

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DIÁSPORAS, ARTES E CONHECIMENTOS: PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS PARA PRO- FESSORAS/ES-ARTISTAS

Wagner Leite Viana^{*1}

Janaína Barros Silva Viana^{}**

Gilmara Souza^{*}**

Gil Amâncio^{**}**

Evandro Passos^{***}**

1.* Artista. Doutor em Poéticas Visuais pela USP. Professor Adjunto na UFMG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Práticas de Educação e processos artísticos, Educação para as relações étnico-raciais e Educação ambiental.

****** Artista visual. Doutorado em Estética e História da Arte pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta na UFMG. Desenvolve pesquisa sobre arte contemporânea brasileira de autoria negra.

******* Pedagoga e Mestre em Educação pela FaE/UFMG, Pesquisadora e formadora em Educação Interseccional Antirracista e Quilombola. Colaboradora em estudos e atividades de Formação Docente em Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola no Programa Ações Afirmativas na UFMG e no Observatório da Educação Escolar Indígena e Quilombola - OBEDUC/ UFMG.

******** Artista e Educador. Professor na Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do grupo de pesquisa Ciberterreiro na FAE junto com a profa. Shirley Miranda. Em 2021, é convidado para ser tutor da Residência do Programa de Pesquisa em Arte e Cultura do BDMG Cultural.

********* Mestre em Artes Cênicas pela Unesp. Pós-graduado em Estudos afro-brasileiros pela PUC/Minas. Graduado em Comunicação Social pela UFMG. Bolsista FORD 2009. Pesquisador em Danças de Matrizes Africanas e Afro-brasileiras.

RESUMO

Procuramos alargar os diálogos epistemológicos num contexto em que as artes se fundem com os sabores e saberes em processos de aprendizagem promotores de trocas de conhecimentos entre a escola e o quilombo. Convidamos a atenção para a contracolunização dos currículos, da gestão e de toda forma escolar (colonizadora) expressa nas maneiras de organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem. Colocamos em diálogo as epistemologias artísticas e de comunidades afro-indígenas em contextos diaspóricos. Mesmo que a aproximação entre conhecimentos quilombolas e processos de escolarização revelem tensões, insistimos no convite para exercitarmos juntas/os a educação e suas performatividades (como professores atuando por meio do canto, da brincadeira, da poesia, da dança, oralidade da palavra enquanto som, imagem e narrativa). Apresentamos (por meio de performances e vídeos de trabalhos de artistas) um caminho das artes como conhecimento, em contraposição à visão colonizadora dos saberes científicos e escolarizados, promovendo, assim, debates e experiências em que outras leituras foram feitas sobre os quilombos na perspectiva da produção e da transmissão de conhecimentos (intergeracional, performatividade política no cotidiano e no tempo da festa). Procuramos mostrar outras ciências que produzem leituras afirmativas e conscientes da história dos quilombos por meio da eleição de categorias, como tempo, espaço/corpografia, alimentação, pedagogia e língua, para refletir como as práticas da comunidade e da escola contribuem ou não para a manutenção da vida comunitária e como propostas educativas precisam incidir na organização da escola e seu processo de escolarização, considerando os espaços de aprendizagem e as dinâmicas de educação na comunidade.

Palavras-chave: Arte afrodiaspórica; professor-artista; Educação contracolunial; saber e território; Educação Para Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT

We intend to expand epistemological dialogues in a context in which the arts merge with flavors and knowledge in learning processes that promote the exchange of knowledge between the school and the quilombo. We invite attention to the counter-colonization of curricula, management and every school form (colonizing) expressed in the ways in which learning times and spaces are organized. We put into dialogue the epistemologies of artistic and Afro-indigenous communities in diasporic contexts. Even though the rapprochement between quilombola knowledge and schooling processes reveals tensions, we insist on the invitation to exercise education and its performativities together (as teachers acting through singing, playing, poetry, dancing, orality of the word as sound, image and narrative). We present (through performances and videos of artists' works) a path of the arts as knowledge in opposition to the colonizing vision of scientific and schooled knowledge, thus promoting debates and experiences where alternative readings of quilombos were made from the perspective of the production and transmission of knowledge (intergenerational, political performativity in everyday life and festive times). We seek to show other sciences that produce affirmative and conscious readings of quilombo history through the election of categories such as time, space/corpography, food, pedagogy and language, to reflect on how community and school practices contribute or not to the maintenance of community life and how educational proposals need to affect the organization of the school and its educational process, considering the learning spaces and the dynamics of education in the community.

Keywords: Afro-diasporic Art; artist-teacher; counter-colonial education; knowledge and territory; Education for Ethnic-Racial Relations.

