paraíba.

⁶ Beatbox são sons e ritmos produzidos com a boca. Chamam de percussão vocal ou canto percussivo. A definição específica de beatbox seria a produção de sons, ritmos, melodias e até harmonias produzidos pela boca, lábios, língua e pregas vocais (Fonte: superbeatbox.com.br, acessado em 15/10/22).

O Vale do Paraíba é uma região que compreende as terras das províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Essa região ficou historicamente conhecida como o Vale do Café, por ter chegado a produzir, com mão de obra eminentemente de negros escravizados, 75% do café consumido no mundo (PALMARES, 2013). Portanto, a jongueira explica que a cultura do jongo está espalhada por toda a região sudeste do Brasil.

Caracterizando-se tradicionalmente como uma cultura rural, Marmelo conta que, após a “lida”, isto é, o trabalho com o café e com a cana-de-açúcar, os negros se reuniam para dançar, cantar e brincar o jongo ao redor das fogueiras. Era uma forma de expressar a alegria, a saudade e manter viva a memória de sua terra natal, África, de onde foram apartados no tráfico negreiro transatlântico. Portanto, o jongo é uma expressão afro-brasileira que integra nas festividades, cantos, dança coletiva e percussão de tambores.

Segundo o grupo cultural Jongo da Serrinha (2021), os donos das isoladas fazendas de café permitiam que os escravizados dançassem o jongo nos dias dos santos católicos, como forma de acalmar a revolta e o sofrimento dos negros com a escravidão, além de distrair o tédio dos senhores brancos. Para esses negros africanos e seus filhos, o jongo era um dos únicos momentos permitidos de trocas e confraternização.

O jongo também era uma forma de comunicação desenvolvida no contexto da escravidão, que servia como estratégia de sobrevivência e de circulação de informações codificadas sobre fatos acontecidos entre antigos escravizados, por meio de *pontos* que os capatazes e senhores não conseguiam compreender. “O jongo sempre esteve, assim, em uma dimensão marginal onde os negros falam de si, de sua comunidade, através da crônica e da linguagem cifrada” (IPHAN, 2005, p.1).

Com a abolição da escravatura no Brasil, os ex-escravizados e seus descendentes não receberam terras para continuarem trabalhando na agricultura. Foram obrigados a migrar para os grandes centros em busca de melhores oportunidades. A migração ocorreu para diferentes estados do Brasil, mas especialmente para o Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo.

Alguns acomodaram-se em quilombos pelas redondezas do próprio Vale do Paraíba, ao Sul do Estado do Rio, como é o caso das comunidades quilombolas de São José da Serra e do São José do Pinheiro. Em outros casos, migraram para as periferias dos centros urbanos, como é o caso da comunidade da Serrinha no Rio de Janeiro. A população, pobre, começou a ocupar os altos dos morros, até então desabitados por conta

do difícil acesso, dando origem às comunidades popularmente conhecidas como favelas (JONGO DA SERRINHA, 2021).

Luiza Marmelo conta que, assim como outras manifestações tradicionais do povo negro, a cultura do jongo é marcada pela tradição oral, pelas histórias contadas de boca em boca (dos mais velhos para os mais novos) e pelas práticas corporais e cotidianas vivenciadas nas festas de jongo.

De acordo com a certidão do IPHAN, que confere ao Jongo no Sudeste o título de Patrimônio Cultural do Brasil, é uma expressão de consolidação de tradições, de afirmação de identidades e uma forma de louvação aos antepassados. Desta forma, um elemento sugestivo dessa manifestação é o profundo respeito aos seus ancestrais africanos.

Marmelo (2017) conta que “antigamente só cabeça branca podia dançar o jongo”, isto é, só os mais velhos. As crianças aprendiam o jongo de vista e de ouvido. Enquanto aconteciam as festas do lado de fora, nas ruas e nas praças, as crianças, dentro de suas casas, observavam através das frestas das paredes, que antigamente eram feitas de pau a pique (barro e bambu).

Além dos dias de santo, o jongo também era dançado nas festas juninas, nas festas do Divino, nas celebrações de casamento, batismo e especialmente no dia 13 de maio, dia da “abolição da escravatura”.

Lá na Serrinha eles faziam muitas ladainhas e várias festas em homenagem aos santos de devoção dos jogueiros da Serrinha [...]. As crianças participavam das festas e das ladainhas. Quando chegava tipo umas 10h da noite, aí eles (os mais velhos), já mandavam as crianças se recolherem – “vamos dormir crianças!” – que aí que eles começavam a preparação pro jongo propriamente dito, que começava exatamente à meia noite e varava a madrugada, até o dia seguinte (MARMELO, 2017, s/p).

De acordo com Monique Pereira (2014), pesquisadora de danças populares da UFRJ, os jogueiros também se referem ao jongo pelo nome dos tambores, por exemplo: “hoje tem tambu”, “hoje é dia de caxambu”, como quem diz “hoje é dia de jongo”.

Os instrumentos musicais mais utilizados na manifestação são dois tambores: um grave (tambu ou caxambu) e um agudo (candongueiro). São de origem bantu e conhecidos em Angola e no Brasil como “ngoma”. Antes do jongo começar, eles são aquecidos no calor da fogueira, que estica o couro e afina o som. Em alguns locais, os tambores são

acompanhados por uma cuíca de som grave, a *angoma puíta* ou onça (na África chamada de “mpwita”), e por um chocalho de palha trançada com fundo de cabaça, chamado guaiá (JONGO DA SERRINHA, 2021).

Os tambores são elementos centrais dessa dança, sempre reverenciados pelos jongueiros. São o elemento de ligação com a ancestralidade e as entidades do mundo espiritual. Também expressam a forte relação do jongo com outras manifestações afro-brasileiras como a umbanda e o candomblé (IPHAN, 2005). São geralmente feitos a partir de troncos de madeira e couro de animais. Enquanto o caxambu dá a base do tempo e contratempo do jogo, o candongueiro tem o toque mais livre e improvisado.

O jongo se dá em roda. Antes de dançar, os jongueiros reverenciam os tambores. “São várias as maneiras de se dançar o jongo. Sozinhos ou em pares os praticantes vão ao centro da roda, dançam até serem substituídos por outros jongueiros” (IPHAN, 2005, p. 2). Na tradição são os mais velhos que abrem a roda; são eles que dançam primeiro. Alguns dos passos tradicionais são o “tabiado”, o “amassa café” e a “umbigada”. Muitas vezes, no momento da substituição, realiza-se o movimento coreográfico da umbigada, como uma forma de saudação ou reverência.

A umbigada é um movimento muito tradicional em diversas danças afro-brasileiras. No encontro de um par, realiza-se uma pancada de umbigo contra umbigo, saudando a(o) parceira(o), à fertilidade e à ancestralidade contida na simbologia do umbigo. No jongo, a umbigada acontece praticamente o tempo todo. Não de modo tão enfático (com a pancada dos umbigos), mas de modo simbólico, quando a dupla realiza o movimento de encontrar e se separar, se locomover para dentro e para fora da roda, de forma contínua e repetidas vezes. Por este motivo, Pereira (2014), Marmelo (2017) e Jongo da Serrinha (2021) afirmam que o jongo é uma cultura de umbigada.

Enquanto o casal que está na roda dança o jongo, os outros participantes, que estão na roda, “seguram na palma da mão”, isto é, batem palmas no ritmo do jongo, e fazem coro com os mestres, que cantam os *pontos*.

Quando algum jongueiro quer cantar um outro *ponto*, interrompendo o anterior, ele põe as mãos no couro dos tambores e grita a palavra *machado* ou *cachoeira*. Ao gritar, essas palavras soam como um sinal, que faz os tambores pararem, a dança e o ponto que estava sendo cantado serem interrompidos, para que o próximo jongueiro inicie um novo ponto.

Luiza Marmelo também diz que, antigamente, o jongo tinha muitos mistérios e muitas coisas inusitadas. Os antigos eram muito rígidos com os mais novos e exigiam

muita dedicação e respeito para ensinar os segredos ou “mirongas” do jongo e os fundamentos dos seus pontos.

Um dos elementos mais marcantes do jongo é o *ponto*, que expressa um denso arsenal mito-poético contido na prática jongueira. Esses pontos são de natureza jocosa, de sarcasmo, de reclamação sobre os maus tratos e excesso de trabalho. Outros pontos são cantados para louvar os tambores. Para abrir a roda é necessário o ponto de homenagem aos jongueiros velhos. Os pontos de demanda ou *gurumenta* são formas de desafio lançado entre os jongueiros, com adivinhas ou enigmas que testam as habilidades de cada um em decifrar seus significados. Os conhecimentos acerca dos pontos e seus mistérios são passados de geração em geração para os novos jongueiros (IPHAN, 2005, p. 2).

Tendo ouvido algumas histórias dos mais velhos, Marmelo conta que um jongueiro também podia ficar preso na roda por horas, como que por um feitiço ou encantamento, até que decifrasse o ponto que o outro jongueiro estava cantando.

Vanessa Dias (2016), integrante da Comunidade Jongo Dito Ribeiro, Campinas/SP, aponta a importância do uso da saia para as mulheres (enquanto elemento e símbolo do feminino), os pés descalços e o olho no olho. Ela explica que as mulheres não dançam de saia curta ou de decotes, por uma questão de respeito à ancestralidade e àqueles que vieram primeiro. Nisso também se inclui o respeito à natureza, às matas e a valorização da própria Fazenda Roseira, o centro de referência afro onde está inserida a Comunidade Jongo Dito Ribeiro. Esse espaço, que é um espaço comunitário e uma referência de ancestralidade, é sagrado para eles.

Por volta de 1930, devido ao estreito contato com a vida urbana, aos novos modismos e à morte dos jongueiros idosos, o jongo foi aos poucos desaparecendo dos morros cariocas. Preocupados em preservar a tradição de sua cultura, na Serrinha/RJ, Vovó Maria Joana Rezadeira junto com seu filho, Mestre Darcy, pensavam que algo deveria ser feito no sentido de não deixar a tradição se acabar com o falecimento dos mais velhos. Sendo assim, convidaram um grupo de antigas jongueiras para formar o Grupo Cultural Jongo da Serrinha.

Eles explicam (o Grupo Jongo da Serrinha) que o jongo, por ser uma festa de divertimento, mas com aspectos místicos, fez com que a dança se restringisse aos ambientes familiares. Por isso, ao contrário do samba, que logo conseguiu hegemonia

nacional, acabou sendo pouco divulgado. O fato de o jongo ser praticado apenas por idosos e proibido para os mais jovens foi outro fator que levou a dança a um processo acelerado de extinção.

Atualmente, tanto na Serrinha como em diversas outras comunidades espalhadas pelo Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, o jongo é brincado de forma mais lúdica e tem a característica de envolver toda a comunidade, perdendo um pouco do seu caráter místico. Essa foi uma estratégia para que o jongo pudesse sobreviver e resistir ao apagamento cultural – primeiro, para que as crianças e jovens também pudessem participar do jongo (e assim serem os novos disseminadores dessa cultura) e também para que o jongo pudesse expandir e ganhar mais reconhecimento na sociedade, ser contemplado e praticado em outros ambientes e por outros integrantes de fora das comunidades (inclusive nas escolas).

As lutas dos movimentos negros e de frente popular, da qual integravam diversos jongueiros, também ajudaram na preservação da identidade cultural afro-brasileira.

Por isso, o Jongo da Serrinha (2021) ressalta que foram nos quilombos, nas roças e nas periferias, naquelas áreas mais afastadas da vida urbana, que a cultura afro-brasileira tradicional conseguiu sobreviver e manter viva as memórias da vida na fazenda e dos tempos de cativo. A memória dessas comunidades foi sendo preservada através das ladainhas, dos blocos de carnaval, dos pastoris, do samba de partido-alto, do calango e também do jongo, que atraía intelectuais, políticos e artistas do outro lado da cidade para visitar suas rodas de samba, festejos, umbandas e candomblés.

Uma breve história do funk

O funk carioca pode ser definido como um movimento cultural de caráter popular, oriundo das comunidades dos morros do Rio de Janeiro. Segundo pesquisadores, trata-se de um movimento sociocultural, pois ele traduz não só a música e a dança, mas também dá visibilidade a todo um segmento social, que é histórico, geográfico e socialmente marginalizado no Brasil: os moradores das favelas. Todo o repertório do funk tem um sentido político para seus adeptos, pois é através dessa arte que esses artistas da periferia podem falar do seu dia a dia, do seu modo particular de agir, de se vestir, de se expressar, além de denunciar a opressão, a marginalização, entre outros problemas sociais vivenciados pelos moradores dessas comunidades carentes (COUTINHO, 2015).

Segundo a história do funk, foi desde os anos 1970 que esse ritmo começou a se popularizar nos subúrbios cariocas. Esse movimento teve a influência dos chamados

“Baile da Pesada”, um dos propulsores do movimento *Black Rio* – movimento de contracultura inicialmente inspirado pela revolução da *funk music* norte-americana. Naquela época, o Brasil vivia sob a ditadura militar, então esse movimento não era apenas de anseio musical, mas também político, cultural e intelectual.

Pedro Mendonça (2018), pesquisador do gênero, explica que o movimento intitulado *Black Rio*, apesar de não estar a princípio conectado com os discursos políticos que vinham principalmente dos EUA, pelas vozes de ativistas e escritores como Malcolm X e Martin Luther King Jr, reuniu, sobre a base do orgulho negro, os negros e negras do Rio de Janeiro, a partir de uma fala que valorizava a cultura e os traços fenotípicos desta parcela da população.

Com a chegada do Miami Bass⁷ e de batidas como o Voltmix⁸ na cidade do Rio de Janeiro, a partir do fim da década de 1980 e da primeira metade da década de 1990, o funk começa a sair das favelas e ganhar uma expansão de nível nacional. A antropóloga Adriana Facina (2016), no documentário “Eu só quero é ser feliz: uma breve história do funk carioca”, explica que nos meios hegemônicos da época, os termos “favela” e “favelado” eram sinônimos de violência, perigo e ameaça, ou então, de miséria, pobreza e carência. Contudo, o movimento cultural do funk, que vinha ganhando uma forte expressão no Brasil, afirmava o contrário. Seu discurso era de “que a favela é um lugar legal”, “que a favela é bonita”, “que a favela tem problemas, mas que se quer morar nela”, “que o ser favelado é ser alguém que tem direito à cidade, tem direito a se divertir, tem direito a ser feliz”, etc.

Rômulo Costa, empresário e fundador da equipe de som Furacão 2000, e o DJ Malboro afirmam que foi através dessas temáticas presentes nas letras de funk (que levantavam a autoestima do morro, que abordavam o cotidiano comum, falavam sobre os sentimentos dos moradores da favela e sobre as diferentes paisagens daquele local) que a favela foi conquistando o seu espaço e atraindo o pessoal do asfalto para subir os morros.

⁷ Miami Bass é um subgênero do Hip Hop, que surgiu nos anos 1980, nos Estados Unidos, nos bairros negros de Miami, e se popularizou no Brasil e em outros países da América Latina, nos anos 1980 e 1990. O ritmo misturava sons eletrônicos e de buzinas a vozes robotizadas dos cantores de rap. As batidas são aceleradas e propõem uma dança sincopada (Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/webstories/cultura/2022/02/miami-bass-conheca-o-estilo-musical/>).

⁸ A Voltmix foi uma batida clássica que embalou o funk carioca no final dos anos 1980 e estava presente em todas as músicas que “estouraram” naquela época. O nome original da batida é “808 Beatapella Mix”. Ela foi criada pelo DJ Battery Brain e está no seu *single* “8 Volt Mix”. Daí o nome. Algum tempo depois, a batida seria substituída pela (agora) clássica base do funk, o TAMBORZÃO (Fonte: <https://escutaquebom.com/o-ritmo-que-embalou-o-berco-do-funk-conheca-a-historia-do-volt-mix-808/>).

A Furacão 2000 e o DJ Malboro foram duas personalidades expoentes da cultura funk e grandes responsáveis pela popularização e difusão do ritmo no país.

Pedro Mendonça (2018) explica que foi no decorrer da década de 1990 e das primeiras décadas dos anos 2000, que o estilo adquiriu ainda mais personalidade com a afirmação de sua afro-brasilidade, emancipando-se das batidas norte-americanas e inserindo versões eletrônicas referenciadas nas batucadas das religiões afro-brasileiras e do maculelê, gerando assim aquilo que conhecemos hoje como o “tamborzão” (clássica batida de funk). Ramiro Zwetsch (2018), jornalista e repórter musical, ressalta que manifestações de matrizes africanas foram fundamentais para o desenvolvimento dos principais gêneros musicais do país, afirmando assim que, é impossível compreender a música brasileira sem refletir sobre a diáspora africana para os continentes americanos a partir de 1500.

Para Zwetsch, as batidas do funk evidenciam os elementos dos pontos de macumba tocados nos candomblés, tornando-se assim uma referência intuitiva à África. De acordo com ele, o funk seria uma versão mais nova da “tradução da tradição”, que é quando nos apropriamos de elementos ancestrais e transformamos em algo novo (ZWETSCH, 2018).

Todavia, assim como outras manifestações artísticas de caráter popular no Brasil, o funk (e os funkeiros) carregavam o estigma de manifestação cultural ligada às populações pobres e de periferia. Mendonça (2018) relembra que as práticas do samba e do batuque⁹, no início do século XX, haviam sido perseguidas e criminalizadas.

Do mesmo modo, desde sua ascensão em 1990, o funk começou a ser duramente atacado e classificado pela crítica como instrumento utilizado para o recrutamento de jovens para a vida do crime e do vício.

Diversas medidas foram tomadas pelo governo na tentativa de impor restrições às realizações de bailes funk no Rio de Janeiro, como por exemplo: a não disponibilização de recursos públicos para realização dos bailes funk, a dificuldade na liberação de alvarás para os clubes onde aconteciam os bailes, bem como a criação de leis e decretos que enrijeciam e delimitavam as condições em que poderiam ser realizados os bailes (COUTINHO, 2015).

⁹ Batuque e Samba eram os termos generalizados para designar a música e a dança profanas dos negros no período colonial.

A perseguição ao funk tem ocorrido, em amplo sentido, assim como se pode observar na citação abaixo, feita pelo professor e musicólogo, Felipe da Costa Trotta:

em sua pesquisa, realizada na década de 1990, Herschmann (2005, p. 69) constata que “a partir de 1992 o termo ‘funkeiro’ substitui o termo ‘pivete’, passando a ser utilizado emblematicamente na enunciação jornalística como forma de designar a juventude ‘perigosa’ das favelas e periferias da cidade. [...] Mesmo o termo “arrastão”, que surgiu na mídia, entre 1989 e 1990, associado à ação de pivetes e de alguns grupos urbanos, encontra-se hoje fortemente relacionado ao universo funk (TROTTA, 2016, p. 91).

Mendonça explica que a perseguição ao funk se mantém viva até os dias atuais. Nos anos 1990, quando começou a onda de “arrastões” na cidade do Rio de Janeiro, a culpa dos “arruaceiros”, nas denúncias veiculadas nas mídias de massa, recaiu sobre os funkeiros.

Mais recentemente, os “rolezinhos”, que aconteceram na região metropolitana da cidade de São Paulo, foram rapidamente associados aos jovens majoritariamente negros, de periferia e ao universo do funk. No Rio de Janeiro dos dias de hoje, ainda existem políticas e resoluções que dão poderes à polícia de proibir qualquer evento cultural ou social – o que em regiões de favela significa proibir diretamente os bailes funk.

O autor ainda cita um recente projeto de lei do empresário paulista Marcelo Alonso, que teria como objetivo tornar o funk “crime de saúde pública” (MENDONÇA, 2018).

Pedro Mendonça denuncia que o questionamento à premissa de que funk é cultura traz consigo um forte teor de preconceito de raça e classe, além do próprio preconceito territorial. Sua crítica pode ser observada na citação abaixo:

Alguns autores como o musicólogo Carlos Palombini e a antropóloga Adriana Facina apontam para uma criminalização que não tem ligação *a priori* com uma eventual apologia ao crime nos funks proibidos, ou ao contexto da pirataria dos CDs, mas sim a um processo de criminalização da juventude negra e pobre das periferias das grandes cidades brasileiras. Independente do contexto e das razões alegadas pelas classes média e alta, as músicas e práticas socioculturais afrodescendentes têm sofrido perseguições e criminalizações ao longo da História do Brasil, vide a capoeira e o samba, vinculados às práticas de vadiagem na primeira metade do século XX (MENDONÇA, 2018, p. 241).

Para Trotta, o funk não deve ser visto apenas como um mero gênero musical, mas como símbolo de uma tensão social, étnica e política. Segundo o autor (2016, p. 91), “o funk é um gênero associado à violência que estigmatiza o ‘outro’ jovem, negro e periférico”.

Trotta elucida que vivemos em uma sociedade ainda marcada por uma lógica cultural dicotômica, aquela que, no âmbito da cultura popular brasileira, marca diferenças de gosto, estratos sociais e que define parâmetros que consagram alguns modelos da cultura popular como bons, de qualidade e aceitáveis, enquanto outros são demonizados.

Assim, ao “acionar o funk (como música, ideia, vocábulo ou estética) significa discutir diferenças de gosto e de estratos sociais, atravessadas por preconceitos e estereótipos que cercam o imaginário nacional sobre desigualdade” (TROTТА, 2016, p. 91).

Entretanto, em setembro de 2009, foi promulgada a Lei nº 5543, de autoria dos deputados Marcelo Freixo e Wagner Montes, reconhecendo o funk como “movimento cultural e musical de caráter popular do Rio de Janeiro” e revogando leis anteriores que tinham o intuito de depreciar e criminalizar o movimento funk. Segundo Reginaldo Coutinho (2015), esse reconhecimento do funk é fruto de uma luta travada pelos funkeiros contra o preconceito e a discriminação ao ritmo que veio da periferia.

Ditas essas referências das danças presentes nesta pesquisa, avanço para a continuidade do relato da “não experiência”, foco da discussão que apresento.

Motivações iniciais: segundo relato de não experiência

A segunda experiência foi vivida em 2019, na Escola Municipal Vinhateiro, onde atuo como professora de Arte nas turmas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. A escola fica localizada na região periférica da cidade de São Pedro da Aldeia, interior do estado do Rio de Janeiro, e faz parte da rede pública de ensino. Tratou-se de uma dificuldade enfrentada por mim, na promoção do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, conteúdo previsto no currículo obrigatório do ensino da Arte, em todos os anos dos ensinos fundamental e médio, conforme versam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Nesse caso, a dificuldade não foi enfrentada somente em uma turma, mas basicamente em todas as minhas turmas do 6º ao 9º do Ensino Fundamental. Não com todos os(as) estudantes em unanimidade, mas, em cada turma, sempre tinha um grupo de

alunos(as) que se sentiam profundamente incomodados em tratar dessa temática. Esse incômodo repercutiu, para além do corpo discente, por toda a comunidade escolar, gerando tumultos, discussões em grupos de *WhatsApp*, reuniões, assédio e até a censura de algumas atividades.

A repercussão do caso mobilizou desde auxiliares de serviços gerais (servente) até a coordenação geral do segundo segmento e a subsecretaria de assuntos educacionais. O caso foi levado às maiores instâncias da SEMED – Secretaria Municipal de Educação. Desse modo, aponta para uma ausência de políticas para a escola no sentido de respeito à diversidade e principalmente à cultura afro-brasileira.

O incômodo surgiu a partir do contato dos(as) estudantes com os assuntos relacionados às práticas culturais afro-brasileiras como, por exemplo, a tradição de pegar doces em dia de São Cosme e Damião, a mitologia segundo os Orixás¹⁰, e algumas músicas populares brasileiras de cantores e compositores brasileiros como Zeca Pagodinho, Ivete Sangalo e Maria Bethânia, que faziam referência aos Orixás. Ao adentrar nesses conteúdos e temática, em preparação para o Dia da Consciência Negra no mês de novembro, fui percebendo que algo ali trazia muito incômodo para os(as) estudantes.