Introdução

Este texto foi construído coletivamente, a partir dos diálogos entre educação para relações étnico-raciais, com as artes do corpo na Dança, as artes do som/movimento e o brincar, as performances ativistas e performances nas artes visuais para a produção de percursos formativos sobre arte, educação e conhecimentos quilombolas. A disciplina Diásporas, Performatividades e Conhecimentos Quilombolas compôs o “Curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola - Afirmando Direitos”, ofertado pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG durante o ano 2018 para membros de comunidades quilombolas e profissionais da Educação que atuam nesses territórios, nas regiões de Belo Horizonte, Montes Claros e Paracatu.

Para tanto, buscamos refletir sobre os processos pedagógicos que acontecem nas escolas e nos quilombos, de forma a pensar as relações entre arte e modos de aprender e as epistemologias artísticas das comunidades afro-indígenas em contextos diaspóricos.

Uma questão importante que emerge das conversas do grupo é sobre a necessidade de mudança do paradigma conteudista quando pensamos nas relações entre arte e modos de aprender, para um eixo em que as relações, a partir da convivência, sejam entendidas em seu sentido mais amplo. Caminhos epistemológicos que mobilizam as instâncias da criação, da experimentação, das referências individuais e coletivas.

Pensar as relações entre arte e modos de aprender na perspectiva da convivência é construir processos de criação, invenção e trocas de conhecimentos que acontecem imersos num ambiente onde a dimensão artística conecta as relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Nesse sentido, a arte afro-diaspórica não é um mero artifício, ou uma atividade restrita ao campo estético, ela é um elemento vital na ativação das forças cósmicas, sociais e humanas que possibilitam às pessoas o exercício da criação e de construção de uma sociedade mais humana, polirrítmica, polidimensional, policêntrica e contra-hegemônica.

A ideia do módulo Diásporas, Performatividades e Conhecimentos Quilombolas, formulada por professores/as artistas, foi a de ouvir e reverberar a polifonia das vozes, das diferentes performances artísticas afro-diaspóricas tradi-

cionalmente atualizadas pelas comunidades, para inspirar docentes e demais profissionais da Educação na construção de projetos políticos pedagógicos, currículos e processos pedagógicos que resistam ao apagamento da história, das artes e dos conhecimentos sobre saúde, agricultura, economia, arquitetura, política e demais tecnologias produzidas nesses territórios a partir de conhecimentos ancestrais.

Neste artigo, trazemos reflexões sobre a arte a partir da vida. Comunicamos aqui diálogos que versaram com as vidas que pulsam do território quilombola, cultivando alimentos que nutrem o corpo físico e imaterial da comunidade no cotidiano e nas festas, e aquelas que administram e organizam a produção de novos conhecimentos sobre arte, política e economia nas escolas e instituições que trabalham junto a quilombolas em contextos do campo, urbanos e rururbanos em Minas Gerais. Apresentamos os elementos que compuseram nosso percurso formativo, os referenciais e estratégias metodológicas, bem como os questionamentos e provocações acerca do que é ser artista afro-diaspórico em conexão com a Educação.

Sabemos que a arte negra é pouco estudada enquanto Arte. Grande parte do esforço científico e acadêmico sobre ela acontece pelo olhar da antropologia. A produção de Arte Negra é sempre questionada quanto à sua autoridade e legitimidade, afinal, o que é Arte? Tudo que é produzido com alguma intenção criativa? A quem interessa uma concepção estética que diferencia arte e artesanato, cultura popular e cultura erudita? Podemos nomear como arte tudo que é feito a partir do corpo negro? Precisamos falar do que nós produzimos a partir do nosso jeito de pensar a Arte, sobretudo a arte que pulsa a partir dos territórios quilombolas em diálogos com a Educação. Nesses espaços, a arte se faz na expressão das experiências do território, ela transita e se expande pelas diversas linguagens do corpo em diálogo com as artes com as quais ela se conecta. É imperativo ampliar o conceito de arte. É muito significativo que um curso de formação docente problematize a ausência desses diálogos, oportunizando encontros de forma propositiva e não prescritiva. Daí a importância desse percurso formativo ter sido elaborado por professores/as artistas.

É sobre criatividade. Diante das histórias de criação do mundo elaboradas por povos africanos, no que tange a criação dos seres humanos, dois aspectos são primordiais e sempre estão presentes: a Festa e o Tambor. O ser humano é criado a partir da Música e da Dança. Em uma história sobre a criação do mun-

do do povo Bakongo, Nzambiapungo pede aos Inquices que, na primeira manhã do mundo, Nzazi toque o Tambor e os Inquices façam uma Festa, para ensinar a humanidade como tocar, dançar e cantar, pois, afinal, seria egoísmo não compartilhar algo tão bom com os humanos. O que nos cria é a arte!