Identifiquei que tal resistência era proveniente da questão que envolvia dogmas de contexto religioso.

Como disse uma vez o advogado Hédio Silva Jr. (2018), em uma de suas defesas no Supremo Tribunal Federal (STF), sobre sacrifícios de animais em rituais religiosos de religiões afro-brasileiras, há no Brasil um fenômeno muito comum, que é o chamado racismo religioso. Trata-se de um reflexo do processo de demonização pelo qual passaram as religiões de matrizes africanas no Brasil. Porque a vida do escravizado nunca importou para a elite imperial do Brasil, bem como sua religião, seus direitos e sua cultura.

É impressionante que há estatísticas no Brasil que comprovam que nas periferias das cidades, jovens negros são chacinados como animais. Mas não há comoção na sociedade brasileira. Não vejo instituição jurídica ingressar com medida judicial para evitar a chacina de jovens negros, mortos como cães na periferia. Mas a galinha da macumba... parece que a vida da galinha da macumba vale mais do que a vida de milhares de jovens negros. É assim que coisa de preto é tratada no Brasil. A vida de preto não tem relevância nenhuma.

¹⁰ Divindades da mitologia africana que se popularizaram no Brasil com as religiões de matrizes africanas: Umbanda e Candomblé.

A vida de preto não causa comoção social. A vida de preto não move instituições jurídicas. Mas a galinha da religião de preto... ah, mas essa vida tem que ser radicalmente protegida. Nós estamos tratando disso aqui [...]. Nós estamos tratando aqui de uma hipocrisia. Estamos tratando aqui do que essa corte já chamou de racismo religioso (JR., Hédio Silva, 2018, s/p).

Assim como as escolas são vistas como um reflexo micro, de uma escala macro da sociedade, despontou no Vinhateiro essa cultura de discriminação e preconceito, nas falas, feições, gestuais e atitudes dos(as) estudantes e de outros(as) membros(as) da comunidade escolar, que demonstravam certa intolerância e resistência aos assuntos relacionados à cultura afro-brasileira.

Muitos(as) estudantes não quiseram ler/escutar as músicas que eu apresentei. Uns viravam o rosto e fingiam não escutar, outros abaixavam a cabeça querendo ignorar e, quase que em 100% das turmas, surgiam os mesmos comentários depreciativos como: “ah, isso é coisa de macumba”, “ah, isso não presta, professora”, “ah, isso é coisa do capeta”. Por parte de alguns(as) professores(as) e profissionais da escola, as falas eram: “não devemos misturar assuntos de religião com os conteúdos escolares”, “devemos respeitar a escolha da religião de cada um, a escola deve ser laica”.

Essas falas só refletem o total desconhecimento e despreparo que muitos educadores e profissionais da educação têm para lidar com contextualizações sobre a cultura afro-brasileira. Isso mostra como esses conteúdos e assuntos foram sistematicamente alijados dos espaços formais de conhecimento, tanto em escolas como em universidades. A sociedade brasileira, em geral (e, portanto, a escola), aniquilou por mais de três séculos a história de seus afrodescendentes. Uma cultura tão rica e tão diversa que foi reduzida a um estereótipo, o daquilo que é ruim, que não presta. Assim, sempre que se fala ou pensa em cultura afro-brasileira, existe uma associação direta à bruxaria, feitiçaria, macumba e coisas que podem atacar ou fazer mal ao ser humano.

Entretanto, como esse é um tipo de assunto que por séculos foi rejeitado em nosso e em outros países, mistificado e tratado como um tabu na nossa sociedade, ele também desperta muita curiosidade nos(as) estudantes. Desperta a vontade dos(as) estudantes de falar, de palpitar e de compartilhar os seus conhecimentos sobre o tema.

Foi aí que percebi que, ao mesmo tempo em que havia uma rejeição, havia também uma vontade de escutar e de entender mais sobre aquele assunto. Percebi que a abordagem de tais conteúdos suscitou uma afetação nos(as) estudantes. Uma afetação positiva e

negativa, ao mesmo tempo. Por um lado, os(as) estudantes demonstravam uma ânsia, uma curiosidade de conhecer e de compartilhar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto; por outro, a discriminação e o preconceito.

Em uma das minhas aulas, em uma turma do 6º ano, o debate acalorado sobre o conteúdo durou praticamente a aula toda. Os alunos(as/es) que raramente participavam das aulas ou que ficavam brincando muito, naquela aula estavam atentos, participativos e falantes. Debatendo, reagindo e expressando suas opiniões sobre o tema.

Nessa aula, tentei desmistificar alguns tabus e comentei/apresentei algumas práticas e expressões sobre as quais os(as) estudantes tinham curiosidade: palavras muito comuns na língua portuguesa que são de origem africana como, por exemplo, bunda, caçamba, quitanda, quitute, axé, borocoxô, etc.; palavras do *bajubá* (vocabulário que reúne apropriações linguísticas feitas por homossexuais e travestis, proveniente das línguas africanas ocidentais) como, por exemplo, *desaquenda*, *coió*, *acué*, *gongar*, *mona*, *bafo*; o significado real e pejorativo da palavra *macumba*; a origem e a etimologia da palavra *sacrifício* (sacro + ofício = ofício sagrado) e a sua contextualização em outras religiões; os diversos rituais religiosos (em diferentes religiões) que envolvem dramatizações, cantos e danças; a crença na mitologia e o contexto dos trabalhos religiosos presente em várias regiões como, por exemplo, o ato de acender velas, fazer oferendas, mingaus, comidas de santo e *ebós*; o cumprimento de promessas nas tradicionais festas de Cosme e Damião; o significado de *Orixá* e a relação das divindades afro-brasileiras com as cores, cantos, danças, comidas, etc.

Também abordamos a questão da intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana, bem como todo o contexto da escravidão, do imperialismo e do eurocentrismo, que contribuíram para que esse tipo de discriminação e preconceito se perpetuasse até os dias atuais.

De acordo com a minha percepção (e acredito que a dos/as estudantes também), tivemos uma aula muito proveitosa e rica em saberes. Foi a primeira vez que eu presenciei praticamente toda a turma engajada nos debates e ouvindo atentamente as minhas explicações. Os(as) estudantes estavam tão interessados que queriam não só contar suas experiências e relatos pessoais, mas também perguntar e saber sobre os meus.

A repercussão da aula foi imediata. Observando os comentários e o alvoroço com que os(as) estudantes saíram da sala, o funcionário de limpeza veio me agradecer por aquela aula, reconhecendo que aqueles assuntos precisavam ser abordados na escola, já que eram vistos como um tabu na nossa sociedade e fazem parte de nossa cultura. Ele me

disse que, como negro, podia identificar a marginalização social e a falta de representatividade da cultura do povo negro dentro e fora da escola.

Ele me contou também sobre algumas experiências pessoais dele, desde a época da infância, que envolviam questões de racismo e reconhecimento/pertença social. Algumas das histórias mais impactantes foi ele ter me dito que sempre quis comprar um carro, mas que nunca havia visto propagandas de carro com homens negros na televisão. Nunca havia visto modelos ou paquitas¹¹ negras, em outdoors ou na televisão. Outro fato que me marcou foi o arrependimento dele, ao dizer que, na época da escola, quando criança, ele e os colegas se afastavam das meninas negras, por elas terem o “cabelo pixaim”. Ele disse que na época, não entendia o quanto esse assunto dizia sobre a marginalização social das pessoas negras e o quanto isso afetava as suas subjetividades. Reflexo de um imaginário de depreciação que se criou sobre o negro.

No dia seguinte, alguns responsáveis procuraram a escola, inconformados, reivindicando que “seus filhos(as) não estavam na escola para escutar aquele tipo de assunto”. Depois disso, a repercussão do assunto contagiou todos(as) os(as) profissionais da instituição: da secretária à merendeira, do diretor ao servente, proporcionando um grande desconforto dentro da equipe de profissionais da escola. Rapidamente, todos(as) os(as) funcionários(as) da escola já estavam discutindo no grupo do aplicativo *WhatsApp*, se aquele tipo de conteúdo deveria estar ou não na escola.

Um dos comentários surgidos no grupo, por parte de uma professora que se declarou evangélica, foi que “no projeto da Consciência Negra deveria ser trabalhada a questão do preconceito de raças e não da religião. Que a religião deveria ser ensinada pelos responsáveis e não pela escola”.

Esse modo de pensar, leva a refletir as consequências do racismo de cor nas percepções de como a população vê a religiosidade advinda dos povos negros: consideram que uma coisa não tem a ver com a outra, quando, para a tradição e filosofia africana, tudo está imbricado.

Stela Caputo, professora da faculdade de Educação da UERJ que tem uma extensa pesquisa sobre a interface entre religião e educação, já havia percebido que a discriminação frequente de alunos, alunas, professores e professoras praticantes de

¹¹ Paquitas foi um *girl group* brasileiro muito famoso, formado em 1984 pelas assistentes de palco da apresentadora Xuxa. Formado quase que exclusivamente por mulheres brancas, altas, magras, jovens e loiras, o título de Paquita se tornou o sonho de inúmeras adolescentes brasileiras nos anos 1980 e 1990.

religiões afrodescendentes como candomblé e umbanda, por exemplo, tem motivação racista. Motivação racista, disfarçada de intolerância religiosa.

Com uma opinião semelhante, as pesquisadoras em educação Kelly Russo e Alessandra Almeida afirmam que “a discussão sobre os casos de discriminação e preconceito contra os praticantes das religiões de matriz africana faz parte de um debate mais amplo sobre o racismo estrutural existente na sociedade brasileira” (RUSSO, Kelly; ALMEIDA, Alessandra, 2016, p. 469).

Analisando diversas falas de vítimas de discriminação no ambiente escolar, Stela Caputo percebe que todas essas vítimas têm plena consciência do porquê são discriminadas: “Elas são categóricas ao associarem a rejeição de sua religião e de suas culturas ao fato de serem negros e praticarem uma religião afrodescendente. Essa identificação ocorre mesmo quando a associação: raça-religião é feita de forma velada, disfarçada” (CAPUTO, 2010, s/p).

O que aconteceu foi que, simplesmente, por contextualizar e explicar os signos e símbolos dessa cultura, por nomear determinadas práticas culturais, acreditou-se que eu estava fazendo ensino religioso e não o ensino de arte e cultura afro-brasileira. O diretor geral e alguns membros da equipe pedagógica da escola realmente compraram o discurso que os pais estavam expondo, tendo como base apenas parte de uma atividade impressa totalmente descontextualizada, e me acusaram de “estar introduzindo conteúdo religioso de forma coercitiva para os estudantes”. Sem nenhum diálogo ou questionamento feito diretamente a mim, recebi uma advertência por escrito e fui convocada para uma reunião para prestar esclarecimentos junto à direção e aos pais dos(as) estudantes.

Os(as) responsáveis dos(as) alunos(as), aqueles que haviam ficado super incomodados com a minha prática na sala de aula, não compareceram à reunião. Ainda assim, o diretor geral, que alegou estar “preocupado com o clamor que aquele assunto havia gerado na comunidade escolar”, resolveu dar encaminhamento do assunto às instâncias superiores, levando o caso à subsecretaria de políticas educacionais, “para a apuração dos pormenores”.

Na segunda reunião que aconteceu na SEMED, reuniram-se eu, o diretor geral, a supervisora pedagógica da escola, a coordenadora geral do segundo segmento da Educação Básica, além dos coordenadores gerais das áreas de Arte e de História. Isto é, estavam reunidos ali os servidores dos mais altos postos dentro da hierarquia institucional da Rede Municipal de Educação da cidade de São Pedro da Aldeia. A intenção era a “apreciação da conduta da professora” (no caso, eu), para saber se aquele conteúdo estava

de acordo com a proposta curricular das minhas turmas e se tinha alguma fundamentação teórica e pedagógica.

Aqui, acho importante trazer na íntegra a Lei 10.639/03 e alguns trechos e textos das propostas curriculares e conteúdos programáticos para o componente curricular Arte, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos).

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º. (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

(BRASIL, 2003, s/p).

Com a promulgação da Lei 11.645/08, que alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a única informação relevante que foi inserida foi a inclusão da temática indígena. Nessa lei é proposto o reconhecimento dos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos: os negros e os povos indígenas do Brasil.

Dentre as competências específicas de arte para o Ensino Fundamental, presentes na Base Nacional Comum Curricular, destaco quatro das competências que considero importantes para a aplicação desses conteúdos:

- Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
- Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
- Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
- Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (BNCC, 2018, p. 198).

Dentre as habilidades a serem desenvolvidas na unidade temática “Artes Integradas”, que propõe como objetos de conhecimento as matrizes estéticas e culturais, patrimônio cultural, seus contextos e práticas e processos de criação, destaco três:

- (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
- (EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).
- (EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e

favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (BNCC, 2018, p. 211).

É importante também ressaltar que o documento propõe que a disciplina Arte contribua “para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BNCC, p. 193). O documento propõe uma visão ampla, democrática e intercultural para o ensino de Arte, no intuito de favorecer a troca entre diferentes culturas e não reduzir as manifestações artísticas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia.

Na reunião eu apresentei todos os materiais utilizados por mim durante as aulas. De acordo a avaliação dos coordenadores de Arte e História, eles disseram que todas as atividades estavam muito bem contextualizadas e que tinham fundamentação dentro dos conteúdos previstos para aqueles anos de escolaridade. O coordenador da área de Arte, inclusive, levou os livros didáticos adotados pela própria rede municipal e mostrou atividades no livro muito similares às minhas, como letras de música e imagens dos Orixás.

Após a reunião, o assunto foi abafado e amenizado, mas creio que não foi esquecido. Fui orientada a abordar tais conteúdos de forma mais lúdica e mais acessível para os(as) estudantes. Sem muito texto, sem muitas imagens que pudessem fazer referências à religião afro-brasileira e sem explicações demasiadamente detalhadas sobre os símbolos, signos e significados dessas tradições. O clima de tensão entre mim e o diretor geral se acirrou, visto que foi iniciativa dele todo o encaminhamento dado ao assunto.

Após essa situação houve uma tentativa de silenciamento desse assunto. Na escola, tive atividades que foram vetadas (para não dizer censuradas), para “não causar mais nenhum tipo de perturbação ou constrangimento com os(as) responsáveis dos(as) estudantes”. A grande preocupação era de que a maior parte da comunidade escolar era evangélica e, sendo assim, aquele conteúdo poderia trazer desconforto.

Numa futura reunião de coordenação de área, eu iria ouvir o seguinte pedido: “quando formos adentrar nos conteúdos da cultura popular brasileira, vamos lembrar do nosso folclore, das nossas músicas, danças e festas... Vamos evitar entrar em assuntos muito polêmicos para não gerarmos problemas”.

No dia da festa de comemoração ao dia da Consciência Negra, alguns cartazes que eu havia preparado com as turmas não foram expostos. Também não se ouviu nenhuma música afro-brasileira. Teve apenas uma cena muito marcante, a qual trouxe muita indignação para mim e alguns outros professores: alguns estudantes fizeram uma representação cênica sobre a vinda dos africanos escravizados para o Brasil, reforçando uma visão caricata de submissão dos povos negros passada ao longo de uma cultura colonial. Após a encenação, como culminância do trabalho e da festa, cantou-se um hino de louvor evangélico e a maioria dos(as) estudantes acompanhou, inclusive professores(as) e funcionários(as).

Segunda frustração. A escola não é laica? Tal situação reflete que referências à determinadas religiões são aceitáveis no espaço escolar, enquanto outras não, reforçando o imaginário depreciativo que se tem sobre a herança cultural dos povos afrodescendentes no Brasil.

Porque para um professor de geografia é aceitável tratar do conflito do Oriente Médio (que passa pelo conflito religioso), enquanto explicar o que são os orixás para a cultura afro nas aulas de arte não é? Porque falar dos séculos de influência do cristianismo e da igreja católica na Idade Média é aceitável, mas falar da importância da religiosidade e da ancestralidade para a cultura afro-brasileira e africana não é? Porque falar de cultura afro é tratado como “ensino religioso”, mas falar de reforma protestante e reforma calvinista não é?

Outro ponto a ser percebido é o papel da arte nessa situação. Falando de modo geral, sabemos que a arte é uma atividade humana ligada à percepção e ao conhecimento estético. Um modo de produção de conhecimento do sensível. Além de ser uma linguagem, modo de expressão e comunicação, é também uma forma utilizada pelos indivíduos para significar o mundo. A arte dá significado às coisas. Move símbolos, signos, cria novas realidades e articula pessoas, culturas, sentimentos e sentidos.

A representação teatral fazia com que os(as) alunos(as) compreendessem e sentissem no próprio corpo a trajetória sofrida dos negros da África para o Brasil. A música trazia o acalento necessário para aplacar o sentimento de dor, angústia e de desespero que sentiram os povos africanos durante a escravidão e o tráfico transatlântico. Ao representar, estavam vivenciando na própria pele aquela história. Ao cantar, redimensionavam para si e para o outro uma mensagem de fé e esperança.

Será que é razoável pensar que foi a licença poética do uso da arte que deu legitimidade para que se tocasse aquela música evangélica dentro da escola? Será que se

tivesse tocado uma música africana como culminância daquela encenação, todos(as) teriam tido o mesmo respeito? Creio que não. Porque no Brasil, quando há a questão racial envolvida, são “dois pesos e duas medidas”, a balança que pende para um lado, não é a mesma que pende para o outro.

Quando arte é utilizada para contextualizar, retratar algum ponto de vista ou ação do homem branco, sua religião, suas crenças e cultura, seus usos e funções tem um valor positivo e benéfico. Tudo é tratado com muita naturalidade, pois é algo que retrata o normal e o aceitável. A arte é vista como bela. Entretanto, as práticas artísticas que dizem respeito à vida do negro (em todas as suas dimensões), normalmente são vistas com certa preocupação e aflição, pois estão relacionadas com algo que é diabólico, que é imoral e que, portanto, faz mal. É uma arte considerada de menor valor ético e estético.

Saberes africanos em diáspora: o jongo-funk e suas relações com as Pretagogias

Após ter vivido a experiência na Escola Municipal Vinhateiro, ingressei no curso de mestrado do programa de pós-graduação Prof-Artes com a intenção de buscar estratégias e abordagens teórico-metodológicas que pudessem me auxiliar a tratar sobre esses assuntos (especialmente as questões de raça, racismo) de uma forma mais acessível e assertiva. Como já havia tido uma experiência com o jongo-funk no curso técnico em dança em Rio das Ostras, achei que esse poderia ser um bom caminho para despertar as discussões sobre a luta antirracista na escola.

O jongo e o funk seriam o caminho para os estudantes reconhecerem as influências africanas na nossa cultura, para a afirmação da negritude, para a compreensão da marginalização das expressões afro-brasileiras, enfim, para a compreensão do amplo campo de debate que envolve a experiência afro diaspórica no Brasil. Através da vivência de experiências estéticas e artísticas, os(as) alunos(as) teriam a possibilidade de despertar a consciência crítica para questões como a ética, a pluralidade cultural, o racismo, as desigualdades sociais e étnico-raciais no Brasil, etc. (conteúdos transversais que permeiam a BNCC).

Pelo fato de o funk ter se tornado um dos maiores fenômenos de massa do Brasil, basicamente ligado ao público jovem, eu acreditava que, ao traçar essa aproximação do funk com o jongo, poderia gerar nos(as) estudantes o interesse em desmistificar alguns tabus que vêm sendo colocados sobre as expressões artístico-culturais de herança africana. Pretendíamos mostrar que, desde sua origem, tanto o jongo quanto o funk,

sofreram inúmeras influências das culturas africanas trazidas e vivenciadas pelos povos que no Brasil se constituíram.

Tal ideia também se justificava a partir da observação de que muitos dos(as) estudantes têm contato cotidiano com tais tradições culturais, entretanto não reconhecem ali valores positivos, nem o quanto esses aspectos estão presentes na própria construção identitária deles(as).

Portanto, nossa proposta objetivava desvelar a história e a cultura afro-brasileira, reinsertando tais valores no contexto de crianças em espaço escolar, formando saberes e fazeres de modo afirmativo. Esperava que os(as) estudantes se identificassem com o jongo-funk e se sentissem motivados a refletir sobre a cultura afro-brasileira, identificando aspectos relevantes dessa cultura em seu próprio cotidiano.

Como metodologia, o projeto jongo-funk no espaço da escola visava a traçar relações estéticas e artísticas entre o jongo e o funk. Entretanto, essa relação não se daria apenas de modo análogo e comparativo, eu proporia uma mistura entre elas, uma milonga¹², de modo que se percebesse nitidamente a influência das tradições de matrizes africanas em ambas as expressões e, ao mesmo tempo, pudesse dar origem a uma outra coisa, a uma expressão-outra, o jongo-funk.

Para a realização do projeto artístico-pedagógico seria necessária a formação de um grupo de atividades teórico-práticas na escola. Para além de jogar e funkear, o grupo de práxis iria produzir momentos de debates, rodas de conversa e o estímulo à pesquisa de temas ligados à Lei 10.639/03 da LDB.

A proposta também apresentava um caráter cooperativo e colaborativo. O jongo e o funk seriam as duas narrativas que iriam construir a ponte entre professor(a)/aluno(a), ou pesquisador(a)/colaborador(a): o jongo trazido por mim, o funk por eles(as).

O elo que iria mesclar essas duas expressões culturais seria o cantar-dançar-batucar, que segundo Zeca Ligiéro (2011) representa a síntese da performance africana.

Entre outras estratégias metodológicas previstas para auxiliar na construção dessa proposta estavam: a cantada do funk na levada do jongo (e vice-versa); a dançada do jongo na melodia do funk (e vice-versa); a percussão corporal e dos tambores que iriam se intercalar entre as movimentações do jongo e do funk (o toque do tambor, a batida das palmas da mão, a batida dos pés no chão, o *beatbox* do TchumTchaTcha/TchumTcha) e

¹² Milonga, da língua quimbundo, é um termo que se refere a mistérios, segredos. Nas culturas de terreiro, milonga (ou mironga) é a manipulação de energias para a transformação de alguma coisa. Quando se faz uma milonga, faz-se uma espécie de alquimia astral.

a batida do tamborzão remixada, produzindo uma nova base eletrônica para o jongo-funkeado ou para o funk-jongueado.

Também pretendíamos estimular o improvisado da rima e da fala, tão essenciais no jongo e no funk, através da criação poética com a palavra. O jongueiro e o funkeiro, quando lançam a palavra, lançam também suas ideias sobre a vida. Falam sobre o que pensam e sentem do mundo. Falam de suas vidas, de suas histórias, de sua realidade e de seus sonhos.

Estimulando a criação literária, estaríamos estimulando os(as) estudantes a refletir e praticar novas formas de enunciar suas próprias histórias. Através do resgate de memórias e de pesquisas direcionadas à investigação de suas próprias vidas, de seus familiares e de sua comunidade, os(as) estudantes seriam conduzidos a produzir poesias e músicas para o jongo-funk.

Através dessa proposta, também estaríamos motivando uma reconexão com a ancestralidade, com o reconhecimento de seu pertencimento e de sua territorialidade. Aspirávamos, além de criar uma outra forma para vivenciar o jongo e o funk, despertar também outros modos de imaginar o mundo e idealizar futuros utópicos, estimulando os(as) estudantes a compartilharem seus desejos, suas esperanças, suas lutas, sonhos e conflitos.

Tais ideias tinham como ponto de partida alguns parâmetros que a professora e pesquisadora em educação Adilbênia Freire Machado (2014) aponta como bases da cultura africana. A autora aponta a ancestralidade e o encantamento como inspirações formativas para o ser humano. A partir de perspectivas contemporâneas da filosofia africana, a autora elucida como esses parâmetros podem auxiliar na construção de uma práxis da libertação.

Segundo a autora, o encantamento é “o ato de criar mundos” (MACHADO, 2014, p. 54), “é o que desperta e impulsiona o agir, é o que dá sentido” (*Idem*, p. 59), o que permite ter “a práxis da libertação como desejo, saída da totalidade para o encontro com a alteridade” (*Idem*, p. 54). Ela explica que o encantamento não é objeto de estudo, mas o sustentáculo da produção dos sentidos e do sensível que, por sua vez, são dimensões do ato de aprender. Assim, o encantamento como inspiração formativa é produtor de sentidos e criador de mundos.

“O encantamento é aquilo que dá condição de alguma coisa ser sentido de mudança política e ser perspectiva de outras construções epistemológicas” (MACHADO, 2014, p. 59). A autora explica que o encantamento é uma atitude. Uma atitude diante do

mundo, uma atitude frente à vida, portanto, uma ética. Uma ética baseada na sabedoria dos ancestrais. Talvez uma das mais importantes heranças da descendência africana e indígena.

Assim, o encantamento pode ser comparado a um fio, que tece a teia da cosmopercepção africana. No horizonte educacional, poderíamos dizer que é um fio que tece uma prática formativa de libertação, na qual o conhecimento se dá com o encantamento, com pessoas encantadas, que buscam significar a sua existência no mundo e transformar a realidade em que vivem. Pessoas que iniciam novas ideias, que promovem perspectivas para um mundo outro e que sonham com mundos melhores. Um convite à emancipação.

Já a ancestralidade é uma categoria que vem inscrita no próprio corpo; é “princípio fundador, raiz sentimental, que recria, atualizando na universalidade a partir de um contexto, manifestando-se nos costumes e nas tradições, com grande aporte na memória individual e grupal” (MACHADO, 2014, p. 57).

Eduardo Oliveira, explica que a ancestralidade não é apenas um princípio fundamental das religiões de matriz africana; é uma bandeira de luta, apropriada pelos movimentos negros organizados, pelas academias e até mesmo pelas políticas de governo. Dentro de uma cosmopercepção africana, ele explica que a categoria da ancestralidade “saiu da dimensão apenas religiosa para também agir na militância [...], uma vez que ela fornece elementos para a afirmação (também criação e invenção) da identidade dos negros de todo o país” (OLIVEIRA, apud MACHADO, 2014, p. 54).

Aдилbênia Freire Machado também destaca a importância do corpo para as tradições de matriz africana, pois, para essa cultura, “a inscrição do universo está no corpo” (OLIVEIRA, apud MACHADO, 2014, p. 55). A educadora explica que a formação é fruto das nossas experiências e relações com o mundo. Desse modo, “a ancestralidade tem o corpo como produtor de sentidos, como destinatário, pois o corpo, qualquer ele, define-se pelo seu contexto e este advém da experiência experimentada” (MACHADO, 2014, p. 55).

A autora elucida que às tradições de matrizes africanas não interessa pensar a cultura do corpo, mas a cultura desde o corpo, não sobre ou contra ele. Para essas culturas o corpo não é objeto, é sujeito, é alteridade, é o que nos conecta diretamente com o Outro, assim como com tudo aquilo que nos compõe. Se somos corpo, somos vários, somos muitos, pois é a partir dele que nos mostramos e sentimos; é a partir dele que o outro nos vê e nos sente. De acordo com o pensamento da autora, os corpos só existem em

comunidade. Portanto, o ser não é individual, o ser só é à medida que está em comunhão com o outro.

Daí ser mais que necessário pensar desde o corpo, filosofar desde o corpo, reconhecê-lo como filosofia viva, pensamento vivo, movimento da cultura, extinguindo a separação entre a razão e a emoção. Pois que o corpo é o fio que tece a cultura, o conhecimento, as experiências, as relações e esse corpo é tecido pela ancestralidade, esta que é reconhecimento, é esse encontro com outro indivíduo, comunidade, com as “coisas do mundo”, além do passado, presente e futuro. É o encontro com nós mesmos, com as dobraduras do nosso corpo/sentidos. Não se pode definir corpo num conceito fechado/estático, pois ele é movimento (MACHADO, 2014, p. 56).

Assim, para a cultura africana, o corpo é o espaço do sagrado, espaço de expressão e de transformação.

Machado também afirma que se por um lado o corpo traz inscrito em si a ancestralidade, por outro, a cultura é o próprio movimento da ancestralidade.

Cultura é lugar de sentido, é o que codifica o mundo, é um conceito de suma importância para a construção de novas epistemologias, em nosso caso, a cultura encontra-se carregada de ancestralidade, pois aonde o homem vai leva parte do seu tecido cultural, das suas teias de sentidos, não apenas para refazer-se, mas para continuar existindo, existindo. Assim, quando os africanos chegaram ao Brasil, o primeiro exercício de sobrevivência foi tentar recompor o tecido cultural africano. [...] Fora a ancestralidade que permeou e sustentou essa tentativa, pois o sentimento materno nos acompanha em todos os lugares (MACHADO, 2014, p. 57).

Isto posto, entendemos que corpo, cultura e ancestralidade, para a cosmopercepção africana, são categorias que estão em constante movimento e inter-relação. E, se estão em movimento, significa que “o tempo da ancestralidade é o tempo do passado, do presente e de um futuro próximo” (MACHADO, 2014, p. 57).

Assim, a ancestralidade também funciona como um fio, como um guia, referenciando a lógica que organiza o pensamento e a cultura tradicional africana recriados em solo brasileiro. Por isso, Machado elucidada que para a cultura afro-brasileira a tradição não é algo parado, estático, mas algo que está em constante movimento,

sustentando os princípios históricos produzidos por seu povo, num movimento dinâmico, trazendo novidades dos antepassados para o mundo contemporâneo.

Outro horizonte metodológico utilizado para embasar a práxis do jongo-funk foi a Pretagogia, um referencial teórico-metodológico desenvolvido pelas professoras e pesquisadoras em História e Cultura Africana e Afrodescendentes, Sandra Haydée Petit (2015) e Geranilde Costa e Silva (2013), com o objetivo de apresentar as contribuições do legado africano e auxiliar professores e professoras da Educação Básica na implementação das leis 10.639 e 11.645. Uma pedagogia de preto, para pretos e brancos.

O material elaborado pelas professoras traz uma contribuição significativa para essa pesquisa, pois ele apresenta uma “abordagem da dança afroancestral como ferramenta de acesso à cosmovisão africana” (PETIT, 2015, p. 71). Assim, tanto através do jongo como do funk, por serem danças afro-brasileiras e afrodescendentes, poderíamos buscar referências que nos permitiriam conhecer e apresentar os valores filosóficos e pedagógicos de base africana para os estudantes.

Dialogando com os conceitos já apresentados anteriormente, Petit (2015) e Costa e Silva (2013), esclarecem que o corpo é um conceito fundamental para a Pretagogia. Para a cultura africana e afro-brasileira “o corpo é o espaço do sagrado” (COSTA E SILVA, 2013, p. 63). O corpo está presente em todos os rituais. Tudo parte do corpo, o corpo é a referência. Assim, Petit propõe em sua tese os fundamentos para a construção de um corpo-dança afroancestral.

Petit explica que para os negros e negras que foram brutalmente trazidos da África para as Américas, cujos algozes usaram de todos os meios para lhes retirar a humanidade, “a dança foi um elo indispensável à sobrevivência física e espiritual” (PETIT, 2015, p. 74). Assim, para os descendentes desses povos, a dança significa mais do que filosofia, significa existir.

Além de servir como um consolo para o aplacamento das dores físicas e morais, uma forma de distração e diversão para o ofício cruel que a escravidão lhes impunha, a dança era também um modo de se conectarem às suas raízes, aos seus ancestrais. A dança era a lembrança de felicidade que servia para adocicar a memória e nutrir a alma. Enquanto dançavam, a leveza percorria-lhes o corpo reativando o “ser criança”. Dança que envolve familiarizar-se com os instrumentos e suas simbologias (PETIT, 2015). “Dança que se aprende pelo convívio comunitário, num processo iniciático que começa sentindo o ritmo do corpo de quem carrega a criança nos cultos movimentados pela musicalidade espiritual” (PETIT, 2015, p. 16).

Junto com esses conceitos sobre o dançar e sobre o corpo-dança, na perspectiva afroancestral, Petit ainda traz muitos outros. Aqui eu fiz uma breve reunião de alguns parâmetros que considere mais pertinentes para trabalhar com meus alunos no projeto, que irei explicar de forma breve e resumida:

- 1) A circularidade do movimento e do mundo, na qual início e fim se encontram, em eterna renovação;
- 2) O domínio da roda, das formações circulares, que promove a relação comunitária, trazendo o sentimento de igualdade e solidariedade;
- 3) A comunicação com os lugares de origem, a fala hereditária, emitida pelos cantos e pelos toques dos tambores;
- 4) A força vital e a continuidade, que se fazem potentes pelo corpo em ritmo;
- 5) A relação estreita entre música e dança, como que em uma complementaridade ritualística, uma precisando da outra;
- 6) A alacridade e a brincadeira do corpo-dança afroancestral: a dimensão do lúdico e do caráter festivo dessas expressões dançantes;
- 7) A movimentação da pelve e, mais especificamente a relação do cóccix com o chão, criando uma relação de tração, como uma espécie de “enrabamento” (um rabo), como símbolo de geração de energia vital;
- 8) A dança como resistência cultural negra, não sendo só importante para resistir no e ao cativeiro, mas como forma de preservação da identidade negra e da cosmopercepção africana;
- 9) O forte senso de comunidade. “Não importa a diversidade de linguagens, festas e formas da dança brincante negra, todas promovem relação de pertencimento comunitário em torno do ato de reverenciar os antepassados” (PETIT, 2015, p. 97);
- 10) A ginga, que além de estabelecer a relação com o chão, incorpora o princípio da fluência. Desenhos curvos e circulares produzem uma sensação de fluência e continuidade. É o saber avançar, mas também recuar.

Os conceitos apresentados acima, retirados de Petit (2015), seriam trabalhados como subsídios para as aulas práticas, para as vivências do jongo-funk, uma vez que estão diretamente ligados ao movimento e à construção desse corpo-dança afro-ancestral.

Assim, ele reafirma que “nas performances de origem africana hoje, podemos observar: o corpo é o centro de tudo” (LIGIÉRO, 2011, p. 131). Ligiéro ainda afirma que “o cantar-dançar-batucar não é apenas uma forma, mas uma estratégia de cultivar uma memória, exercendo-a com o corpo em sua plenitude” (LIGIÉRO, 2011, p. 130).

Estando diretamente articulado ao culto à memória ancestral e aos deuses, o autor explica que não existe a clássica separação entre religião e entretenimento nas performances africanas. Elas são formas complementares dentro de um mesmo ritual, na qual os devotos tocam tambores, cantam e dançam em honra aos deuses e aos ancestrais.

Fu-Kiau afirma que, quando alguém está tocando um atabaque ou qualquer outro instrumento, uma linguagem espiritual está sendo articulada. O canto é percebido como a interpretação dessas linguagens para a comunidade presente no aqui e agora. Dançar seria a “aceitação das mensagens espirituais propagadas” através de nosso próprio corpo, bem como o encontro dos membros da comunidade nas celebrações conjuntas, sob o perfeito equilíbrio (*Kinenga*) da vida. “Batucar-cantar-dançar permite que o círculo social quebrado seja religado (*religere*), de forma a fazer a energia fluir novamente entre os vivos e mortos” [Fu-Kiau, inédito] (LIGIÉRO, 2011, p. 134 e 135).

A proposta pedagógica do projeto jongo-funk tem também como base fundamental, outros princípios norteadores da Pretagoria de Costa e Silva (2013) e Petit (2015): a crítica sócio-anropológica da falácia da democracia racial e o autorreconhecer-se afrodescendente.

O fato de muitos(as) alunos(as) não se reconhecerem ou terem vergonha de se afirmarem negros(as) era algo muito marcante para mim. Por isso, conscientizá-los(as) da falácia da democracia racial e da luta histórica do movimento negro no Brasil, bem como de suas conquistas pela libertação e seus direitos, era um dos objetivos principais a serem alcançados.

Essas ideias seriam abordadas constantemente nas rodas de conversa (os momentos em que trabalharíamos os aspectos mais reflexivos, críticos e teóricos do projeto), através de um material compilado com exemplos de histórias verídicas, reportagens, literatura, filmes, músicas etc.

Geranilde Costa e Silva (2013) aborda a questão da falácia da democracia racial, pela perspectiva do filósofo e antropólogo Kabengele Munanga, para quem a ideologia da mestiçagem no Brasil minimizou os impactos das desigualdades raciais e étnicas,

dificultando o debate público, o andamento das políticas e a definição de leis que amparasse a comunidade negra do país. Tal questão está intimamente ligada ao reconhecimento da existência do racismo e do autorreconhecer-se negro, ao assumir essa descendência africana com um comportamento positivado.

Para isso, a autora explica que é extremamente importante (re)contar a história dos negros no Brasil, pois “viver sem história é ser uma ruína ou trazer consigo as raízes de outros. É renunciar à possibilidade de ser raiz para outros que vêm depois” (KIZERBO apud COSTA E SILVA, 2013, p. 65). Recontar a história para compreender o lugar histórico e socialmente atribuído ao ser negro, certificando-se de que o racismo é algo estrutural em nossa sociedade e, dessa forma, determina o lugar social de negros e brancos.

Início e fim do jongo-funk em 9 dias: terceiro relato de não experiência

Março de 2022. Estava tudo pronto para dar início ao projeto jongo-funk na escola, que aconteceria no dia 08, logo após o retorno do Carnaval.

Entretanto, na semana anterior, fui chamada para conversar com o diretor pedagógico antes de iniciar o projeto, pois estavam acontecendo “problemas”. Na verdade, não eram bem “problemas” o que estava ocorrendo. Eram os diretores que estavam preocupados, fazendo-me inúmeras considerações, com medo de que viessem a acontecer os mesmos tipos de inconveniência dos anos anteriores. Ele me advertia: “você preparou a ficha de autorização?”, “você encaminhou para os pais algum vídeo sobre a dança que você vai fazer com os alunos?”.

Eu não havia encaminhado nenhum vídeo para os pais porque ainda não existia nenhum vídeo de jongo-funk, nenhuma referência a ser passada. Aquilo seria algo novo. Algo a ser construído. Mas a ficha de inscrição e autorização eu já havia feito e distribuído para os(as) estudantes interessados(as) aproximadamente três semanas antes do início do projeto, durante toda a preparação e divulgação do mesmo.

Naquela ficha, já estavam descritas as propostas, os objetivos e a justificativa do projeto. Vídeos sobre o jongo e sobre o funk poderiam ser facilmente encontrados na internet.

Pois bem. Nas três semanas que antecederam ao início do projeto, eu apresentei uma proposta formal, por escrito, aos diretores da escola. Além disso, conversei pessoalmente com eles, fazendo uma exposição detalhada do projeto e quais eram as minhas intenções. Passados alguns dias, um dos diretores me pediu que eu lhe mostrasse

algum vídeo sobre o jongo, pois ele desconhecia essa manifestação. Também me aconselhou a fazer uma apresentação do projeto para todas as turmas, para que os(as) estudantes conhecessem a minha proposta e soubessem do que se tratava o projeto, antes de decidirem se gostariam de participar ou não.

Ao meu ver, para além da dúvida e do desconhecimento, havia ali também um medo. Um medo de que aquela prática fosse algo perigoso. E um medo por não saberem o que eles iriam encontrar de fato ali ou não. Mais uma vez, por conta do imaginário social e cultural construído acerca da cultura afro-brasileira.

Assim fiz. Preparei uma apresentação em *PowerPoint* descrevendo as principais propostas, os objetivos, a justificativa e a metodologia das atividades a serem realizadas. Também levei vídeos sobre o funk e sobre o jongo, para que os(as) estudantes pudessem ter um momento de apreciação e fruição daquelas manifestações.

Já naquele momento de apresentação do projeto eu propus alguns tipos de interação com as turmas. Fiz um momento de debate com a seguinte pergunta motivacional: “como o funk é visto pela sociedade?”. Também propus uma interação mais prática e corporal, pedindo para que eles(as) batessem palmas junto comigo no ritmo das músicas e para que dançassem.

No geral, achei aquele momento muito produtivo, pois diversas turmas se engajaram nas dinâmicas propostas e interagiram comigo e com os(as) colegas, fazendo perguntas ou expondo opiniões. As apresentações despertaram o interesse de muitos(as) estudantes. Logo após a explanação, diversos(as) estudantes já começaram a pedir a ficha de inscrição/autorização, decididos a entrar no projeto. Outros(as), disseram que desejavam primeiro conhecer, observar, para depois decidir se iriam ingressar ou não.

Ainda nesta semana, em que eu estava apresentando e divulgando o projeto amplamente pela escola, mais uma vez fui convocada a ter uma conversa com o diretor, pois já estavam surgindo possíveis “problemas”.

Antes mesmo de começar o projeto em si, naquela simples apresentação, o diretor me comunicou que alguns responsáveis teriam ido à direção expor que aquela dança (o jongo) teria assustado as crianças. De acordo com ele, os responsáveis falaram que “as crianças saíram da sala precisando se rezar, precisando ser benzidas”.

Tal situação demonstra como as práticas culturais afro-brasileiras ainda hoje são vistas e percebidas como algo maligno, como algo ruim e impuro.

Abdias do Nascimento (2020) explica que o papel exercido pela Igreja Católica na época da colonização do Brasil foi fundamental para que a instituição da escravidão

se firmasse em toda a sua brutalidade. Ao analisar diversos documentos históricos e sermões de jesuítas e padres que vieram para o Brasil durante o período colonial, o escritor e ativista afirma que o “cristianismo, em qualquer das suas formas, não constituiu outra coisa que aceitação, justificação e elogio da instituição escravocrata, com toda sua inerente brutalidade e desumanização dos africanos” e que “o mito da influência humanizadora da Igreja Católica procura exonerá-la de suas implicações na ideologia do racismo” (NASCIMENTO, 2020, p. 63).

O diretor pedagógico me contou que os responsáveis estavam associando aquela dança à macumba e que, ele mesmo, no intuito de acalmá-los, disse aos pais “que não se assustassem, pois, todo mundo sabe que tudo o que vem da África – tudo o que é expressão africana – é macumba. Mas que, na escola, a professora iria abordar exclusivamente os aspectos da dança, a arte e a cultura”.

Naquele momento, eu o alertei que não fizesse esse tipo de relação, pois, além de não condizer com a realidade, o termo “macumba” não tinha sentido positivo no Brasil. A macumba é um termo pejorativo utilizado para difamar as religiões de matrizes africanas. Mas isso é um assunto que podemos deixar para abordar mais à frente, de forma mais detalhada.

Ele também me disse que esses responsáveis afirmaram que o meu objetivo de inserir o funk no projeto era para “eufemizar a coisa”. Ou seja, segundo os(as) responsáveis, eu estava querendo reduzir a carga negativa e “pesada” do projeto através do funk (por isso, o sentido do eufemismo).

Para mim, o que ficou entendido foi que, aqueles(as) responsáveis que foram prestar suas queixas estavam considerando que a introdução do funk no projeto seria uma forma que eu estava buscando para relativizar ou suavizar a minha verdadeira intenção, que supostamente seria a de trabalhar o jongo. Isto é, de que eu tinha uma intenção maligna por trás e estava tentando “eufemizar” as minhas intenções. A intenção supostamente maligna seria porque, na concepção deles(as), o jongo era uma associação à macumba.

Ele me alertou que eu tomasse cuidado, pois “havia pessoas que não estavam vendo o meu projeto com bons olhos e que queriam minar o projeto”.

Mesmo as duas semanas que eu passei divulgando e apresentando o projeto pela escola com apresentação de slides, vídeos e momentos interativos, pareciam não ser o suficiente. Ainda assim, a cada dia que eu estava na escola, era chamada na sala dos diretores para ser questionada sobre o que era o jongo, sobre quais eram as minhas

intenções, para que eu me certificasse de fazer uma ficha de autorização para os responsáveis concordando que o(a) aluno(a) participasse do projeto, para insistir que eu enviasse vídeos ilustrativos e explicativos, etc. Inúmeros questionamentos.

O que ficava nas entrelinhas é que toda essa preocupação e demanda excessiva que ele me cobrava estava relacionada ao jongo e à macumba. A todo momento ele me dizia que eu precisava me resguardar. O que parecia era que o projeto não estava sendo tratado como algo normal, mas como se fosse algo muito perigoso e arriscado.

Por fim, dei início ao projeto no dia 08 de março, na Escola Municipal Vinhateiro. Éramos eu e aproximadamente trinta estudantes. Os encontros aconteceriam na sala de vídeo, no contraturno. Alguns(as) alunos(as) me entregaram a ficha de autorização, outros(as) queriam participar como observadores(as).

No início, fizemos uma grande roda de apresentação. Cada um falou um pouco sobre si e sobre a sua vida pessoal. Cada um falava o que queria, o que tinha vontade de falar. Entre momentos de risadas e comentários que uns faziam sobre outros, eu enfatizei algumas características que considerava essencial no projeto: o respeito às diferenças e a escuta. Expliquei que numa roda de jongo, não importa se você é novo ou se você é o mais velho da roda, se você é o mestre ou se você é o iniciante, todos ali dançam juntos e se respeitam como iguais.

Como a minha intenção era que os(as) estudantes entendessem aquilo ali como um grupo, como uma comunidade, e que nós iríamos dançar juntos, brincar juntos, nos tocar e nos abraçar, nós precisávamos conhecer um ao outro, então, para isso, a escuta seria essencial.

Após esse momento, eu fiz algumas explicações sobre o projeto e os assuntos que seriam discutidos ali. Falei sobre a proposta colaborativa, de que eu iria ensiná-los(as) o jongo e aprender com eles(as) o funk. E, como nesse primeiro momento a minha intenção era conhecer os(as) alunos(as), adentrar no mundo e na realidade deles, falar a mesma linguagem, optei por iniciar o trabalho com o funk. Quis deixá-los bem à vontade, até porque, muitos(as) ainda estavam muito tímidos e envergonhados. Naquele primeiro dia, na nossa roda de dança só rolou funk. Colocamos só as músicas que eles(as) queriam ouvir, então fizemos uma *playlist* apenas com músicas escolhidas pelos(as) estudantes.

Foi muito animado. Todos(as) dançaram muito e, com o passar do tempo, foram se soltando e ficando mais empolgados(as). Eu deixei cada um(a) dançar do modo que queria e dancei junto com eles(as). Senti que para eles, aquilo era algo muito diferente e excitante: ter uma professora ali, descalça, se apropriando de gírias que eles estão

acostumados a usar e dançando funk junto com eles(as). Alguns(as), inclusive, filmaram e fotografaram aquele momento. Na minha perspectiva aquilo não passava de algo normal; já para eles(as), aquilo foi visto como algo surpreendente.

Para nós, professores de Arte, a liberdade, a espontaneidade e a valorização da singularidade de cada estudante são algumas das qualidades imprescindíveis a serem trabalhadas em nosso componente curricular. Entretanto, o padrão que os(as) estudantes estão mais acostumados a seguir nas salas de aula é: o professor fala e o estudante escuta. Ainda hoje, o que prevalece em muitas escolas, conforme observado por Paulo Freire, é o modelo de educação “bancária”, uma tendência de reprodução do modelo tradicional positivista, na qual o(a) estudante é visto(a) como um receptáculo vazio, onde o conhecimento será depositado, sem nenhuma consciência crítica, com o objetivo de “enriquecer” o(a) aluno(a), e na qual a disciplina é reconhecida como fundamental obrigação da educação. Nessa tendência educacional não há liberdade nem criatividade no processo de ensino-aprendizagem, nem para o(a) professor(a) nem para o(a) aluno(a).

Na finalização, fizemos novamente uma roda de conversa para que cada um contasse as suas experiências sobre o momento. Alguns(as) falaram que ainda estavam com um pouco de vergonha, mas que aos poucos iam conseguir se soltar. Alguns(as) falaram que não dançaram porque os(as) outros(as) não estavam dançando. Notei que, para eles(as), aquela roda de conversa, para compartilhar sobre a experiência da aula e fazer uma reflexão do momento vivido não era algo muito comum. Eles(as) estavam um pouco tímidos em expressar coletivamente as suas percepções, sentimentos e experiências pessoais.

É importante ressaltar que esses registros foram feitos por mim, em um diário pessoal que eu reservei para anotar as minhas percepções do dia a dia do projeto. Tinha também a ideia de fazer um diário de bordo coletivo, mas não tivemos tempo hábil de concretizar essa parte.

Conversamos também sobre a questão da “macumba”, pois já estava ocorrendo um burburinho em toda a escola sobre aquele assunto, dizendo que o projeto jongo-funk teria relação com a macumba. Eu expliquei que macumba é um instrumento de percussão de origem africana (figura 2), semelhante ao instrumento reco-reco, e que, no Brasil, por meio de um processo de ampliação de sentido, o termo “macumba” passou a referir também, de forma pejorativa, às oferendas religiosas ligadas as religiões de matrizes africanas. Expliquei brevemente o porquê de isso acontecer, sobre o processo de apagamento cultural do povo negro, a desumanização e a demonização de suas práticas.



Figura 2 – Macumba: instrumento musical

Na minha perspectiva, em uma proposta de educação decolonial era essencial que os(as) estudantes compreendessem como tais mitos, preconceitos e imaginários foram fruto de uma construção social e cultural acerca das pessoas negras, criada pelo homem branco.

Naquele momento, em que eu estava falando sobre questões extremamente complexas, senti certa insegurança. Falar do negro e da cultura afro-brasileira (especialmente sobre o aspecto da marginalização social) para estudantes majoritariamente negros(as) e de periferia, sendo eu uma mulher branca, de classe média, foi algo que balançou o meu emocional.

Ali, eu não era só a professora de Arte. Ali, eu estava também criando uma forma de relação diferente com eles, uma relação comunitária, sem hierarquias; uma relação que, para mim, se aproximava do sentido proposto pela Pretagogia. Ali, eu era a Yasmin, a pessoa mais velha da roda, que estava com a fala e passando algum ensinamento aos mais novos.

Nessa hora eu dei uma gaguejada, pois também tinha o fato de que essas questões de preconceito e racismo religioso estavam se manifestando no seio da escola. O burburinho que estava acontecendo sobre “o projeto ter ligação com alguma coisa de macumba”, era algo muito impactante para mim. Então, eles(as) me pediram: “vai professora, manda o papo reto”.

Depois que conseguimos conversar mais francamente sobre o assunto, que eu contei para eles(as) sobre essas falas e insinuações que tinham chegado até os meus ouvidos, muitos(as) estudantes se manifestaram indignados(as), dizendo “que não tinha nada a ver o preconceito”, “que cada um tem a religião que quer e ninguém tem nada a ver com a vida dos outros”, que “quem não aceita tem que sair fora”.

No encontro seguinte, havia muito mais pessoas do que as que estavam ali no primeiro dia. Mais estudantes chegaram para ver e conhecer o projeto. Todos(as) pareciam animados(as), ou no mínimo curiosos(as), para vivenciar a proposta. As músicas de funk que podiam ser ouvidas dos corredores da escola, pelo lado de fora da sala, era algo que motivava os(as) alunos(as) a querer entrar e fazer parte.

Durante o decorrer da semana, muitas meninas me perguntaram se podiam ir aos encontros de short. Eu consenti, afinal, aquele era um projeto de dança e um projeto extracurricular. Elas deveriam se vestir do modo como se sentissem mais confortáveis e à vontade para dançar, com algo que permitisse a flexibilidade e a movimentação do corpo. Além do mais, o short jeans é uma vestimenta que faz parte da estética funkeira.

Naquele encontro eu fui mais propositiva. Na roda de conversa inicial, eu levei um vídeo sobre o tema “privilégio de classe”. A ideia era que eles(as) refletissem se todos nós, apesar de iguais, temos as mesmas oportunidades. Num primeiro momento, anterior ao vídeo, foi unânime os(as) estudantes afirmarem que “todos nós somos iguais, portanto, merecemos as mesmas oportunidades”. Entretanto, depois que ampliamos a reflexão com as noções de igualdade, desigualdade, equidade e justiça social, todos(as) eles(as) compreenderam que alguns nascem em posições de privilégio ou de vantagem estrutural e outros, não.

Também trouxe para eles(as) alguns dados e índices que comparavam a realidade social do negro e do branco, com relação à educação, qualidade de vida, IDH, renda *per capita*, mortalidade etc. Além disso, vimos algumas reportagens recentes de crimes de morte por racismo e casos de pessoas que viveram em condições análogas à escravidão até os dias atuais.

Percebi que esse momento teve uma grande reverberação e impacto nos(as) estudantes, pois, sendo a maioria deles negros(as), pobres e periféricos(as), perceberam e identificaram que aqueles assuntos também diziam respeito à realidade deles(as) próprios(as).

No momento da roda de dança, como eles(as) ainda estavam bem tímidos, também fui mais propositiva. Fizemos uma roda. Puxei um aquecimento ao som de uma música funk e depois puxei alguns “passinhos”¹³, muito comuns no universo do funk. Eu fiquei

¹³ Passinho é um termo utilizado na dança do baile funk para determinar um movimento de expressão corporal. Essa pode ser uma das definições da dança mais tradicional no universo do funk, desde a sua criação ainda na década de 1980. São diversos os tipos de passinho e, com a popularização do movimento carioca por todo o Brasil, novos passinhos foram criados. Fonte: <<https://kondzilla.com/mini-docs/as-danc%CC%A7as-do-passinho-ngks/>> Acessado em: 19/12/2022.

no centro da roda propondo os passinhos, para que eles reproduzissem e fossem se soltando aos poucos. Também orientei que cada um(as) entrasse na roda, um(as) de cada vez, e puxasse um passinho para que todo mundo imitasse.

Expliquei algumas regras da roda, como a entrada, que depois passou a ser de dois em dois, e também a relação que deve ser estabelecida entre as duas pessoas que estão dançando na roda. Nesse momento, começamos a fazer uma espécie de duelo na roda, muito comum no universo do rap, do hip hop, que também é apropriado pelo funk.

Num primeiro momento, a música era da caixa de som e era só percussiva. Depois, retirei a música e experimentamos fazer a batida percussiva do funk na palma da mão. Junto com a palma da mão, experimentamos alguns improvisos cantados, com algumas músicas mais conhecidas por todos(as).

Por fim, voltei com a música na caixa de som e os(as) deixei livres. Novamente, deixando-os improvisar e escolher as músicas que gostariam de ouvir.

Com tanta animação e alvoroço, especialmente no momento em que eu os(as) deixei livres para dançar como quisessem, perdi o controle do grupo. Cada um(a) queria escolher a sua música e não queriam parar de ouvir, mesmo com o término do horário do encontro. Eles(as) me pediram para ficar mais, porque ninguém queria ir embora, queriam ficar ali, dançando e ouvindo funk. Mais uma vez, rolaram registros daquele momento com fotos e vídeos.

No dia seguinte, o diretor me encaminha a seguinte mensagem: “problemas e mais problemas por aqui”. Três dias depois, quando retornei à escola, fui chamada para a sala dele às 7 horas da manhã, antes mesmo do início das aulas. Reparei que, em cima da mesa dele, estavam todos os cartazes de divulgação do projeto, que eu havia espalhado pela escola (figura 3). As primeiras perguntas dele para mim foram: “Porque você foi fazer a dança da anaconda?”, “Porque você não fez a dança que você falou que ia fazer?”, “Porque você deixou filmar?”. Ele me disse que “veio uma comissão de pais na escola reclamar, indignados com o que viram” e por isso “a única solução que o diretor geral encontrou foi cancelar imediatamente o projeto”.

Fiquei estupefata. Expliquei para ele que se tratava de um momento introdutório, de reconhecimento do território dos(as) estudantes, que eles(as) estavam improvisando e me mostrando suas danças, seus modos de dançar... Enfim, falei para ele que não havíamos dançado o jongo-funk (ainda) por motivos óbvios: ainda estávamos no nosso segundo encontro. O jongo-funk viria no processo, com a construção de muitas outras camadas que ainda estavam por vir. Tentei dialogar, trazendo algumas explicações sobre

a cultura do preconceito, da criminalização e da marginalização que sofrem essas danças, mas não houve muito diálogo. Ele já estava com uma postura muito fechada e determinada, como se não houvesse mais nada a ser feito.

Ele me disse que o problema foi que os(as) responsáveis tiveram acesso aos vídeos gravados pelos(as) estudantes durante o nosso encontro. E no vídeo as alunas estavam dançando de modo “sensual e sexual”. As alunas dançavam a coreografia da música “Anaconda”, da cantora Luísa Sonza, uma música muito popular entre os(as) jovens, cuja coreografia também já estava muito popularizada e disseminada entre os(as) estudantes, devido ao aplicativo Tik Tok (aplicativo de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos).

Eu perguntei para ele se não haveria mais nenhuma possibilidade de diálogo, mas ele disse que não, que já havia até sido elaborada uma circular e colada no pátio da escola, comunicando o cancelamento do projeto (figura 4). Posteriormente, ele me disse que se eu quisesse, eu poderia conversar com o diretor geral para tentar reverter a situação.



Figura 3 - Cartaz de divulgação do projeto jongo-funk

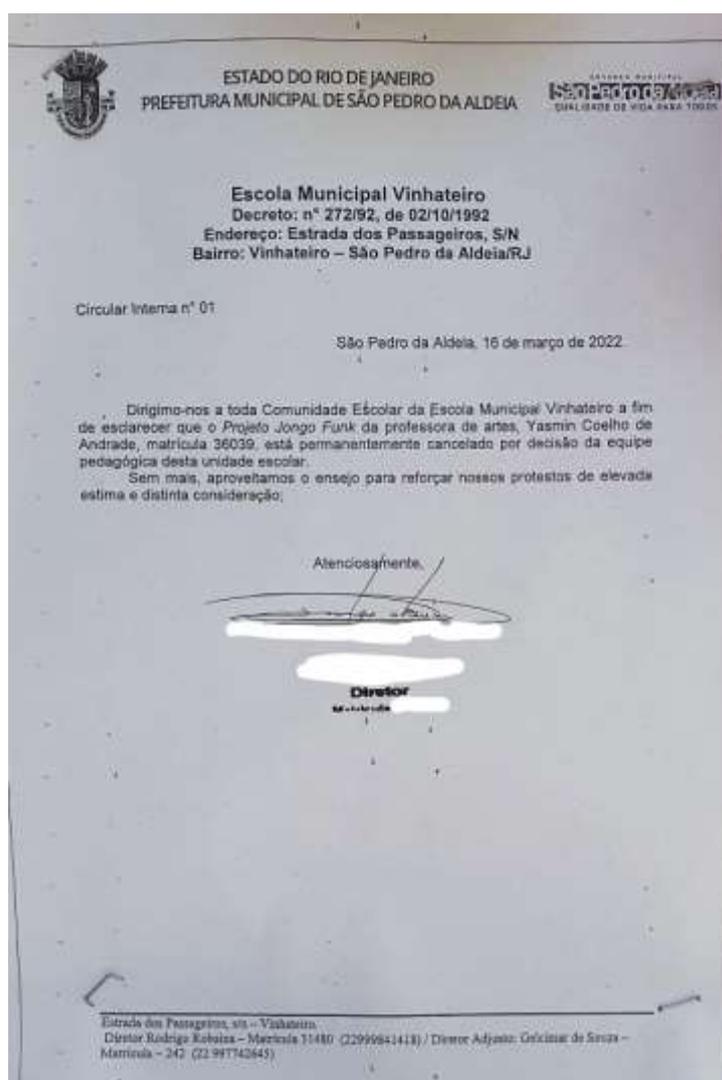


Figura 4 - Circular interna de cancelamento do projeto jongo-funk

Da conversa com o diretor geral eu já não esperava alguma coisa positiva, mas mesmo assim tentei. Novamente, sem nenhum diálogo.

A fala dele foi como a de quem estava me defendendo. Ele me disse: “por sua sorte, você não estava na escola no momento da confusão, pois a comunidade estava indignada e revoltada”.

Ele me alertou que por estarmos em uma comunidade periférica, em que há uma cultura da violência muito grande, algum(a) responsável poderia querer “vir para cima de mim”, para me agredir. Ele me disse, então, “que não me jogaria aos leões” e que a única solução que ele encontrou foi falar para os(as) responsáveis que acabaria com o projeto.

Ele me falou que a equipe pedagógica da escola também teve acesso aos vídeos e que todos(as) concordaram que o projeto deveria ser finalizado. Também tentou me

consolar dizendo que “é muito difícil quebrar paradigmas, trazer novas ideias, ainda mais para pessoas que não são instruídas e que têm a cabeça fechada. Nós até entendemos, mas eles não”. Por fim ele me disse que “a voz do povo era a voz de Deus”, então que se a comunidade escolar não queria o projeto, ele teria que seguir a voz da comunidade.

Algumas dúvidas pairavam em minha cabeça naquele momento: os outros membros da equipe pedagógica tinham tido realmente algum conhecimento do projeto? Pois em nenhum momento eu tive qualquer conversa com outras pessoas da equipe (como a orientação e a supervisão educacional, por exemplo) para fazer uma apresentação formal do projeto, pois são pessoas que não estão diariamente na escola. Além dos(as) estudantes, eu havia apresentado o projeto somente para os dois diretores da escola.

Como a equipe pedagógica da escola simplesmente decidiu cancelar o projeto, sem nenhuma conversa prévia comigo para maiores esclarecimentos? E quem era a comunidade que não queria o projeto? Quantos eram? Afinal, todos(as) os(as) estudantes envolvidos no projeto pareciam estar bastante empolgados, pois todos(as) demonstraram interesse e participação. Que comissão de responsáveis era aquela que havia se formado, tão rapidamente, logo no dia seguinte às gravações do vídeo?

Essas foram só algumas especulações levantadas por mim, pois, aquilo me parecia uma tentativa de assédio moral, com o objetivo de me desestabilizar emocional e profissionalmente, com todas aquelas acusações, com a recusa na comunicação com todas as pessoas envolvidas no processo e o isolamento, pois tudo acabava ficando ali entre nós dois, na palavra dele contra a minha.

Ele falou que havia diversas pessoas insatisfeitas com o projeto, mas pelas falas e atitudes realizadas, o que pareceu foi que ele teve uma decisão isolada, pois eu mesma não tive contato com nenhuma dessas pessoas.

Por que não me foi concedido um direito de resposta? Por que não houve uma reunião ou um esclarecimento formal da equipe pedagógica para mim com relação ao projeto? Por que eu não pude fazer uma reunião para conversar diretamente com os(as) responsáveis dos(as) estudantes? Por que eu mesma não pude me defender e fazer maiores esclarecimentos para as pessoas envolvidas e interessadas? O diretor falava sempre em nome das outras pessoas e dizia para mim que não havia mais nada a ser feito.

Apesar de estar em choque, aquele tipo de reação não era coisa muito surpreendente para mim. Como já viemos falando até aqui, existe uma cultura de ódio ao funk, ao jongo e a qualquer outro tipo de manifestação afro-brasileira. Uma cultura de perseguição e de criminalização desses movimentos.

Naquela hora, para mim ficou claro que eu estava vivenciando mais uma repercussão daquele assunto que havia se iniciado em 2019. O clima de tensão e acirramento era o mesmo. A tentativa de silenciamento desse assunto não havia acabado. Foi só surgir uma oportunidade para, novamente, encontrarem meios e justificativas para vetar todas as minhas práticas relacionadas a esse assunto. Eu estava sendo insistente em trazer esses assuntos à tona, e o diretor também. Mas, dessa vez, o assunto não foi levado às instâncias superiores; foi tratado e encerrado ali mesmo. Eu, professora (ainda em estágio probatório), mulher e mais nova do que o diretor, não consegui reagir.

Outra conversa na sala dos professores me deixou mais assustada. Diversos professores me aconselharam a esquecer o projeto, a não levar o projeto à frente, pois sabiam que aquela comunidade era difícil, pelo fato de serem majoritariamente evangélicos. Um dos professores me falou: “você já ouviu falar nos traficantes de cristo? Nos traficantes de Jesus? Porque tem muita gente nessa comunidade que é assim!”. Ele fazia referência ao fanatismo religioso predominante em diversas pessoas da comunidade (inclusive traficantes), que muitas vezes pode levar a situações extremas. Ele me alertou que eu tivesse cuidado, pois aquele território que eu estava pisando era hostil e perigoso.

Após esse episódio procurei saber se havia alguma comissão ou equipe especial para tratar dos assuntos étnico-raciais na secretaria de educação, uma vez que não senti o apoio da própria escola para dar prosseguimento ao projeto. Era necessário procurar pessoas especialistas nesse assunto, que soubessem da importância e da relevância do meu projeto e que soubessem lidar com mais *expertise* com tudo aquilo que estava acontecendo.

Pelo que me foi informado, não havia ninguém especialista nesses assuntos dentro da SEMED. Resolvi, então, entrar em contato e procurar ajuda no Fórum Regional de Cultura da Baixada Litorânea, pois sabia que aquele era um espaço onde existem representantes de diversos segmentos culturais, de todos os municípios da Baixada Litorânea, o que inclui representantes culturais de São Pedro da Aldeia.

Em questão de minutos fui contatada por mensagem por uma representante do segmento de matriz africana e dirigente do ponto de cultura *Ile ase iya oju omi*, em São Pedro da Aldeia. Ela me confortou dizendo que também já havia passado por uma situação parecida no ano de 2020, e que os crimes de racismo às vezes seguem um estereótipo de disfarce, como se o agressor estivesse agindo em prol e em defesa das pessoas envolvidas.

Pouco tempo depois, ela me falou que já havia feito a denúncia na ALERJ (Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro) e que já havíamos sido acolhidas. Ela também me perguntou o nome da escola em que eu trabalhava e o nome do diretor, mas eu fiquei receosa em passar essa informação e acabei não respondendo.

Perguntei como se daria esse processo da denúncia, e ela me explicou que eu teria que fazer um relato formal e por escrito do caso. Depois, a comissão de combate às discriminações iria emitir um ofício solicitando uma reunião comigo e com o Estado, via Zoom, para falar do assunto e conversar sobre a tramitação do processo. Posteriormente, o Estado iria intervir para que o meu projeto continuasse a ser realizado.

Resolvi avaliar melhor o caso e aguardar antes de dar prosseguimento à denúncia. Mesmo sabendo que todo o trâmite seria feito com muito sigilo, para não me deixar exposta, a cidade de São Pedro é muito pequena e acredito que não haveria forma de eu não me expor nesse caso. Aquilo estava tomando proporções muito maiores do que eu imaginava, então fiquei com medo de ir além.

Paralelamente a isso, também me comuniquei com os(as) alunos(as) envolvidos no projeto, que já haviam criado um grupo no *WhatsApp*. Não falei muita coisa, pois ainda estava muito receosa. Apenas comuniquei o que estava acontecendo e novamente falei sobre essa cultura do ódio e da perseguição ao funk. Também compartilhei com eles(as) algumas mídias digitais e vídeos que abordam tais conteúdos de maneira lúdica e acessível. Compartilhei postagens dos “funkeirosculpts” e do “canal do thiagson”, *influencers* digitais e pesquisadores do funk, muito popularizados nas redes sociais, como pode ser visto nas imagens abaixo.



Figura 5 - Imagens postadas por mim no meu grupo de WhatsApp com os(as) estudantes



Figura 6 - Imagens postadas por mim no meu grupo de WhatsApp com os(as) estudantes



Figura 7 - Imagens postadas por mim no meu grupo de WhatsApp com os(as) estudantes



Figura 8 - Imagens postadas por mim no meu grupo de WhatsApp com os(as) estudantes



Figura 9 - Imagens postadas por mim no meu grupo de WhatsApp com os(as) estudantes

Na semana seguinte, mais um escândalo. A mãe de uma estudante realizou uma postagem nas redes sociais, demonstrando sua total indignação com o ocorrido, com vídeo, fotos dos nossos encontros e *prints* das postagens que eu havia feito no grupo dos(as) estudantes (figura 10).

A postagem dessa mãe teve aproximadamente 330 comentários e 238 compartilhamentos, e acabou chegando nas mãos do Secretário de Educação do município. Algumas horas depois, a postagem foi apagada. Segue o texto na íntegra:

Urgente!!! Essa é a ESCOLA MUNICIPAL DO VINHATEIRO.

A dias atrás minha filha me pergunta se ela pode participar de um projeto de dança na escola (matéria de artes) eu como uma mãe querendo que ela participe das coisas na escola e confiando nela respondi: pode filha!!

Pois bem, hoje me deparo com essas imagens, sim gente, esse é o projeto de dança na escola, vou mostrar apenas 1 vídeo que não aparece rosto de ninguém, mais ali à esquerda aparece a PROFESSORA (sim a professora) com as pernas pra cima na parede.

Eu preciso que algum órgão competente se manifeste em relação a isso, pois a escola tem um grupo com os pais e nada foi dito lá.

Gente não é possível que eu esteja tão ultrapassada e isso tenha que ser normalizado dentro das escolas.

Não tem como uma direção da escola dizer que não estava ciente, pois a caixa de som era enorme e muito alta dentro de uma sala de aula.

Obs: independente da atitude que o diretor tenha tomado eu preciso trazer isso a público para os pais ficarem de alerta, pois dependemos dessa bosta de ensino público (Postagem da mãe de uma estudante no *Facebook*, s/p, 2022).



Figura 10 - Postagem retirada do Facebook

No grupo dos(as) estudantes essa mãe também encaminhou áudios com o mesmo teor das acusações, mas foi fortemente confrontada pelos(as) estudantes. A maioria dos(as) estudantes que se manifestaram no grupo estavam indignados por ela ter postado fotos e vídeos, expondo a mim e os(as) estudantes, sem nenhum consentimento. Algumas falas que surgiram foram: “ela jamais poderia ter feito aquilo”, “o ridículo é ela colocar uma foto das meninas naquele estado no face”. Uma das estudantes também fez o seguinte comentário: “essa mulher tá arrumando jeito da filha dela levar um pau na rua. Falo mesmo”. O que acabou promovendo ainda mais tensão e acirrando a discussão entre o grupo (figura 11).



Figura 11 - Imagens com comentários retirados do Facebook

Na escola, alguns(as) alunos(as) vieram me procurar pedindo que eu desse continuidade ao projeto. Tiveram a ideia de fazer um abaixo-assinado para levar à direção.

O diretor geral fez uma postagem no grupo dos(as) responsáveis comunicando que a minha conduta havia sido descabida, que eu havia ministrado uma aula de dança com total inobservância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e que ia de encontro ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, bem como da legislação vigente, que ampara o direito dos(as) jovens estudantes, portanto, que a responsabilidade do conteúdo exposto pertencia exclusivamente a mim e não à escola (figura 12).

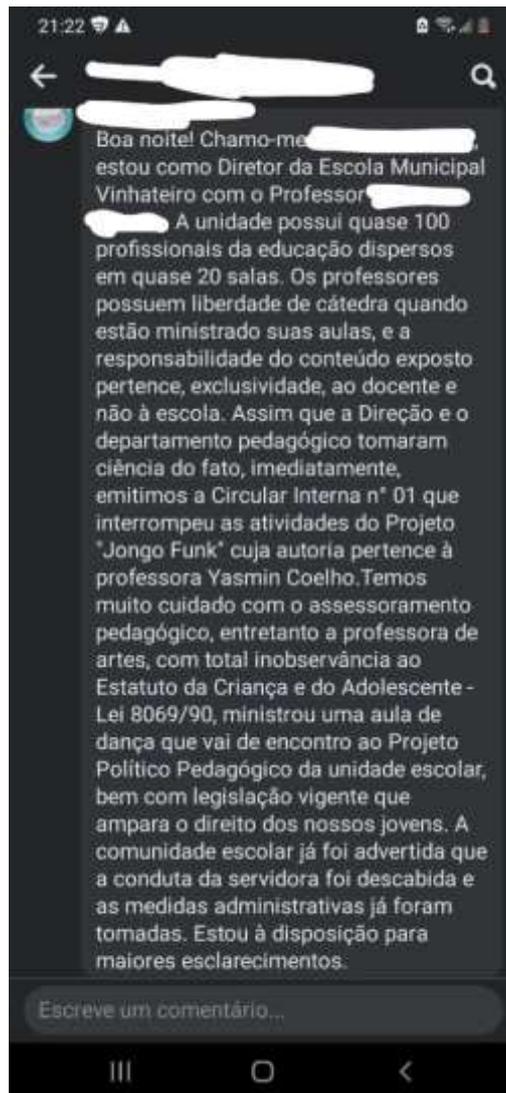


Figura 12 - Imagem retirada do WhatsApp

Nas redes sociais, essa mãe me contatou e me mandou diversas mensagens pessoais, novamente me fazendo insultos, agressões e acusações. Quando ela se deparou com os conteúdos da minha rede social pessoal (*instagram*) disse que ficou de coração partido por ter descoberto que eu também era mãe. Ela, preconceituosamente deduziu que só uma pessoa que não tivesse filhos(as) poderia ter tido uma atitude daquelas. Insinuando que as ações realizadas por mim no projeto eram inapropriadas para crianças, deu a entender que o que eu tinha feito era algo de tão imoral que, só uma pessoa que não fosse mãe ou pai, poderia ter feito.

Ela falou que havia alunos(as) da escola rondando a casa dela à noite por causa do que ela tinha feito. Ela também retirou a filha da escola.

Por fim, eu quis fazer uma reunião com os(as) responsáveis dos(as) estudantes envolvidos no projeto para esclarecer a situação, dialogar e explicar as intenções

pedagógicas do projeto. Eu entrei em contato com o diretor geral solicitando a reunião com os(as) pais, mas ele me orientou que eu falasse diretamente com o diretor pedagógico, pois ele estava se retirando desse caso. Falei com o diretor pedagógico e ele me aconselhou que não fizesse isso, que era “melhor deixar morrer o assunto”.

Além dele, outros colegas de trabalho me aconselharam a não me expor mais do que eu já estava exposta, a me manter neutra e a não convocar nenhuma reunião, a não ser que os(as) próprios responsáveis solicitassem uma reunião comigo. Também fui aconselhada a procurar o SEPE (Sindicato dos Profissionais da Educação), para buscar uma representação de classe e orientações jurídicas de como e qual seria a melhor forma de proceder, mas, novamente, pelos motivos de ser uma cidade muito pequena, pelo fato de que eu ainda estava em estágio probatório, por estar me sentindo sozinha e encontrando tanta resistência na escola, eu resolvi não levar a questão à frente.

Abaixo estão algumas fotos do projeto, retiradas pelos próprios alunos(as). Mais fotos podem ser apreciadas no anexo.



Figura 13 - Fotografias do projeto jongo-funk retiradas pelos(as) alunos(as)



Figura 14 - Fotografias do projeto jongo-funk retiradas pelos(as) alunos(as)



Figura 15 - Fotografias do projeto jongo-funk retiradas pelos(as) alunos(as)

Em uma última conversa com o diretor pedagógico, eu falei da minha vontade e a dos(as) alunos(as) em retomar o projeto (fosse da mesma forma ou de algum modo adaptado ou modificado). Ele me falou: “não vejo possibilidades de retomar o projeto nesse momento, nem de uma forma nem de outra, porque as coisas ainda estão muito tumultuadas Nós precisamos esperar a poeira baixar”.

Então, com todas as letras ele me disse: “olha, desde o início, o diretor geral nunca quis o projeto”.

Foi então que eu me dei conta de uma coisa que, na verdade, eu já sabia. A questão não era somente que alguns(as) responsáveis estariam indignados(as) e incomodados(as), a questão era também política e ideológica. O que adiantaria eu fazer uma reunião com os(as) responsáveis, se nem a própria escola (representada pela figura do diretor) queria que o projeto acontecesse?

A questão também diz respeito ao problema do racismo estrutural e do preconceito enraizado na sociedade com a cultura afro-brasileira. Sendo assim, faz-se necessário um olhar mais expandido sobre o passado, sobre os problemas que originam essa forma de pensar. Como apontado anteriormente, trata-se de uma cultura da colonialidade, que reverbera desde o passado colonial até os dias atuais.

Assim, apresentamos nas próximas páginas o pensamento decolonial como um aporte teórico fundamental para descortinar tais questões e nos revelar algumas pistas para a construção de uma pedagogia crítica e antirracista.

PARTE II

O PENSAMENTO CRÍTICO DECOLONIAL E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE ARTE

Como brevemente explanado na introdução deste trabalho, o pensamento decolonial, ou a decolonialidade, será essencial para compreendermos as relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva situada na América Latina. Trata-se de uma corrente de pensamento, construída essencialmente por intelectuais latino-americanos, com o objetivo de libertar a produção de conhecimento da hegemonia eurocêntrica. Para esses intelectuais a suposta universalidade atribuída ao conhecimento ocidental e o predomínio da cultura ocidental construíram a base do imperialismo ocidental.

Portanto, o pensamento decolonial tem como um de seus princípios a necessidade de confrontar a matriz da colonialidade, que, desde o início da era moderna, instituiu o eurocentrismo como o padrão mundial de poder, ao mesmo tempo que produziu a exclusão, a negação e a subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados.

Neste capítulo, iremos fazer uma revisão bibliográfica mais conceitual e teórica, a fim de compreender dois conceitos-chave deste trabalho: a colonialidade e a decolonialidade. Como uma pressupõe a outra, é necessário compreender uma, para compreender a outra.

Veremos a seguir que não podemos entender a colonialidade como uma coisa isolada, mas sim como uma matriz multifacetada, capaz de articular a opressão em múltiplas dimensões, sociais e individuais. Compreenderemos, então, a colonialidade como um padrão de poder, que se manifesta através de práticas de desumanização e subordinação de conhecimentos, e que tem a ideia de raça como um dos elementos centrais para estabelecer essas relações de dominação social.

Nosso objetivo é entender como se deu essa construção social e histórica e qual é o lugar que a cultura do negro, a cultura afro-brasileira, ocupa nessa hierarquia social, percebendo-a não apenas como uma cultura que foi suprimida, mas que resistiu e resiste até hoje aos processos de apagamento.

Buscaremos compreender quais os sustentáculos da colonialidade, que autorizam processos de violência (velados ou não) e quais os caminhos que se apontam na atualidade para tentarmos subvertê-la, isto é, os caminhos para a superação dessa binariedade da cultura boa/cultura ruim, de modo que múltiplas culturas possam coexistir num mundo sem opressores e sem oprimidos.

Veremos especialmente como a cultura e a ação cultural podem estar a serviço tanto da opressão como da libertação dos sujeitos.

Os conceitos aqui apresentados se relacionam com as minhas não experiências na medida em que a decolonialidade ainda não é um pensamento que está completamente estabelecido. A decolonialidade é um pensamento emergente, ainda em construção, portanto, ainda não é uma experiência concreta.

Ao passo que a colonialidade é um projeto concretizado, a decolonialidade é um projeto ainda em marcha, “ainda-não” concluído, pois, enquanto houver racismo e tentativa de apagamento de determinados sujeitos e narrativas, há de haver o pensamento decolonial latente.

Ora, se não podemos afirmar que a decolonialidade existe em plenitude, uma vez que ainda há racismo e desinformação sobre a descendência africana no Brasil, podemos afirmar que ela “ainda-não existe”. Ou melhor, há de existir sempre, enquanto uma ferramenta propositiva e provocadora de pensamentos outros. De pensamentos emergentes e pedagogias antirracistas.

Portanto, enquanto a noção de colonialidade irá provocar a ausência de determinados epistemes e pedagogias, a decolonialidade é a ferramenta que encontramos para dar luz à pedagogia das emergências. Pedagogias que talvez “ainda-não” tenham espaço garantido nas escolas, mas que funcionem como fonte de inspiração e suporte para outros pesquisadores, artistas e professores que procurem se agregar à luta antirracista.

Segundo o semiólogo Walter Mignolo (2007), a genealogia do pensamento decolonial remete a duas interpretações: a) enquanto abordagem teórica, é oriundo da rede “Modernidade/Colonialidade” (M/C), uma rede heterogênea e transdisciplinar, constituída ao final dos anos 1990, por um grupo de intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas; b) enquanto abordagem epistemológica e política, a genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, incorpora os movimentos sociais que sofreram a violência do embate colonial e, de alguma forma, resistiram, como por exemplo: o ativismo de Mahatma Gandhi, o trabalho político de Guamán Poma de Ayala e de Ottobah Cugoano, o Movimento Sem Terra no Brasil, o Movimento Zapatista no México, os movimentos indígenas e afros na América Latina e Central, o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas, entre outros¹⁴.

¹⁴ Fazemos aqui um ponto de observação ao pensamento do autor. O que tivemos por parte desses indivíduos e movimentos sociais foram movimentos de resistência frente à colonização. A definição do termo e o conceito de “decolonialidade” é uma criação acadêmica; é um nome acadêmico atual para os movimentos de resistência. Devemos ter muito cuidado para não nominar aquilo que ainda não é prática cotidiana nos saberes e fazeres das pessoas. Podemos chamar, por exemplo, de “teatro decolonial”, uma prática de teatros que não se definem assim.

O filósofo Enrique Dussel (1993) explica que a modernidade na Europa só foi possível pela colonização e a consequente colonialidade dos povos africanos e indígenas nas Américas. Portanto, a lógica de progresso e modernização que borbulhava na Europa no início da era moderna esconde a consequente política de genocídio e epistemicídio que se deu, ao mesmo tempo, nas suas colônias.

Mignolo, complementando esse raciocínio, afirma que a decolonialidade emergiu na própria fundação da modernidade/colonialidade, como sua contrapartida necessária. Segundo o autor, “a própria conceituação da colonialidade como constitutiva da modernidade, já é o pensamento des-colonial em movimento” (MIGNOLO, 2007, p. 26). Segundo ele, esse pensamento surgiu inicialmente nas Américas, com a resistência e o pensamento dos povos indígenas e afro-caribenhos.

Se, de acordo com esse pensamento, consideramos a decolonialidade como um pensamento emergente dos povos que resistiram à colonização no Brasil, portanto os povos indígenas e africanos, podemos considerar também o jongo-funk uma proposta pedagógica decolonial e emergente, pois é um projeto que tem suas referências filosóficas, pedagógicas, culturais e epistemológicas nas matrizes africanas, isto é, um projeto que privilegia saberes afrorreferenciados.

Em uma análise do sistema moderno mundial, os intelectuais da rede Modernidade/Colonialidade defendem que a experiência moderna não pode ser analisada senão junto com uma outra categoria fundamental para a sua consolidação: a experiência colonial. Portanto, a chave para compreendermos a discussão central da crítica decolonial gira em torno de três conceitos fundamentais, que estão intrinsecamente vinculados: modernidade, colonialidade e decolonialidade.

Trazendo esses conceitos para o nosso espaço de atuação, a educação, podemos relacionar a “modernidade/colonialidade” ao conceito de “educação antidialógica”, bem como a “decolonialidade” ao conceito de “educação dialógica”.

Analisando a realidade escolar e educacional brasileira, Paulo Freire (2021) identifica que o nosso sistema de educação reproduz a lógica social da dominação e dessa forma contribui para a perpetuação do sistema de opressão dos indivíduos. Segundo ele, a educação antidialógica é uma modalidade de ação que contribui para que as massas populares não possuam ou conquistem a criticidade da realidade opressora em que vivem. Assim, o pedagogo preocupa-se em difundir uma proposta de educação dialógica, isto é, uma educação que contribua para a libertação e para a transformação dos indivíduos.

De acordo com Quijano (2005) e Mignolo (2020), o sistema mundial colonial/moderno só pode ser compreendido a partir dessa dupla experiência (de modernização e colonização) de modo que uma sustenta e dá fundamentação à outra e, nesse sentido, torna-se invisível. Entretanto, apesar do fim do colonialismo nas Américas, uma série de problemáticas histórico-sociais que eram consideradas encerradas ou resolvidas nas ciências sociais ainda continuam latentes nos processos de produção e reprodução das identidades culturais. Esses pesquisadores percebem que a experiência subjetiva da cultura da colonialidade, da dependência colonial, de classe e cor, não desapareceu das sociedades pós-coloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2020).

Diferente do colonialismo, a colonialidade não se apresenta de forma incisiva e direta, tais quais: o controle soberano da autoridade política ou o controle dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população por uma outra nação ou império (que muitas vezes possuem sua sede em outra jurisdição territorial). A colonialidade muitas vezes se dá no plano simbólico, de forma velada e intersubjetiva. Ou seja, mesmo num mundo pós-colonial, os resquícios do pensamento colonial ainda permanecem presentes, sugerindo diferentes formas de opressão nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. Sua presença continua reafirmando as tendências do colonialismo em diferentes frentes: étnicas, raciais, de gênero, etc. (GROSFOGUEL, 2008).

Observando as características identificadas por Freire (2021) na sua teoria da ação antidialógica, podemos fazer uma relação direta com as características do processo de modernidade/colonialidade do qual falamos anteriormente. Segundo Freire, essas características são: a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural.

À ação conquistadora, Paulo Freire se refere ao caráter de “reificar” os indivíduos, de conquistá-los das mais diferentes formas, como por exemplo, através do paternalismo. À divisão, Freire explica que dividir, “minorizar”, seria uma estratégia de dificultar a unificação das massas populares e, assim, manter uma condição indispensável para a continuidade e perpetuação da opressão. Freire também analisa que a manipulação das massas oprimidas é uma outra característica da ação antidialógica. É através da manipulação que as elites vão tentando conformar as massas a seus objetivos. Finalmente, a invasão cultural “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 2021, p. 205).

Desse modo, a rede Modernidade/Colonialidade propõe o pensamento crítico decolonial como uma abordagem epistemológica, teórica e política que vá ao embate da

violência colonial/moderna, oferecendo não só uma ferramenta de resistência prática, mas uma possibilidade de compreendermos o mundo a partir de outra chave, de outra lógica cognitiva. O pensamento decolonial tem como um de seus princípios a ideia de reconhecer e valorizar os epistemes latino-americanas, que, assim como os países asiáticos e africanos, situam-se fora do centro geopolítico do conhecimento. Isso significa dizer que esse grupo preza pela desconstrução de essencialismos e pela descentralização das narrativas que, ao longo da construção do projeto de modernidade, estiveram hegemonicamente centradas na Europa.

Novamente trazendo essas questões para o campo da educação, Freire nos aponta quatro características necessárias para uma educação dialógica, que tenha como fim a emancipação e a libertação desses sujeitos oprimidos: a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural. Ele explica que, “enquanto conquistando o outro, o transforma em quase ‘coisa’, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (FREIRE, 2021, p. 227). Para Freire, a união dos oprimidos entre si é outra característica fundamental para a sua libertação, entretanto ele adverte que “significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre eles não importa os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica também, indiscutivelmente, consciência de classe” (FREIRE, 2021, p. 237).

Com isso, Freire critica a “cultura do silêncio” que se gera na estrutura opressora, que condiciona os indivíduos oprimidos a se enxergarem como “coisas”. Segundo o autor, a união dos oprimidos é uma tarefa que se dá no domínio do humano e não das coisas. É preciso que os indivíduos oprimidos se enxerguem primeiro enquanto seres, enquanto sujeitos oprimidos, para que se reconheçam como seres transformadores da realidade por meio de seu trabalho criador. Ao descobrirem que, como sujeitos, “já não podem continuar sendo “quase-coisas” possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência de classe oprimida” (FREIRE, 2021, p. 238).

Freire afirma que “a ação cultural ou está a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens” (FREIRE, 2021, p. 245). Para ele, a ação cultural é dialeticamente antagônica e se processa na e sobre as estruturas sociais. Entretanto, para Freire, uma ação cultural dialógica não pretende o desaparecimento dessas dialeticidades (segundo ele, isso seria até mesmo impossível, uma vez que tal desaparecimento implicaria o desaparecimento da própria estrutura social), mas a superação das contradições antagônicas que resultem na libertação dos homens.

Tentando explicar com outras palavras, não se trata de uma tentativa de suprimir a cultura dominante em prol da cultura dos oprimidos, pois, fazendo isso, o próprio oprimido estaria se colocando no lugar de opressor. Trata-se da tentativa de superação da binariedade da cultura boa/ruim, de modo que múltiplas culturas possam coexistir em um mundo sem opressores e sem oprimidos. Freire explica que, enquanto na invasão cultural existe um marco valorativo e ideológico que sobrepõe a cultura dos opressores sobre a dos oprimidos, a síntese cultural dialógica se apresenta como um instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante, visando a libertação de todos. Nesse sentido, Freire (2021, p. 248) afirma que “toda revolução, se autêntica, tem de ser também revolução cultural”.

Por estar inserido no contexto das discussões sobre as culturas de formas dançantes afro-brasileiras no espaço escolar, este trabalho faz com que as questões raciais passem nos diálogos aqui apresentados.

A filósofa Sueli Carneiro afirma que a “raça é um dos elementos estruturais de sociedades multirraciais de origem colonial” (CARNEIRO, 2005, p. 29). A autora busca demonstrar que a raça e o racismo são imprescindíveis para a justificação das desigualdades no Brasil, tanto no âmbito político-econômico, quanto no âmbito epistêmico. Essa estrutura, conseqüentemente, se reflete no espaço escolar. De acordo com o seu pensamento, raça e racismo foram instrumentos articuladores de uma série de dispositivos que definiram a política de genocídio e de epistemicídio do povo negro – uma política de morte, de destituição da racionalidade, da cultura e da civilização do Outro (CARNEIRO, 2005).

Para a autora, a sustentabilidade do ideário racista depende da capacidade de naturalizarmos uma determinada concepção de inferioridade sobre o Outro – tal como aconteceu na construção do imaginário sobre os povos dominados e escravizados no Brasil. Negros ou afrodescendentes e povos indígenas, retratados como “bárbaros”, “incivilizados”, “selvagens”, “imatuross”, “escravos naturais”, “canibais”, entre outras descrições pejorativas.

Como pudemos observar no capítulo anterior, todas as nossas três não experiências evidenciam, de diferentes formas, como essas assimetrias e hierarquias sociais se apresentam no campo cultural e artístico, especialmente através da dança e da música afro-brasileira. E, tendo em vista as questões suscitadas por Carneiro, é preciso ter em mente que tais assimetrias e hierarquias são enfatizadas pelo componente racial.

Jonas Sales (2015) afirma que apesar de estar disseminada nas diversas camadas da sociedade, a tradição popular ainda sofre preconceitos nas discussões estabelecidas nos ambientes acadêmicos.

Claudinei Sevegnani (2018) verifica que muitas danças brasileiras ainda são ridicularizadas e fetichizadas na nossa sociedade pelos próprios brasileiros, o que caracteriza o fato de essas manifestações ainda carregarem uma cultura do colonialismo em seus modos de construção e apresentação.

Para isso é preciso construir outras racionalidades e epistemologias possíveis no campo da educação e de processos de criação em Artes. É importante pensarmos em estratégias pedagógicas para colocar a síntese cultural dialógica em prática, como proposto por Freire, a partir de uma perspectiva crítica, que dê conta de refletir sobre o problema estrutural colonial-racial e sua ligação com o capitalismo de mercado. É preciso pensar em estratégias educacionais que deem conta de enfrentar a exclusão ontológica e epistêmica, e agenciar os seres e saberes de resistência, entendendo-os como fundamentais para a transformação das estruturas sociais e para a descolonização.

Colonialidade: matriz multifacetada de poder

O conceito de colonialidade do poder, originalmente desenvolvido por Quijano, em 1989, trata-se de uma constatação simples: “as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 99). Grosfoguel (2008) ratifica que as formas coloniais de dominação, após o fim das administrações coloniais, continuam a ser produzidas e reproduzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial.

A professora Luciana Ballestrin (2013) nos explica que o conceito de colonialidade sugere uma matriz multifacetada de poder, uma estrutura complexa e de níveis entrelaçados: “a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser” (BALLESTRIN, 2003, p. 100). Entretanto, o conceito ganha uma nova amplitude com as colaborações desenvolvidas pela linguista Catherine Walsh (2012), que aponta para uma quádrupla dimensão: a colonialidade da cosmogonia (da natureza e da vida em si). Tais aspectos podem ser observados na figura abaixo:

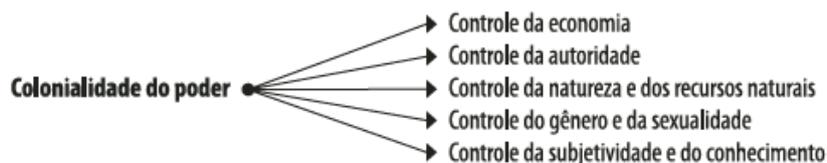


Figura 16 - Fonte BALLESTRIN, Luciana (2013).

Ballestrin também chama atenção para uma dupla pretensão do conceito de colonialidade. Se, por um lado, há uma denúncia da continuidade da violência moderna/colonial após o fim das administrações coloniais; por outro, há uma capacidade explicativa que nos permite compreender que diversos problemas que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade, continuam se atualizando na contemporaneidade. Para Grosfoguel (2008), a colonialidade, fundada na ideia de raça e no racismo, é “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2008, p. 123).

Catherine Walsh (2012) assinala que se tratam de práticas de desumanização e subordinação de conhecimentos. Práticas que naturalizam as diferenças, ocultam as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior e, desse modo, privilegiam alguns em detrimento de outros. Walsh reforça que, diferente do colonialismo, em que a subordinação da soberania de um povo sobre outro é marcada especialmente pelas relações políticas e econômicas, a colonialidade é o padrão de poder que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas.

Assim, Ballestrin afirma que “a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade, sua parte indissociavelmente constitutiva”. Isso significa dizer que não existe modernidade sem colonialidade. Estando a modernidade “intrinsecamente associada à experiência colonial”, uma não apaga a outra, mas o contrário, uma pressupõe a outra. Do mesmo modo, “não poderia haver uma economia-mundo capitalista sem as Américas” (BALLESTRIN, 2003, pp. 100-101). A autora explica que é a partir daí que deriva o nome do grupo Modernidade/Colonialidade, entendendo que modernidade e colonialidade são categorias que não podem ser pensadas separadamente.

Um exemplo que pode nos levar a identificar a colonialidade como essa matriz multifacetada, com interferência não só no campo cultural, mas também no campo econômico é pensar como a minha experiência na escola foi marcante e importante não só para os(as) alunos(as), mas especialmente para o servente da escola. Esse profissional, que é negro e trabalha com uma profissão que não é valorizada no seio social, rapidamente

identificou como aquelas temáticas, por se tratarem de temáticas étnico-raciais, eram tratadas com resistência por parte da sociedade.

Quando ele me falou que nunca havia visto propagandas de carro com pessoas negras na TV e que aquilo era um sonho muito distante para ele, que ele nunca havia visto paquitas negras, ou que ele se afastava das meninas negras na época da escola porque elas sofriam bullying por parte dos outros colegas, ele me trouxe um retrato dessas questões que estão imbricadas em uma teia maior e complexa. Trata-se dessa matriz multifacetada pela qual a colonialidade se apresenta e pela qual raça, classe e gênero precisam ser analisados de modo interseccional.

É o mesmo caso que nos leva a pensar como o jongo e o funk são culturas igualmente perseguidas e criminalizadas porque têm classe e cor: são do povo preto e das favelas. Quando entra a questão do gênero, em alguns casos, a questão se intensifica. É o caso da hiperssexualização das mulheres no funk, a partir da perspectiva de sempre colocar o corpo feminino e a sexualidade feminina em um lugar de objetificação, promiscuidade e pecaminosidade.

Luiz Oliveira e Vera Candau (2010) explicam que a colonialidade faz alusão à invasão do imaginário do outro, criando uma espécie de sedução pela cultura colonialista e um fetichismo cultural que o europeu faz em torno de sua própria cultura, estimulando, assim, uma forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. “Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 19). Desse modo, os autores concluem que essa operação provoca uma naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não europeus.

Nei Lopes (2011) argumenta que, tanto no Brasil, como no restante das Américas, a população africana sempre se constituiu como uma ameaça para as classes dominantes. Antes, por medo dos quilombos e das insurreições (a exemplo da Revolução Haitiana); depois, e até hoje, pelo pesadelo da perda do status e dos privilégios. Desse modo, como forma de “proteção” contra o perigo iminente, as elites dirigentes estruturaram e puseram em vigência procedimentos que rotulam ou veladamente sugerem como incivilizadas, retrógradas, arcaicas e até nocivas as práticas culturais dos afrodescendentes e até mesmo sua presença na sociedade. Lopes conta que tal procedimento foi definido, pela antropóloga Mônica Velloso, como “ideologia da desqualificação”. “Assim, a música negra é historicamente vista como ‘lasciva’, quando não ‘monocórdica’; a religiosidade

como um conjunto de ‘crendices e superstições’; a medicina tradicional como ‘anti-higiênica’ e ‘inócua’ etc.” (Lopes, 2011, p. 10).

De modo similar, Antônio Simas também alerta sobre um projeto de epistemicídio em curso na cidade do Rio. Segundo o autor, existe um projeto de destruição dos saberes, práticas, modos de vida, visões de mundo, das culturas que não se enquadram no padrão canônico. Normalmente, esses saberes são relegados ao campo da barbárie, ou acolhidas como pitorescas ou folclóricas, isto é, são desqualificadas em nome da impressão de que o hemisfério norte representa o ápice civilizatório da humanidade e de que a história humana só pode ser contada a partir dos marcos e códigos que o Ocidente produziu (SIMAS, 2019).

O controle dos corpos sempre foi parte do projeto de desqualificação das camadas historicamente subalternizadas como produtoras de cultura. Esse projeto de desqualificação da cultura é a base da repressão aos elementos lúdicos e sagrados do cotidiano dos pobres, dos descendentes dos escravizados e de todos que resistem ao confinamento dos corpos e criam potência de vida (SIMAS, 2019, p.110).

Entretanto, apesar do negro brasileiro ter sido excluído, marginalizado e, no geral, desarticulado, Zeca Ligiéro (2011) percebe que a comunidade negra conseguiu, através de sua música, dança, religião, linguagem, filosofia, etc. manter uma cultura própria, organizada e sistematizada, quase como que em um universo alternativo ou paralelo, em meio à cultura hegemônica do homem branco. O autor busca desmistificar a suposta ideia de que, embora muitas vezes se queira demonstrar o quanto a cultura erudita e os intelectuais influenciaram as diversas formas de cultura popular, muitas vezes a mão inversa é também muito potente e frequente.

Como consequência da diáspora negra no solo americano e a fim de evitar o desaparecimento de suas raízes, as matrizes originárias do continente africano encontram formas de permanência e de multiplicidade, transformando-se, reinventando-se, alterando-se sensivelmente e apropriando em sua tradição, elementos deste novo mundo, o Brasil (LIGIÉRO, 2011). Tais percepções, centradas no sujeito e no seu modo de ser e estar no mundo, reafirmam as práticas decoloniais de valorização de pensamentos-outros, que buscam potencializar a cultura afro-brasileira ao mesmo tempo que desconstroem e descentralizam o padrão eurocêntrico de ser e enxergar o mundo.

Retomando e avançando mais detalhadamente acerca do conceito de colonialidade, a sua primeira distinção, a colonialidade do poder, faz referência a um sistema de poder (caracterizado pela dominação social e pela exploração do trabalho sob a hegemonia do capital) aliado a um sistema de classificação (caracterizado pela divisão identitária hierárquica e racializada). Quijano (2005) conceitua a colonialidade do poder a partir das relações de colonialidade instituídas especialmente na esfera política e econômica, na qual a divisão internacional do trabalho é marcada pela hierarquia étnico-racial global. Em outras palavras, raça/etnia são variáveis que impactam na estrutura de classes. É definido da seguinte maneira por Catherine Walsh:

Refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça” como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial em níveis, lugares e papéis da estrutura capitalista global do trabalho, uma categoria que – ao mesmo tempo – altera todas as relações de dominação, inclusive as de classe, gênero, sexualidade, etc. (WALSH, 2012, p. 67).

Walsh (2012) ratifica que a colonialidade do poder está intimamente ligada ao capitalismo mundial e ao controle, dominação e subordinação da população através da ideia de raça. Desse modo, temos a “racialização” e a “capitalização” das relações sociais se constituindo como o novo padrão de poder. Segundo a autora, esse sistema de classificação foi fixado numa divisão de identidade hierarquizada e racializada, de modo que o homem-branco-europeu está no topo da hierarquia, seguido pelos mestiços e, por fim, o *índio* e o negro, nos últimos degraus.

Paralela à própria geopolítica da economia, a geopolítica do conhecimento toca na dimensão epistêmica e epistemológica. Oliveira e Candau nos explicam que, a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber.

Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou

seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.21).

Portanto, a colonialidade do saber trata especificamente o campo do saber como dispositivo de dominação no qual o eurocentrismo é ordem exclusiva da razão, do conhecimento e do pensamento. Walsh diz o seguinte:

O posicionamento do eurocentrismo como uma ordem exclusiva da razão, do conhecimento e do pensamento, que descarta e desqualifica a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros saberes que não são os dos homens brancos europeus ou europeizados. É claro que, ao cruzar o campo do conhecimento, utilizando-o como dispositivo de dominação, a colonialidade penetra e organiza quadros epistemológicos, acadêmicos e disciplinares (WALSH, 2012, p. 67).

Segundo Ballestrin, “o problema da colonialidade do saber é um dos mais recorrentes dentro das discussões do M/C e está diretamente associado àquilo que Mignolo (2002) chamou de ‘diferença colonial e geopolítica do conhecimento’” (BALLESTRIN, 2013, p. 103).

Segundo Cástro-Gómez (apud Ballestrin, 2013), há de se considerar o problema da “invenção do outro” de uma perspectiva geopolítica. Sendo assim, é importante frisar que a elaboração intelectual produzida pela modernidade construiu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que estabelecem a Europa e o eurocentrismo como um padrão mundial a ser seguido.

Quanto à colonialidade do ser, esta é entendida por Catherine Walsh da seguinte maneira:

É aquela que se exerce por meio da inferiorização, subalternização e desumanização: o que Frantz Fanon chamou de trato da “não existência”. Põe em causa, como sugere Césaire, o valor humano destes seres, pessoas que, pela sua cor e raízes ancestrais, são claramente “marcadas”; o que Maldonado-Torres chama de “desumanização racial na modernidade [...], a falta de humanidade nos sujeitos colonizados” que os distanciam da modernidade, da razão e das faculdades cognitivas (WALSH, 2012, p. 68).

A colonialidade do ser tem relação com a análise feita por Sueli Carneiro (2005) no que diz respeito à negação do outro. Segundo Carneiro, trata-se de uma estratégia racista de naturalização da inferioridade social dos grupos dominados (negros ou afrodescendentes e povos indígenas), que encontra no dispositivo de racialidade/biopoder uma ferramenta para instituir o outro como não-ser, e dele poder retirar a própria prerrogativa da vida. Carneiro (2005, p. 72) explica que “a noção de biopoder emerge na reflexão foucaultiana no contexto da discussão sobre o poder sobre a vida e a morte”. Com o nascimento dos Estados Modernos, o racismo se configura como essa tecnologia de biopoder que se funda no controle sobre a vida e inclui a negritude sobre o signo da morte.

A colonialidade da cosmogonia, segundo Walsh, é um dos temas de menor reflexão e discussão. Trata-se da colonização cosmogônica, da colonização da mãe-natureza e da vida em si. Essa colonização, segundo a autora, está pautada na crença do homem se considerar superior à natureza e, por isso, acreditar que teria o direito de dominá-la, controlá-la e explorá-la. Segundo a autora, a colonialidade cosmogônica:

encontra sua base na divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre os mundos biofísico, humano e espiritual – incluindo o dos ancestrais, espíritos, deuses e orixás –, que dá sustentação aos sistemas integrais de vida, conhecimento e a própria humanidade [tradução nossa] (WALSH, 2012, p. 68).

Para Catherine Walsh, a lógica colonial/moderna/capitalista/euro-norte-americana/cristã, por seu modo dicotômico de compreender a relação entre natureza e sociedade não se atenta para a compreensão da vida para além das necessidades do mundo biofísico e humano. As dicotomias entre *selvagem* e *civilizado*, *cultura* e *natureza*, entre *ciência* (sujeito) e o seu *objeto* nada mais são do que essa herança de um pensamento binário e segregacionista, que o Europeu precisou inventar para diferenciar-se do Outro e reafirmar o seu papel de conquistador e o seu destino imperial.

A pedagoga explica que os direitos da natureza são valores perdidos, ou mesmo destruídos, no sistema capitalista. Para um sistema econômico que visa ao lucro, à acumulação das riquezas e está baseado na propriedade privada dos meios de produção, os direitos da natureza são vistos até como uma ameaça ao sistema.

Diante dos conceitos acima apresentados, é importante perceber como o projeto geopolítico do conhecimento, centrado e construído na Europa a partir de uma noção de modernidade universal, necessariamente invisibilizou, silenciou e subalternizou sujeitos que produzem conhecimentos outros, marginalizados pela ideia de diferença colonial. Sendo assim, é preciso nos atentarmos para as heranças coloniais e as diferenças étnico-raciais que o poder moderno/colonial produziu (OLIVEIRA e CANDAU, 2010).

Como saída para este problema, novas possibilidades vêm sendo criadas no meio educacional para introduzir epistemes invisibilizadas e subalternizadas no processo de formação educativa, fazendo uma crítica à colonialidade do poder. Um exemplo disso são as leis de nº 10.639 e nº 11.645, que versam sobre a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo das escolas brasileiras, em vigor desde o ano de 2003.

Desse modo, faz-se necessário refletir sobre as consequências da diáspora africana (especialmente para nós brasileiros e latino-americanos) e para a compreensão das relações históricas e sociais construídas ao longo dos tempos, a partir da diferença colonial entre o homem branco (colonizador) e o homem negro (colonizado). Mais do que isso, faz-se necessário reinserir os epistemes africanos e indígenas nas escolas, reconhecendo e legitimando seus valores e suas diferenças.

Para Oliveira e Candau (2010), a questão central, em um projeto de emancipação pedagógica e intelectual, é a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Assim, os educadores refletem sobre a noção de “interculturalidade” e sua incidência no campo educacional como uma possibilidade de alcançar a construção de um novo espaço epistemológico que inclua os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária. Para os autores a interculturalidade se apresenta como um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico, na direção na decolonização e na perspectiva de um mundo mais justo.

Entretanto, esses conceitos ainda parecem um ideal muito distante de ser alcançado. A não presença desses conhecimentos nos currículos e no espaço escolar, assim como o fato de a sociedade enxergar esse tipo de conhecimento como tabu, ainda são fortes empecilhos para esse projeto. E isso ficou claro com o não resultado do meu trabalho. É preciso entender que a escola não está deslocada da sociedade nem da cultura da colonialidade. Quando dizemos que o racismo é estrutural, é porque ele está

normalizado desde as micro às macrorrelações; está normalizado nas instituições, portanto, normaliza a nossa forma de pensar o que é o normal. Por isso, esse projeto está para além da esteira da escola e da seara educacional; deve ser um projeto político, ético, estético e epistêmico.

Zeca Ligiéro (2011) e Luiz Antônio Simas (2019) também nos oferecem importantes contribuições teóricas para refletirmos sobre algumas práticas, culturais e epistemológicas, performáticas, tradicionais e contemporâneas de descendência Africana. Ligiéro relata que inúmeras manifestações espetaculares afro-brasileiras, como o candomblé, o jongo, a capoeira, o samba, entre outras, têm sido vistas até o presente como um tipo de produção cultural específica, voltada para resguardar um passado africano no Brasil, tendo como referência comum a chamada “matriz africana” – uma espécie de origem legitimadora da identidade africana na diáspora, não importando a sua multiplicidade nem a diversidade cultural.

Já Simas se propõe a nos contar uma história da cultura do povo brasileiro pelo olhar dos corpos periféricos e suburbanos da cidade do Rio de Janeiro. A partir desse enfoque, o autor conta uma história à contrapelo, isto é, ele reconta a história oficial partindo da margem ao invés de partir do centro. É atentando para os fazeres cotidianos e para a história dos sujeitos comuns, especialmente esses sujeitos que estão bem longe e fora da composição da historiografia oficial, que o autor revela um olhar genuíno sobre a cultura afro-brasileira.

Feridas coloniais, raça, dispositivos de poder e seus reflexos na educação

A intelectual portuguesa Grada Kilomba, em uma entrevista sobre o seu livro *Memórias da plantação: episódios de racismo no cotidiano* (2019), exibida na TV Cultura, constata como a sociedade brasileira glorifica e romantiza a sua história colonial e, desse modo, nunca pôde cicatrizar as feridas desse passado de opressão e violência. Trata-se de uma ferida aberta, de traumas que nunca foram tratados e, por isso, oferecem condições para que as opressões e violências continuem operando no cotidiano. É uma gramática da violência naturalizada nas subjetividades. Desse modo, compreendemos então que a história colonial não pode ser esquecida ou negada, mas precisa ser diariamente refletida e ressignificada.

Kilomba nos oferece uma resposta para refletirmos o porquê de a cultura do jongo e do funk causarem tanto desconforto, ou porque ainda há um grande desconhecimento a respeito das práticas e das manifestações da cultura afro-brasileira nos espaços escolares.

É que a glorificação da história colonial citada por Kilomba evidencia que a cultura erudita (a “alta cultura”) ainda é considerada a norteadora da moral e dos bons costumes, enquanto a cultura do preto (a “baixa cultura”) ocupa um lugar de imoralidade e baixo prestígio social.

Essas feridas são expostas quando vemos, por exemplo, diversas alunas de um curso técnico em dança nunca terem dançado ou tomado conhecimento de uma dança que faz parte de uma raiz étnica de sua própria cultura; ou quando é tratado como ofensa ou transgressão explicar o que são orixás em uma sala de aula de Arte; ou quando explicar características intrínsecas à cultura afro-brasileira ainda assusta e incomoda porque são tratadas como um tabu na sociedade; ou quando dançar jongo ou funk na escola é tratado como prática imoral.

No que diz respeito à educação, Djamila Ribeiro relata que “por causa do racismo estrutural, a população negra tem menos condição de acesso a uma educação de qualidade” (RIBEIRO, p. 17). Nas escolas públicas brasileiras, são muitas as crianças que se encontram em condição de vulnerabilidade social ou que precisam trabalhar para ajudar os pais com a renda doméstica. Entre outras situações que refletem essa condição de extrema desigualdade, Ribeiro também relata casos de estudantes que às vezes precisam caminhar quinze quilômetros para chegar à escola, ou que estudam com material didático encontrado no lixo, ou que às vezes precisam abrir mão da alimentação para pagar um transporte. Sem contar com o imaginário tóxico construído sobre o negro e sobre a negritude, que impacta diretamente a subjetividade dos(as) estudantes brancos(as) e negros(as), tais exemplos retratam os desafios que precisamos superar se quisermos desconstruir esse poderoso sistema de opressão racial.

Aníbal Quijano ressalta que é a partir da América que inicialmente surge uma elaboração teórica da naturalização da ideia de raça, que irá definir todas as relações de dominação colonial. Para ele, “a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (QUIJANO, 2005, p. 117). Será este o primeiro critério para definir em níveis hierárquicos as relações de dominação entre europeus e não europeus. Para Quijano, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados seria definida por uma suposta estrutura biológica distinta, que situava alguns em situação natural de inferioridade em relação a outros.

O autor explica que as identidades sociais – do *índio*, do negro, do mestiço – foram produzidas a partir da ideia de raça. Por sua vez, essas identidades sociais foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, que eram

constitutivas da própria relação de dominação que se impunha. Os critérios classificatórios da categoria racial eram definidos primeiramente pela pureza do sangue e, depois, pela cor da pele. De acordo com Quijano,

os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram sobretudo a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial¹⁵ (QUIJANO, 2005, p.117).

Aníbal Quijano ressalta que a escravidão dos povos indígenas durou pouco tempo, recaindo essa mazela especialmente sobre os negros¹⁶. Os indígenas foram confinados na estrutura da servidão não remunerada e da reciprocidade, isto é, no intercâmbio da força de trabalho e do trabalho sem mercado. O autor afirma que “ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente um do outro para existir ou para transformar-se” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Em consonância com esse pensamento, o filósofo Enrique Dussel (1993) faz uma revisão histórica da origem do mito da Modernidade, iniciado em 1492, para desmistificar algumas narrativas que foram hegemonicamente autorreferenciadas “na” e “a partir da” Europa. Para Dussel, a Europa e o europeu só puderam se afirmar como centro do mundo por uma relação dialética, que ocultava o processo de dominação e violência que estabeleceram com outras culturas. De acordo com ele, para que a Europa se inaugurasse como o “centro” da História Mundial, era necessário estabelecer o outro como

¹⁵ Walter Mignolo (2020, p. 55) elucida que, por serem considerados vassalos do rei e servos de Deus, os ameríndios não poderiam ser escravizados, deveriam ser instruídos e convertidos ao cristianismo. Os africanos, contudo, pertenciam à escala mais baixa do imaginário cristão, pois haviam sido assimilados como descendentes de Ham, filho desprezado de Noé. O documento “Direitos dos Povos” (elaborado a partir dos debates iniciais de Valladolid) teria sido a primeira tentativa legal (de natureza teológica) de redigir um cânone de direito internacional sobre a humanidade dos ameríndios, descartando-se a condição dos africanos escravizados, já que esses faziam parte do “comércio” do atlântico. Negros eram classificados como mercadoria.

¹⁶ É importante salientar que, mesmo que a escravidão tenha recaído sobre os africanos, isso não impediu o genocídio, o massacre e os maus-tratos que sofreram os povos indígenas. A Controvérsia de Valladolid (1550-1551), tal como ficou conhecido o primeiro debate moral na história europeia, encetado para discutir os direitos humanos e o tratamento de povos indígenas pelos conquistadores europeus, não chegou a ter um resultado. Tzvetan Todorov, em *A conquista da América: a questão do outro*, relata e descreve os detalhes da carnificina e do tratamento desumano que foram praticados contra os povos indígenas.

“periférico”. Portanto, o autor afirma que o “Renascimento” da Europa só é possível a partir do “descobrimento” das Américas e do “en-cobrimento” do outro.

Vemos já perfeitamente construído o “mito da Modernidade”: por um lado, se autodefine a própria cultura como superior, “mais desenvolvida” [...], por outro lado, a outra cultura é determinada como inferior, rude, bárbara, sempre sujeito de uma “imaturidade” culpável. De maneira que a dominação (guerra, violência) que é exercida sobre o Outro é, na realidade, emancipação, “utilidade”, “bem” do bárbaro que se civiliza, que se desenvolve ou “moderniza” (DUSSEL, 1993, p. 75).

Trazendo essa reflexão para o contexto da Arte e seu ensino nos espaços acadêmicos, José Jorge de Carvalho (1989) explica que a hierarquia existente na dualidade “alta cultura” *versus* “baixa cultura”, diz respeito a um marco referencial criado pela elite dominante, que classificou a chamada “cultura clássica” como a dimensão da cultura tida como a de mais alto prestígio.

O antropólogo explica que a construção de uma cultura folclórica popular, pura, autêntica, foi formulada sobretudo pelos românticos alemães (principalmente por Herder), justamente ao mesmo tempo em que construíam também um ideal de cultura clássica, de elite, ou “superior” (CARVALHO, 1989). Segundo o autor, o projeto herderiano, do período clássico da cultura ocidental, consistia em “construir uma *humanitas*, isto é, de promover a elevação moral e intelectual do homem através da arte” (CARVALHO, 1989, p. 14).

Enquanto a alta cultura seria o símbolo da cultura letrada ocidental, ligada aos valores de elevação moral e intelectual, capazes de levar, tanto o artista como o expectador, para um plano ideal, a cultura popular seria o símbolo da fragmentação, relacionada a uma função catártica imediata. Ligada exclusivamente ao apelo sensorial, à “necessidade de o homem moderno receber estimulantes grosseiros e violentos”, a cultura popular não estaria ligada a uma necessidade de formação ou crescimento intelectual, mas a “uma relação muito mais imediata de gratificação, de entretenimento e da experiência não acumulativa do prazer temporal” (CARVALHO, 1989, p. 14).

Desse modo, podemos constatar como as músicas e danças afro-brasileiras não são reconhecidas por seu valor estético e cultural, mas sempre comparadas em uma lógica de dualidade com a dita “alta cultura”. Para um sistema de pensamento hegemônico do saber, as músicas e danças afro-brasileiras são lascivas, imorais, grosseiras e violentas. A

escola, como uma instituição de formação e crescimento intelectual, preocupada em civilizar e emancipar os sujeitos, e construída por um modelo de civilidade ocidental, baseada na cultura disciplinar, é percebida “como uma bosta” (como pensou a mãe daquela aluna) quando dá espaço para que manifestações como o jongo e o funk se expressem em seu interior.

Isso reflete o quanto ainda vivemos em uma sociedade dividida, marcada por uma lógica dicotômica, e como esses valores que representam o que seria uma boa cultura ou uma má cultura ainda estão incrustados na nossa sociedade. Isso reflete o quanto a escola, por fazer parte de uma sociedade racista, classista e patriarcal, ainda continua perpetuando padrões excludentes e segregacionistas.

Nas escolas públicas, que abrigam classes populares e periféricas, Paulo Carrano (2008) analisa a ignorância relativa das instituições escolares e de seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os(as) jovens se encontram imersos. Ele relata que “da parte dos professores, os jovens alunos são comumente rotulados de desinteressados pelos conteúdos escolares, apáticos, indisciplinados, alguns violentos, tidos como de *baixa cultura*, com sexualidade exacerbada e alienada” (CARRANO, p. 182).

Assim, podemos perceber que as diversas estruturas hierárquicas e de poder também se reproduzem no ambiente escolar, desde a relação professor-aluno, ao privilégio que se dá a determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Trata-se, da antiga distinção que coloca a dita “alta cultura” num lugar de importância, como uma cultura mais desenvolvida e civilizada, e a dita “baixa cultura”, isto é, as culturas dos populares e periféricos, num lugar inferiorizado e marginalizado.

Achille Mbembe (2020) analisa que por trás dos discursos de progresso, liberdade, igualdade e de um humanismo universalista, que ganharam eco no pensamento liberal moderno europeu e americano, ocorria de modo sorrateiro e perverso, nas colônias, a colonização e a desumanização do ser. Enquanto a burguesia branca reivindicava o direito à própria soberania e conquistava seus direitos à liberdade e ao exercício político no centro da Europa, por outro lado ela precisou categorizar uma espécie de humanidade inferior, para classificar quem eram os cidadãos que tinham e os que não tinham direitos.

As revoluções francesa e americana, dois movimentos que marcaram o processo de consolidação da cidadania e dos estados democráticos de direito (por sua luta pela igualdade e liberdade), equivalem a um igual movimento de expansão (ou agressão) colonial e escravagista nos territórios fora da Europa. Ao contrário das ideias de justiça

social e direitos humanos – que giravam em torno do conceito de cidadania –, o movimento colonial e escravagista, que se inicia a partir da invasão da América, se movimentava na direção oposta, pela lógica da desumanização, da violência e da destruição do outro.

Analisando como essa violência se transmuta em feridas para o campo da educação, o cenário não é muito diferente. Nilma Gomes explica que o “epistemicídio” reflete a mesma lógica do genocídio, porém no plano epistêmico. Trata-se, portanto, do “assassínio do conhecimento próprio da cultura subordinada” pelos colonizadores (GOMES *in* SANTOS e MENESES, 2009, p. 430). Segundo Ramón Grosfoguel (2016), o epistemicídio está relacionado a processos históricos centrados na lógica genocida da conquista, ou seja, “a destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos” (GROSFOGUEL, 2016, P. 26).

Ramón Grosfoguel (2016) analisa que a base teórica canônica das ciências humanas nas universidades ocidentais dos dias de hoje é produzida por uns poucos homens e baseada nas experiências sócio-históricas de cinco países da Europa Ocidental e da América do Norte: Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos. Segundo o autor, as estruturas de conhecimento hegemônicas “têm dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25) e, conseqüentemente, produzido a inferiorização e a exclusão de conhecimentos gerados por outros povos e culturas em diversos lugares do planeta.

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. [...] Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Para o autor, a pretensão de que o conhecimento produzido por homens desses cinco países tenha uma capacidade universal deriva de que suas teorias seriam supostamente suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do

mundo (GROSGOUEL, 2016). Se, por um lado, temos o privilégio epistêmico; por outro, temos a inferioridade epistêmica. São duas faces da mesma moeda, na qual uma face se considera superior à outra.

Nesse sentido, se observarmos o funk, nosso objeto de estudo, vemos ainda hoje diversos exemplos em nosso cotidiano de como esse estilo musical é recebido com diversas críticas e comentários negativos dentro da indústria musical¹⁷. A antropóloga Adriana Facina (2020), em “A fabricação do inimigo”, explica que fenômenos como esse acontecem porque vem sendo fabricado no Brasil, desde a década de 1990, um estereótipo que associa o funk e o funkeiro à violência e à bandidagem. São fenômenos ligados a violências estruturais, históricas e profundas.

Assim, não há como pensarmos uma proposta pedagógica decolonial para o ensino de artes se continuarmos a reproduzir os mesmos discursos que vêm sendo difundidos desde o fim do período da escravidão no Brasil, quando a escravidão é abolida, mas a cultura de origem negra continua a ser perseguida e criminalizada pela sociedade.

O fato de a cultura do funk, do jongo (entre outras manifestações afro-brasileiras, como a capoeira, por exemplo) serem malvistas e recebidas dentro de muitas escolas é a prova de que essa mentalidade continua a ser reproduzida nos tempos atuais.

Se a cultura funk é viva e pulsante para milhares de jovens, dentro das escolas públicas e privadas brasileiras, do centro e da periferia, por que continuamos a criminalizar essa manifestação ao invés de absorver o que elas podem nos contar sobre a sociedade e seu modo de entender o mundo? Se nossos(as) alunos(as) se sentem felizes dançando e cantando funk é porque, de algum modo, isso os conecta com a sua própria realidade. Aprender a ler esse mundo e esse contexto é uma tarefa para nós, educadores(as).

É preciso, no universo do espaço escolar, desconstruir arquétipos, preconceitos e estereótipos que foram tomados como verdade, se quisermos nos envolver de fato com aquilo que é importante para os(as) alunos(as) e entender o que eles(as) querem nos passar com essa cultura.

Ao propormos uma pedagogia crítica e dialógica, decolonial e antirracista, comprometida com a transformação da realidade social do(a) aluno(a) e com as injustiças

¹⁷ Recentemente, em uma apresentação do Grammy 2021, a popstar Cardi B performou ao som de um remix de funk feito pelo DJ carioca Pedro Sampaio, e foi recebida com o seguinte comentário do produtor musical Rick Bonadio: “Já exportamos bossa nova, já exportamos samba-rock, Jobim, Bem Jor, até Roberto Carlos. Mas o barulho que fazem por causa de 15 segundos de funk na apresentação da Cardi B me deixa com vergonha. Precisamos exportar música boa e não esse ‘fica de quatro!’”.

sociais, assim como idealizado por Freire, é preciso ter como premissa o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, daqueles que, historicamente, estiveram na condição de oprimidos.

Para o pedagogo brasileiro, somente um ensino conectado com a realidade social do(a) aluno(a) é capaz de promover uma percepção concreta da situação de opressores e oprimidos e, conseqüentemente, contribuir para a transformação dessa realidade. “Aprender a ler o mundo para poder transformá-lo”, é o que Freire diz.

Em sua pedagogia do oprimido, uma “pedagogia humanista e libertadora”, Freire esclarece que a percepção do mundo opressor, por parte dos oprimidos, faz com que estes expulsem os mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos. Assim, conclui-se que “esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2021, p. 57).

“Não é possível ensinar sem aprender”, já dizia a máxima freireana. O(a) professor(a) precisa estar envolvido(a) e comprometido(a) com a realidade do(a) aluno(a) se quiser transformá-la. Precisa estar aberto para conhecer, estudar, observar e reconhecer aquela realidade. O efetivo ato de conhecer é o que nos permite significar e ressignificar as coisas. Caso contrário, continuaremos apenas a repetir o exercício da reprodução mecânica da realidade.

Ao se envolver e estar disposto a aprender com a realidade do(a) aluno(a), o(a) professor(a) se torna também um(a) aprendiz. Assim, numa posição dialógica com os(as) estudantes, em que não há dicotomias e hierarquizações entre o “saber comum” e o “saber acadêmico”, professor(a) e aluno(a) constroem um processo significativo de ensino-aprendizagem, pois a educação só será efetivamente transformadora se alunos(as) e professores(as) estiverem engajados(as) em conectar os saberes da sala de aula com o saber comum, visando à transformação da vida, do cotidiano e da realidade social.

a escola é o espaço de formação e elaboração de saberes, e assim sendo, pode contribuir para que o educando se encontre não só com as teorias e ícones da produção do conhecimento mundial, mas, acima de tudo, que possa promover o contato com a história do seu povo e dos valores que constituem a nossa estrutura sociocultural. [...] o território do espaço escolar é espaço que se mostra propício ao encontro e reencontro com histórias e seus personagens numa perspectiva de construir conhecimento, de inserir ao sujeito códigos que permitam organizar suas reflexões a respeito da diversidade cultural e artística

que o envolve e forma sua identidade. [...] transformações nos caminhos e procedimentos didáticos que se aproximam de estéticas da arte advinda das comunidades, dos terreiros, de espaços outros que não foram chanceladas por uma cultura europeia colonizadora, permite o envolvimento do sujeito com outras possibilidades de ver e sentir o mundo (JONAS, 2022, pp. 64, 70 e 76).

Se nossa perspectiva para o ensino de Arte passa pela construção de um corpo-dança afroancestral, por reconhecer o corpo como um lugar sagrado, por que insistimos em sexualizar e criminalizar os corpos que dançam funk?

Se enxergamos o corpo como um lugar de encantamento, um lugar de inspiração formativa, que possibilita experiências da imaginação e da sublimação, então por que enxergar esse corpo que dança funk como símbolo de promiscuidade, ao invés de enxergá-lo como um corpo que exprime potência de vida e de felicidade, um corpo que ressignifica experiências de dor em experiências de alegria e resistência?

Se enxergamos o corpo como um lugar de conexão com a ancestralidade, um corpo que só existe porque existe em comunidade, por que não enxergamos o corpo que dança funk como um lugar de empoderamento de sua identidade, da sua luta de gênero, classe e raça?

De acordo com Adriana Lopes (2011), o funk entra na classificação do binarismo hierárquico que serve para mapear as performances culturais negras dentro de uma perspectiva burguesa. Segundo ela, tais performances carregam sempre o traço negativo dessa lógica dicotômica, que insiste em categorizar o funk, por exemplo, como uma performance “baixa” e “perigosa”. Assim, Lopes assinala que “a crítica ao funk escancara a maneira pela qual a sociedade brasileira renova seu racismo e preconceito de classe camuflados pela retórica ocidental do bom gosto estético” (LOPES, 2011, p. 18).

Analisando outras formas de culturas afro-brasileiras no espaço escolar, tanto no âmbito da educação pública como privada, é muito comum ouvir relatos de experiências de professores(as) sobre as dificuldades e desafios que enfrentam nas salas de aula quando se trata da temática “cultura afro-brasileira”. Isso porque existe a construção de um estereótipo, criado em torno da cultura afro, que relaciona todas as produções culturais descendentes da África e do africano à “macumba”, a algo ruim e maligno, pelo simples fato de que é impossível dissociar a intolerância do preconceito histórico contra o escravizado e o negro.

Em ambos os casos, no jongo ou no funk, o que acontece é uma tentativa de depreciação, marginalização e criminalização dessas práticas. Se temos o funk, normalmente representado pelo estereótipo da cultura da violência e da sexualização, temos o jongo, a capoeira, o maracatu, o tambor de crioula, o maculelê, o atabaque, entre outras manifestações populares afro-brasileiras, que utilizam o ritmo forte e percussivo do tambor, como expressões culturais relacionadas à macumba, àquilo que faz mal, ligado a um culto ao demônio, ao diabo, ao satanás.

A filósofa Sueli Carneiro (2005) aponta que o cruel imaginário construído pelos europeus sobre o africano e sobre a África iria identificar o corpo negro como portador do mal e como um tipo humano que seria incapaz de ser civilizado, em oposição ao corpo branco, como portador dos mais elevados atributos humanos. Desse modo, negros e negras foram rechaçados à uma categoria inferior da raça humana. Foram condenados(as) à animalização, à objetificação ou, na maioria das vezes, reduzidos à categoria de mera mercadoria. A autora afirma que “a desmoralização cultural do Outro realiza a um só tempo a superlativação do Mesmo e a negação do Outro” (CARNEIRO, 2005, p. 108).

Desse modo, é possível compreender que as diferenças culturais foram os meios utilizados para justificar as assimetrias de poder. E conseguimos perceber, de forma nítida, que tais reflexos surgem no espaço escolar e reverberam nos processos de elaboração artística de alunos e alunas.

Como narrado anteriormente, nos relatos de não experiência, tivemos vários exemplos desse processo de negação e inferiorização das culturas de herança africana no espaço escolar: quando tive alunos(as) que fingiram não escutar o que eu estava falando porque o assunto era a temática afro-brasileira; ou quando se recusaram a fazer uma atividade de desenho por aquele desenho estar retratando um símbolo de uma religião afro-brasileira; ou quando foram intolerantes a ouvir e a cantar músicas com referência à cultura afro-brasileira; ou quando simplesmente desconhecem ou não têm acesso no espaço escolar à cultura afro-brasileira; ou quando há diversas tentativas de impedimento, por parte da comunidade escolar, para que assuntos relacionados à cultura afro-brasileira não tenham espaço dentro da escola.

Como já dissemos anteriormente, não é normal haver problematizações por parte da escola ou da comunidade escolar quando a temática é o conflito religioso no Oriente Médio. Também não há nenhuma polêmica quando a temática é a influência do cristianismo e da Igreja Católica na Idade Média. Não há restrições ou uma comoção na comunidade escolar quando é necessário explicar o que foi a reforma protestante ou

reforma anglicana. Também não é visto como um tipo de transgressão quando é pedido para que os(as) estudantes leiam textos ou poesias escritas por padres e jesuítas; ou façam alguma releitura de obras de arte românica, gótica e bizantina; ou para que façam representações que contenham símbolos de cruz, templos gregos ou igrejas católicas.

Trata-se, como já dito, de uma questão de racismo estrutural, de uma tentativa de apagamento e demonização dos costumes, dos ritos, da religião, da arte e de todas as formas de representação da história e da cultura afro-brasileira.

Descolonizar o pensamento e reconstruir os caminhos do ensino de arte

Partindo de tais circunstâncias, as noções de decolonialidade e pensamento liminar (pensamento fronteiro ou pensamento outro) se apresentam como uma abordagem pedagógicas e político-epistêmicas, que possibilitam essa desconstrução de essencialismos e a descentralização das narrativas que ao longo da construção do projeto de modernidade estiveram hegemonicamente centradas na Europa.

Segundo Mignolo (2007), o pensamento crítico decolonial busca se desvincular da ideia de um único mundo possível (a lógica do sistema-mundo capitalista), prezando pela pluriversalidade de vozes e caminhos. O pensamento decolonial busca uma abertura para um pensamento-outro, questionando “a verdade” e especialmente quantas vozes e verdades tiveram que ser suprimidas para que apenas uma se configurasse como universal.

Walter Mignolo (2007; 2020) traz o conceito de pensamento liminar para tentar delinear uma lógica diferente, uma lógica que considere a pluriversalidade das narrativas e das múltiplas histórias locais. Trata-se de uma ruptura epistemológica, um rompimento com o saber hegemônico europeu, um novo modo de pensar que surge nas e a partir das margens. Nesse sentido, um dos principais objetivos do pensamento liminar é liberar os conhecimentos que outrora foram subalternizados (MIGNOLO, 2020).

Para Mignolo, o problema não é só contar a realidade dos dois lados da fronteira, mas fazê-lo a partir de sua exterioridade, considerando que exista somente um lado verdadeiro e puro. O filósofo salienta que o pensamento liminar não pretende se qualificar como outro pensamento válido, único e universal, pois, segundo ele, não existe um sujeito “puro”, que não esteja contaminado pelas questões liminares que narra e descreve. “Nas fendas e fissuras onde se origina o conflito é inaceitável uma descrição unilateral” (MIGNOLO, 2020, p. 41).

Para Mignolo, “progresso” e “progressão linear” não cabem na ideia de um pensamento liminar e muito menos na estrutura da sociedade contemporânea. Suas provocações reforçam a necessidade de deslocarmos o universalismo abstrato para uma rede de histórias locais e múltiplas hegemonias locais. Para o autor, o pensamento dicotômico não é mais sustentável quando o pensamento-outro pode ser encenado tanto no centro como na periferia.

Mignolo (2020, p. 49) define o pensamento liminar como “os momentos de fissura no imaginário do sistema mundial colonial/moderno”. Como a própria palavra sugere, o termo “liminar” se refere àquilo que está situado ou que se constitui no limite, num ponto de passagem entre dois locais, situações ou atividades. Sua ideia propõe uma redistribuição da geopolítica do conhecimento, que não está mais etnocentrada; situa-se ao mesmo tempo em todos os lugares e em nenhum deles: na sua fronteira. Ao invés de o pensamento estar fixado e fundado, ele é construído num lugar de passagem – é um pensamento que se move ao longo da diversidade do processo histórico.

Mignolo também relembra que “a prática epistêmica decolonial surgiu ‘naturalmente’, como consequência da formação e implantação da matriz colonial do poder” (MIGNOLO, 2007, p. 28). O autor se refere, neste caso, não somente aos seres e saberes de resistência, indígenas e africanos, que insurgiram no embate da violência colonial, mas estende-se às organizações populares, fóruns, instituições, movimentos sociais, ativistas entre outras frentes de luta e resistência teórica e prática, política e epistemológica, à lógica da modernidade/colonialidade.

Tais ideias permitem a Mignolo afirmar que “a genealogia do pensamento decolonial é pluriversal (não universal)”. O autor destaca que, a nós, povos do “Terceiro Mundo”, não cabe apenas a exportação de teorias, mas a preocupação em promover novas formas de crítica cultural, de emancipação intelectual e política.

Afinado a tais ideias, Souza Santos (2009) nos aponta para a fundação de uma nova epistemologia, que parta da experiência social do Sul global, não imperial, e que tenha como base o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos. Confrontando a monocultura da ciência moderna, Souza Santos propõe a ecologia dos saberes: um pensamento que se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento, isto é, que interage em relações sustentáveis e dinâmicas, sem comprometer a autonomia de cada um dos saberes.

Segundo Souza Santos, ecologia dos saberes é a “ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas

de conhecimento além do conhecimento científico” (SOUZA SANTOS, 2009, p. 45). Entretanto, Souza Santos ressalta que o contexto cultural em que se situa a ecologia dos saberes é ambíguo. O reconhecimento da diversidade cultural do mundo não significa necessariamente o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo. Diante desse impasse, ele adverte que “num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido” (SOUZA SANTOS, 2009, p. 47).

Nessa perspectiva, urge a necessidade de promovermos o chamado giro decolonial, um movimento que “articule genealogias espalhadas pelo planeta e ofereça modalidades econômicas, políticas, sociais e subjetivas ‘outras’” (MIGNOLO, 2007). O autor também pondera a necessidade de “retornarmos ao local não apenas geo-histórico, mas também epistêmico (e o correlato entre ambos) do pensamento” (MIGNOLO, 2007, p. 42). Mignolo considera que o pensamento é localizado. Portanto, não é só importante “o que se pensa” e “sobre o que se pensa”, mas “de onde” e “a partir de onde” se pensa.

Trazendo tais ideias para o contexto educacional, alguns questionamentos ainda se fazem presentes e latentes, no intuito de buscarmos uma práxis pedagógica fundada numa ecologia de saberes e que seja intercultural, decolonial e antirracista. Quanto e de que forma os conhecimentos tradicionais e ditos populares estão presentes nos materiais didáticos? Esses modos de abordagem efetivamente contribuem para a dimensão formativa e crítica do processo educacional, isto é, as premissas epistemológicas da cultura afro-brasileira estão efetivamente presentes nos conteúdos escolares? Seguimos hierarquizando e atribuindo escala de valores às culturas erudita e popular, aos conhecimentos do(a) professor(a) e do(a) aluno(a)? A cultura tradicional oral tem espaço nas salas de aula? Quem está contando e por qual ponto de vista está sendo contada a história das lutas indígena, africana e afro-brasileira?

Ainda é visível que essa lógica excludente, herdada de um passado colonial continua a autorreproduzir-se na realidade atual. Continuamos a não ter conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira nos livros didáticos e nos currículos. Quando há, ainda são tratados como um tabu, de modo mítico e folclorizado. Quando há, os(as) profissionais que se prestam a trazer essas temáticas para a sala de aula são tratados(as) muitas vezes de forma hostil pela comunidade acadêmica. Isso porque ainda não há, de modo efetivo, o letramento racial crítico na sociedade, nem negros e negras ocupando espaços de poder.

O projeto de pesquisa em questão, ao ter como perspectiva central o trabalho com as culturas negras dentro do ambiente escolar, propõe uma tentativa de um pensamento-outro, isto é, busca um caminho de resistência à centralidade e à universalidade teórica ocidental, normalmente encontrada nos materiais pedagógicos voltados para o ensino de Arte. Nosso intuito, ao trazer a cultura afro-brasileira para as escolas, especialmente através do jongo e do funk, foi provocar o chamado giro decolonial, pois essas culturas, que historicamente carregaram os traços negativos dos binarismos hierárquicos, aqui ganham uma força reversa.

Pretendemos mostrar como essas culturas africanas se reinventaram e resistiram criativamente no território brasileiro, mesmo com a escassez de recursos disponíveis. Queremos mostrar como as culturas de herança africana se constituem como uma autêntica representação do povo brasileiro e subvertem, muitas vezes, as representações que insistem em situá-las como baixas e perigosas (LOPES, 2011).

PARTE III

OS SABERES CONSTRUÍDOS NA LUTA ANTIRRACISTA

Nessa última parte do trabalho não temos a intenção de chegar a uma conclusão final, pois, como foi falado no início, essa pesquisa se transformou e foi atravessada por inúmeros fatores. Então, nossa proposta inicial, que era o de despertar a consciência de uma corpnegritude nos estudantes através do jongo-funk, no ensino de Arte, acabou se transformando em uma tentativa de pesquisa atravessada pelo racismo estrutural.

Assim, mais do que apresentar uma não conclusão de um trabalho em processo, uma proposta pedagógica que ainda-não foi concluída, deixo aqui algumas considerações acerca dos saberes construídos nessas não experiências marcadas pelo racismo.

A primeira consideração é reconhecer o saber do negro. Primeiro, considero relevante refletir que não é possível pensar em uma educação decolonial e antirracista, nem tampouco falar em justiça social e epistêmica sem reconhecer o protagonismo negro como produtor de saberes e de transformações políticas e sociais significativas para o povo brasileiro.

Compreender a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel do negro para a formação da sociedade nacional é algo necessário e fundamental para o cumprimento das Leis 10.639 e 11.645, que discorrem sobre a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar.

Os estudos culturais e pós-coloniais, que ganharam força a partir dos anos 1970 e 1980 e conjugaram pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, nos ajudaram a avançar nos assuntos relacionados à escravidão e à experiência do escravizado nas sociedades escravocratas. Tais conhecimentos nos permitiram reconstruir alguns estereótipos que se formaram na sociedade brasileira e que, via de regra, tendiam a enfatizar dois importantes aspectos: tratar da experiência do escravo e da escravidão do lugar do vitimizado e associar a condição de escravo à cor negra, como se negro e escravo fossem sinônimos.

Abraçando rapidamente algumas reflexões da historiadora Janaína Correia (2012), para ajudar o(a) leitor(a) na compreensão do que falo aqui, destaco que o chamado mito da democracia racial, produzido a partir da obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, de 1933, ocultava os conflitos e as relações de desigualdade entre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Por tratar da miscigenação como um encontro solidário, generoso, fraterno e democrático entre colonizadores e colonizados, Freyre “terminou por vê-lo como agente histórico passivo, conformado com sua condição social degradante. Acreditou em uma escravidão consensual entre senhores e escravos,

chegando ao ponto de alegar que muitos negros desfrutavam-na com alegria” (CORREIA, 2012, p. 185).

O perigo do pensamento de Freyre foi a construção de uma imagem idílica da sociedade, escondendo as relações de conflito e superestimando a distância social entre negros e brancos, sob o véu da conciliação da democracia racial.

Freyre ajudou a construir a imagem de um povo brasileiro mestiço e feliz pela riqueza da sua diversidade cultural. E, por isso, criou-se o imaginário cultural de que “o povo brasileiro é um povo que abraça a tudo e a todos”. Entretanto, o que percebemos na realidade é que a mestiçagem é um ponto nevrálgico para a questão do racismo e da luta antirracista no Brasil. É uma questão que, por exemplo, afeta políticas públicas importantes no país, como a política de cotas. Porque a mestiçagem foi utilizada para esconder e apagar a herança negra do Brasil e não para se ter orgulho dessa ancestralidade.

Com muita luta e resistência vemos esse debate vindo à tona novamente na sociedade, nos fazendo compreender a importância desse resgate histórico para a promoção da justiça social e da justiça epistêmica.

No ano de 2023, completamos apenas dez anos da Lei 10.639, e ainda hoje, muitos(as) professores(as) passam por experiências como a minha. Além disso, percebemos o quanto essas questões ainda são muito pouco faladas nas escolas e nas sociedades. São questões desconhecidas, ainda tratadas com muito despreparo. A lei de cotas raciais, lei 12.711, somente foi implementada no país em 2012. Portanto, completa onze anos. Estamos ainda jovens nessa longa caminhada. E com os resquícios de uma mentalidade saudosista-colonial, caminhamos a passos lentos.

Como aponta Janaína Correia (2012), as novas revisões históricas sobre a temática da escravidão, combatendo o que dizem ser o mito da democracia racial, questionando as relações “doces” e “benevolentes” entre senhores e escravos e desmistificando as ideias de passividade e submissão por parte dos escravizados, devolveram ao escravismo a sua historicidade necessária, reconhecendo o conflito social, a luta de classes e denunciando os “horrores” da escravidão em nosso país. Assim, passou-se a negar a coisificação e a vitimização dos cativos:

Os escravos que surgiram dos arquivos de pesquisa eram seres sociais ativos, agentes históricos capazes de agir e influenciar o mundo ao seu redor, capazes de elaborar inúmeras estratégias para facilitar suas vidas e diminuir sua dependência com relação aos seus senhores. [...] O que se infere aqui é a

possibilidade de entender o escravo com um sujeito histórico ativo, com capacidade de desenvolver uma visão crítica da sociedade, de suas condições, e atuar politicamente ao seu modo (CORREIA, 2012, p. 187, 188).

Na atualidade, os estudos avançam em desconstruir a objetificação, a animalização e ideia mercadológica que se construiu sobre o negro, apontando caminhos que permitem repensar e reposicionar o negro nas sociedades, entendendo-o não mais como “coisa” ou “objeto de pesquisa”, mas como sujeito de conhecimento e sujeito da própria história.

Nilma Lino Gomes (2020) reforça que foram o Movimento Negro e a intelectualidade negra os principais responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento sobre as relações étnico-raciais no Brasil. A autora ainda destaca que a produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cercam não têm origem nos bancos acadêmicos nem nos meios políticos,

isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negros e negras, muitos dos quais nem sequer foram (e alguns ainda não são) reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores do conhecimento (GOMES, 2020, p. 224).

Luiz Antônio Simas (2020) também reforça a contribuição da ascendência africana para a história, cultura e memória do Rio de Janeiro:

Para muitos é difícil admitir isso, mas os inventores do que há de mais forte na cidade do Rio de Janeiro não discutiram filosofia nas academias e universidades, não escreveram tratados, não pintaram os quadros do Renascimento, não foram convidados a frequentar bibliotecas, não compuseram sinfonias, não conduziram exércitos em grandes guerras, não redigiram as leis, não fundaram empresas e só frequentaram os salões empedernidos para servir às sinhás.

Os nossos grandes inventores rufaram tambores, chamaram Zambiapungo e Olorum, riscaram o asfalto preenchendo de dança o intervalo entre as marcações do surdo, despacharam as encruzas, subiram o São Carlos e as escadarias da Penha, bradaram revividos em seus santos-cavalos nas matas e

cachoeiras, celebraram os mortos na palma da mão (SIMAS, 2020, pp. 13 e 14).

Portanto, é preciso menos hipocrisia, menos machismo, menos racismo e menos moralidade branca ocidental europeia para reconhecer que tanto o jongo quanto o funk, entre outras práticas e expressões de matrizes africanas, são produtores de conhecimento emancipatório e de cultura relevantes para nossos(as) estudantes, além de instrumento de resistência e de afirmação de suas identidades.

Não faz sentido pensarmos uma pedagogia decolonial, intercultural e antirracista se ainda continuamos pensando determinados grupos sociais como inferiores, ignorantes, incultos, sem valores, com problemas morais e de aprendizagem a serem civilizados, moralizados (ARROYO apud GOMES, 2020).

Tais pensamentos nos impulsionam a voltar novamente a Paulo Freire, educador que marca a história da Educação Popular no Brasil e que percebe a cultura popular como elemento fundamental para a emancipação da classe trabalhadora. Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, Paulo Freire pauta a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido que ultrapassa as fronteiras das letras e se constitui nas relações históricas e sociais (MACIEL, 2011).

Trazer o jongo e o funk para as escolas (e também outras expressões afro-brasileiras), compreender suas histórias, contextos, problematizar e analisar em uma perspectiva crítica as narrativas que colaboraram (e colaboram) para a criminalização dessas expressões é importante para que os(as) estudantes tenham uma visão ampla das experiências cotidianas do negro na sociedade.

Falamos de relações de tensão, de disputas de práticas, de conhecimentos e de espaços de poder, presentes tanto na sociedade, como no seio escolar e nos currículos. A escola e os(as) docentes, por sua vez, em uma perspectiva crítica, participativa, dialógica e decolonial devem se esforçar para garantir que determinados temas não sejam negados aos estudantes, para que estes, como sujeitos de direito ao conhecimento emancipatório, possam ter acesso aos dilemas, aos avanços, aos limites e às lutas do negro na formação social, histórica, cultural e política do nosso país.

Compreender as relações políticas, ideológicas e de poder que se engendram a partir dessas relações é importante para que os(as) estudantes percebam como a força de

uma narrativa contribuiu para a construção de um determinado modo de ver e tratar as culturas africanas em diáspora na sociedade brasileira.

Paulo Freire também aponta que o ser humano aprende na relação com o outro, no diálogo com outro, na aproximação dele com o conhecimento do outro. Assim, consideramos que o jongo-funk pode ser uma ferramenta propulsora desse diálogo, pois, mesmo sendo dois estilos musicais que surgiram em épocas e em contextos diferentes, tanto o jongo quanto o funk mostram uma história que tem muita importância para o nosso povo. É uma proposta pedagógica que, além de propiciar aos estudantes o reconhecimento da sua própria cultura, dá voz e espaço para que esses saberes (saberes cotidianos, populares, marginalizados – sua própria cultura, vivências e modos de perceber a realidade) ressoem na sala de aula. Além de mostrar como é possível trazer elementos de diferentes estilos musicais e culturas para criar algo novo e original, que mantém as raízes e a identidade cultural de cada um desses estilos.

Então, se almejamos a construção de uma pedagogia emancipatória, algumas questões precisam ser repensadas e problematizadas. É preciso modificar o olhar. Olhar por outro viés e promover o giro decolonial.

Por que temos sempre que sexualizar corpos femininos dançando funk, ao invés de enxergá-los como um corpo que manifesta alegria e potência de vida? E por que sexualizar se, em nossa cultura ancestral, o rebolado, o movimento do quadril são símbolos da fertilidade, da continuação da vida? A quem interessa sexualizar esses corpos?

Por que as letras de funk incomodam tanto? Talvez seja porque através de suas músicas, o funk revela o que de pior existe no mundo, como as desigualdades sociais, injustiças, pobreza, racismo, machismo... Mas, por outro lado, por que essas músicas também não podem ser utilizadas como uma ferramenta propulsora de conhecimento, empoderamento e consciência de classe?

Precisamos evidenciar essas vozes e saberes (culturais, artísticos e estéticos de herança africana) e reconhecer a força da população negra e das tradições africanas como fundamentais para a consolidação da soberania brasileira. Precisamos compreender esses sujeitos como sujeitos históricos, como sujeitos de enunciação, sujeitos de resistência e insurgência.

A segunda consideração que faço é sobre o poder das narrativas e a importância do lugar de enunciação. Para falar desse ponto, que considero um saber importante retirado dessas não experiências, vou trazer as reflexões de uma palestra proferida pela

escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Ela nos alerta sobre o perigo de uma única história e afirma que “a história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019, p. 26).

Para a autora, nosso conhecimento e cultura são, em parte, formados pelas histórias que escutamos. Segundo ela, “as histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (ADICHIE, 2019, p. 32). Adichie chama a atenção para o quanto os seres humanos são impressionáveis e vulneráveis diante de uma história. Por isso, ela defende a importância de escutarmos diferentes narrativas, diferentes modos de pensar uma mesma história, propondo diversificarmos as nossas fontes de conhecimento e sermos cautelosos ao ouvir somente uma versão dos fatos.

A escritora também atenta para as relações de poder envolvidas no ato de se contar uma história, pois ela afirma que o poder “é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas fazer que ela seja sua história definitiva” (ADICHIE, 2019, p. 23). Em sua narrativa, a autora exemplifica a tradição que se tem no Ocidente de contar histórias sobre a África, e que essas histórias trazem sempre uma única e mesma perspectiva: uma história de catástrofe.

Assim é preciso um olhar atencioso para não cairmos na tendência de estereotipar determinadas práticas e/ou expressões culturais pois, no curso da história, algumas narrativas foram construídas e inventadas com o objetivo de idealizar certas histórias e subalternizar outras. Para nos fazer acreditar numa suposta distinção entre os diferentes povos, classificados hierarquicamente em termos de superioridade/inferioridade.

O meu som é de lá

da favela

Eu também sou de lá

da favela

[...]

O caô não está só aí

e aí que eu fico bolado

o caô está na origem: preto pobre favelado.

Mano Teko

Os trechos da letra da música “Apologia”, do MC Mano Teko, citados acima, traduzem um pouco das origens do funk e do jongo: expressões culturais que vêm do preto, do pobre e da favela. Mesmo considerando que o jongo seja uma expressão mais antiga que o funk, pois nasceu ainda nos tempos da colonização (nas senzalas e terreiros), foi nas favelas, periferias, roças e quilombos que essa expressão pôde continuar a se desenvolver e a travar a sua luta por reconhecimento.

Relegadas à marginalidade, tanto o funk quanto o jongo cantam em seus versos palavras de luta, de resistência e de denúncia contra as opressões sofridas pela população carente das favelas. Igualmente falam de suas vidas cotidianas, suas alegrias, esperanças, de seus modos de se expressar, de agir, de pensar, bem como relembram memórias de seus ancestrais. A força de sua cultura e a potência do seu cantar, do seu batucar e do seu dançar fizeram com que esses ritmos pudessem ganhar espaço e reconhecimento em toda a sociedade brasileira, sendo, ambas as expressões, reconhecidas como Patrimônio Cultural do Brasil.

Entretanto, mesmo com o atual reconhecimento do jongo e do funk como expressões culturais nacionais, esses movimentos seguem sendo marginalizados e sofrendo perseguições. Esta perseguição é antiga e remonta a um passado colonial. Desde o momento em que os povos africanos foram sequestrados de suas terras e trazidos à força para trabalhar como mão de obra escravizada no Brasil, os negros sofreram perseguição e opressão contra todas as suas formas de expressão e representação, que dizem respeito ao seu modo de compreensão do mundo.

Esse tipo de pensamento excludente, ordenado por uma lógica de apropriação e violência, representa a raiz do mesmo tipo de pensamento que condenou (e condena), que julgou (e julga) o jongo e o funk como expressões impuras, sem valor cultural e até mesmo como perigosas.

Pelo que pudemos analisar da história do jongo e do funk, observamos que são expressões culturais que estão intimamente ligadas à diáspora africana no Brasil. E, levando em consideração a noção de pensamento decolonial, defendemos aqui que o jongo e o funk já são em si expressões decoloniais, pois, desde sua origem, são movimentos que resistem e lutam para a preservação de suas culturas. São movimentos que encontram a cada dia novos modos de sobreviver e de reestruturar a presença dessa herança africana no Brasil. Portanto, (re)contar suas histórias, cantar, batucar e dançar os seus ritmos também são formas de promover uma educação decolonial no ensino de Artes.

Retomando novamente alguns preceitos da filosofia africana e da pretagogia: a ancestralidade, o encantamento, a memória e a territorialidade – o acionamento de todos esses conceitos nos traz a oportunidade de contar novamente aquelas histórias que outrora foram apagadas ou silenciadas, de reconhecer os diferentes saberes e a possibilidade de reescritura da história, na qual os sujeitos excluídos se posicionam e revelam a importância de suas marcas no território.

Por fim, vimos que o “não” e o “ainda-não” foram termos recorrentes nesse texto. Mas, como dissemos anteriormente, aqui o “não” tem o sentido de dizer “sim” ao diferente. O não é um grito. Um grito de basta! E o “ainda-não”, um futuro de possibilidades. Acredito que, por esse motivo, essa seja uma proposta pedagógica emergente, que tem como objetivo transformar narrativas impossíveis em possíveis e assim, transformar ausências em presenças.

E por falar em ausências e presenças, vou fazer a minha última consideração. Quando cheguei no meio da minha pesquisa de mestrado, eu me dei conta de que não tinha conseguido fazer a pesquisa e, por conta de todos aqueles empecilhos, não conseguiria fazê-la. Foi quando, com a ajuda do meu orientador e dos maravilhosos professores da banca, eu me dei conta de que aquelas não experiências tinham sido a minha pesquisa de fato.

Porque, sim, a vivência das não experiências me provara que elas foram uma experiência de fato. Digo então que essa foi uma narrativa impossível transformada em possível. Uma história que precisava ser contada. E, em uma sociedade marcada pelo racismo, é isso o que acontece com quem tenta falar sobre história e cultura negra: não temos voz. Tentam nos sucatear, nos calar e fazer de tudo para nos derrubar. Fazem de tudo para provocar o silêncio dessa voz, o silenciamento dessa narrativa (voltamos à pedagogia das ausências).

Portanto, dar visibilidade a narrativas outras é fundamental para uma ecologia dos saberes e para uma escola plural, na qual os saberes construídos na experiência social tenham validade tanto quanto os conhecimentos acadêmicos. Saberes construídos na luta coletiva e nos espaços onde a cultura se mantém viva e pulsante... Saberes populares, saberes dos(as) próprios(as) alunos(as), saberes da vida diária e corriqueira do povo negro e indígena (como pensar nas formas mínimas e habituais de como o racismo se expressa e está enraizado no cotidiano), enfim, saberes daqueles(as) que compartilham um mesmo espaço.

Nesse breve momento, em que retomo alguns dos saberes aprendidos por mim, não posso deixar de destacar a coletividade como um dos fundamentos mais marcantes nesse meu processo de pesquisa (também fundamentos basais da própria filosofia africana e da pretagogia).

Enquanto estive sozinha, não tive forças. Senti medo e insegurança quando fui questionada na sala de aula, quando fui ameaçada com falsas acusações e quando tive o meu direito de liberdade de pensamento e autonomia didático-pedagógica ferido.

Se eu, uma mulher branca me senti assim, o que pensar de homens e mulheres negros que sofrem violências como essa constantemente?

Como bem observou Paulo Freire, algumas estratégias de desestabilização utilizadas pelo opressor são justamente o isolamento e o uso do lugar de poder e de autoridade para calar. Mas a luta... é na luta que a gente se encontra! Enquanto não estivermos juntos, nos abastecendo pela força do coletivo, enquanto não tivermos a representatividade da cultura afro-brasileira nos currículos, bem como a presença de mais negros e negras ocupando os espaços de poder, reordenando essa lógica excludente e desigual, será tudo muito mais difícil.

Enquanto houver racismo, a luta antirracista precisa estar em marcha, paralelamente e em sentido oposto, reconhecendo a diversidade étnica e cultural do nosso país e lutando pelo reconhecimento dessas histórias e memórias.

Quando lemos em Paulo Freire que o caminho para uma pedagogia libertadora e humanista é promover um ensino conectado com a realidade social do(a) aluno(a), para que este(a) possa ter uma percepção concreta da situação de opressores e oprimidos e, consequentemente, contribuir para a transformação dessa realidade, não podemos esquecer de nos incluir (nós, professores/as) nessa realidade. Não podemos esquecer que nós, professores(as), também estamos inseridos(as) e fazemos parte dessa mesma realidade. Por isso, precisamos também fazer parte dessa luta, escolher um lado.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.
- BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Exu, escola e racismo**. Artigo apresentado no VI Enecult - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Facom, UFBA: Salvador, Bahia, Brasil, 25 a 27 de maio de 2010. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.cult.ufba.br/wordpress/24334.pdf
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARRANO, Paulo. “Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades”. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008 (182-211).
- CARVALHO, José Jorge. **O lugar da cultura tradicional na sociedade moderna**. Série Antropologia n. 77. Trabalho apresentado no Seminário Folclore e Cultura Popular: Várias Faces de um Debate. Rio de Janeiro, agosto de 1988. INF/FUNARTE, 1989
- CORREIA, Janaína dos Santos. **O uso da fonte literária no ensino de história: diálogo com o romance *Úrsula* (final do século XIX)**. História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2012, pp. 179-201.
- COUTINHO, Reginaldo. **A elevação do funk carioca a “patrimônio cultural”: cotidiano e embates sociais e políticos em torno da Lei 5543/2009**. Antíteses, v. 8, n. 15, p. 520-541, jan./jun. 2015.
- DUSSEL, Enrique. **1492: O encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- FACINA, Adriana. “A fabricação do inimigo”. Prefácio. In: BRAGANÇA, Juliana. **Preso na gaiola: a criminalização do funk carioca nas páginas do Jornal do Brasil (1990-1999)**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.
- FERNANDES, Florestan. **O Brasil de Florestan**. 1ª Ed. – Pensadores do Brasil: Do Tempo da Ditadura ao Tempo da Democracia / Org. Antônio David. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2018.
- FONTENELE, Wesley. **Sobre Não Folclorizar o Popular: reinterpretando as culturas ditas populares via Torquato Neto**. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 788-806, out./dez. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. “Diversidade, cultura, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica”. In: ABRA-MOWICZ, A; BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006 (p. 21-40).
- _____ “A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03”. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008 (p. 67-89).
- _____ “Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira”. In: SOUZA SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009 (419-441).
- _____ **O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta antirracista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- _____ “O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos”. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, março 2008 (115-147).
- LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

- LINO, Tayane Rogéria. **O lócus enunciativo do sujeito subalterno: fala e emudecimento.** Anu. Lit., Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 74-95, 2015.
- LOPES, Adriana de Carvalho. **Funk-se quem quiser: no batidão negro da cidade carioca.** 1.ed. Rio de Janeiro: Bom Texto: FAPERJ, 2011.
- LOPES, Nei. Prefácio. In: LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras.** Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana e práxis de libertação.** Revista Páginas de Filosofia, v. 6, n. 2, p.51-64, jul./dez. 2014.
- MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: N-1 edições, 2018.
- MENDONÇA, Pedro Mendonça. **Funk carioca, política, gênero e ancestralidade no sarau divergente: uma pesquisa-ação participativa.** Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.
- MIGNOLO, Walter. “El pensamiento des-colonial, Desprendimiento y apertura: Un manifiesto.” In: Castro-Gómez, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007 (pp. 25-46).
- _____. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG: 2020.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** 3ª Ed. São Paulo: Perspectivas, 2016
- QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: 2005. 107-130
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Pólen, 2019.
- _____. **Pequeno manual antirracista.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RUSSO, Kelly; ALMEIDA, Alessandra. **Yalorixás e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas. Artigo.** Cadernos de Pesquisa, v.46 n.160 p.466-483 abr./jun. 2016.

- SALES, Jonas de Lima. **Corporeidades negras em cena: um processo cênico-pedagógico em diálogos com a tradição e a contemporaneidade**. Tese (Doutorado em Arte). Universidade de Brasília. Brasília, 2015.
- _____. “Qual é a base da minha dança? Outras danças e outras técnicas para práticas decoloniais.” In: VIEIRA, Marcilio de Souza (Org.). **Escritos sobre a dança**. Natal: ANDA, 2020.
- _____. “Culturas tradicionais na formação estética-artística: contribuições cênicas no espaço escolar”. In: CARVALHO, M. F.; BRACCHI, D. N.; PAIVA, A. L. S. (Orgs.). **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- SARAIVA, Regina Fernandes. “A cultura não é a cereja do bolo: reflexões sobre cultura, memória e identidade”. In: VILLAS BÔAS, R. L.; PEREIRA, P. M. (Orgs.). **Cultura, arte e comunicação**. São Paulo: Outras Expressões, 2015 (59-74).
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- SEVEGNANI, Claudinei. **Desfetichizar a latinidade, desencantar o passado, decolonizar a dança**. Jornada de Artes da UEMS – JART Ato V – Edição Internacional Ato I. Anais da Jornada de Artes da UEMS: Para que serve o ensino das artes na escola? Campo Grande, 2018.
- SILVA, Renata de Lima. **Sambas de umbigada: considerações sobre jogo, performance, ritual e cultura**. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 147-163, mai. 2010.
- SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- SOUZA SANTOS, Boaventura. “Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.” In: SOUZA SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009 (23-71).
- SOUZA SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- TROTTA, Felipe. **O funk no Brasil contemporâneo: uma música que incomoda**. Latin American Research Review, v. 51, n. 4, p. 88-101, 2016.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS, SITES E DOCUMENTOS ON-LINE

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>> Acesso em 25/10/22.
- BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em 25/10/22.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 25/10/22.
- CANECÃO, Toninho. **A POESIA DO JONGO | Encontro com o seu Toninho Canecão do Jongo do Quilombo São José da Serra - RJ**. Canal: Casa Poema Oficial. Duração: 01:08:26. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tHVRni4hlvU&t=990s>> Acesso em 11/04/2021.
- DIAS, Vanessa. **Documentário social Jongo. Vamos abrir o jogo: O jongo na Comunidade Dito Ribeiro**. Trabalho de Conclusão de Curso produzido por: Steffany Marsolla, Danilo Mandelo, Luana Cardoso. Documentário. Canal: Steffany Marsolla. Duração: 00:14:30. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=06bN_HrF-fI&t=768s> Acesso em 12/04/2021.
- FACINA, ADRIANA. **Eu só quero é ser feliz: uma breve história do funk carioca**. Documentário. Direção: André Fernandes. Canal: agenciadenoticiasdafavela. Duração: 00:26:45. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sZ8h_C4ArhY&t=982s> Acesso em 15/04/2021.
- IPHAN. **Certidão de Patrimônio Cultural do Brasil ao Jongo no Sudeste**. Livro das Formas de Expressão. Brasília, DF, 2005.

- JONGODASERRINHA.ORG **História do Jongo.** Disponível em: <<http://jongodaserrinha.org/historia-do-jongo/>> Acesso em 15/04/2021.
- JR., Hédio Silva. **Dr Hédio Silva Jr sobre sacrifícios de animais em rituais religiosos no STF.** Canal: Professor Ronildo Nicodemos. Duração: 00:08:24. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6-i5QXyb934>> Acesso em 16/05/2021.
- KILOMBA, Grada. Entrevista. **Grada Kilomba, a escritora que mais vendeu livros na FLIP, abre exposição em SP | Exposição.** Canal: Metrópolis. Duração: 00:04:19. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nKY239Uu9y0&t=42s>. Acesso em 23/05/2022.
- MARMELO, Luiza. **História do Jongo.** Jongo da Serrinha. Produção: Inquietos Entretenimento. Canal: Empreenda cultura. Duração: 00:06:26. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RyTzVqXJ7Kw&t=52s>> Acesso em 20/09/20.
- PALMARES.GOV. **Histórias sobre o jongo abrem projeto Memória e Identidade no Rio de Janeiro.** Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=30116>> Acesso em 15/04/2021.
- PEREIRA Monique. Curta! **Danças Regionais - Jongo.** Canal: Canal Curta!. Duração: 00:04:30. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T7yuMyf-bno&t=49s>> Acesso em 15/04/2021.
- ZWETSCH, Ramiro. **Do samba ao mangue beat: como a África influenciou a música brasileira.** 2018. Disponível em: <<https://www.redbull.com/br-pt/music/A-influencia-da-musica-africana-na-musica-brasileira.>> Acesso em: 11/04/2021.

ANEXO



Fotografias do projeto jongo-funk



Fotografias do projeto jongo-funk



Fotografias do projeto jongo-funk



Fotografias do projeto jongo-funk



Fotografia do projeto jongo-funk



Fotografia do projeto jongo-funk



Fotografia do projeto jongo-funk



Fotografia do projeto jongo-funk



Fotografia do projeto jongo-funk



Fotografia do projeto jongo-funk



Fotografias do projeto jongo-funk



Fotografias do projeto jongo-funk



Fotografias do projeto jongo-funk - professora no centro da roda no momento da apresentação individual



Fotografias do projeto jongo-funk



Fotografias do projeto jongo-funk



Fotografias do projeto jongo-funk



Fotografia do projeto jongo-funk



Fotografia do projeto jongo-funk



Fotografia do projeto jongo-funk



Fotografia do projeto jongo-funk



Fotografia do projeto jongo-funk