Encruza
Lugar de escolhas
No presente o passado e o futuro
Duas pontas se tocam
O mais velho e o mais novo.
Palavras são lançadas neste centro do mundo
Lugar de Ntu – energia vital primordial. Axé
Corporificadas no MuNtu – energia vital individualizada. Uma pessoa.
Um mais velho aconselha sua comunidade. BaNtu – energia vital coletivizada.
Makota Valdina nos entregou no idioma primordial
“Nzambi walamba luku tongo beeto bantu”
Deus preparou o angu e a carne, nós, as pessoas.
Palavra dos bakongo sobre o mundo criado por Nzambi
Nós, as pessoas, colocadas neste mundo criado por Deus.
Criamos a comunidade, somos criados nela.
Autocriadores (Viana, 2021)¹.

1. Poema realizado pelo autor Wagner Leite Viana por inspiração de diálogo realizado com Makota Valdina, autoridade do terreiro Nzo Onimboya de Salvador, quando de sua presença na UFMG no contexto da disciplina „Políticas da terra“, no segundo semestre de 2018.

1. Entre a letra e a treta²

Pensar a escrita afro-diaspórica na perspectiva da letra e da treta³ instiga-nos a lançar mão do uso de linguagens artísticas no plano das teatralidades, gestualidades-corpografia, musicalidades e visualidades, o que nos possibilita ampliar as formas de ler o mundo. Essas escritas performativas evidenciam as implicações entre estética, política e educação e nos convidam a repensar as nossas relações com o tempo e com o espaço na organização de percursos formativos, pois os processos vividos a partir da arte evidenciam a tensão que é oculta na convivência entre o conhecimento escolarizado e o conhecimento quilombola.

Aqui gostaríamos de chamar a atenção para um elemento fundamental que são as línguas de matriz africana e indígena presentes nesses territórios. Se queremos entender os conhecimentos ancestrais presentes nos quilombos é fundamental que comecemos a olhar com mais cuidado para essas línguas presentes nas festas, cantos, nas sentenças proverbiais, nos modos de pedir a benção, nos modos de nomear as plantas, nas práticas do cuidar do corpo e da alimentação.

Ao falar de conhecimentos ancestrais, deparamo-nos com a dificuldade de encontrar, na língua portuguesa, palavras que nos possibilitem aproximar da dimensão que tem o fazer musical nessas culturas. Por exemplo, o Rap foi excluído como música porque explorava a melodia da fala e não a escala melódica tonal. Nomear como música o que se canta, o que se toca numa festa pode reduzir

2. De acordo com a combinação feita pelo artista Wagner Leite Viana em sua tese de doutorado TIPOTETRALETRA: sobre arapucas, pesquisa, mukambus ou suportes, estas palavras estão presentes numa sentença de tradição negra “o branco faz letra, o preto faz treta”, que se refere ao acesso à educação e a resposta que a população negra deve empreender. A treta como luta, mas também como estratégia, artimanha, estratagem e método. A letra se justifica numa dupla abordagem como letreiramento (o desenho da letra, seu projeto visual) e como letramento (a prática social que produz o aprendizado da linguagem), neste caso também como letramento racial é a produção e entendimento dos códigos socialmente adquiridos e que medeiam relações entre pessoas numa sociedade racialmente segmentada e hierarquizada (Viana, 2015).

3. De acordo com a combinação feita pelo artista Wagner Leite Viana em sua tese de doutorado TIPOTETRALETRA: sobre arapucas, pesquisa, mukambus ou suportes, estas palavras estão presentes numa sentença de tradição negra “o branco faz letra, o preto faz treta” que se refere ao acesso à educação e a resposta que a população negra deve empreender. A treta como luta, estratégia, artimanha, estratagem e método. A letra se justifica numa dupla abordagem como letreiramento (o desenho da letra, seu projeto visual) e como letramento (a prática social que produz o aprendizado da linguagem), neste caso também como letramento racial é a produção e entendimento dos códigos socialmente adquiridos e que medeiam relações entre pessoas numa sociedade racialmente segmentada e hierarquizada (Viana, 2015).

o que esse fazer representa, contribuindo para o apagamento no âmbito musical do que não participa das formas de nomeação baseadas nos parâmetros musicais hegemônicos. Essa mesma exclusão vamos encontrar nos falares considerados errados por articularem os elementos da sintaxe da língua portuguesa a partir do campo semântico das línguas originárias, por exemplo, o plural. Na língua portuguesa, a construção do plural se dá a partir da flexão entre o artigo e o sujeito, mas se pensarmos a partir das línguas yorubanas, o indicativo do plural é o artigo, “as mesa da festa tava linda!”.

Solucionar um problema de língua observando o contexto da música é aceitar o imbricamento do corpo em sua potencialidade de criação. O limite da língua para acessar e compreender as culturas se dá na forma de nomear e denominar⁴, onde o colonizador o faz para a separação e o aprisionamento e nós, contracoloniais, o fazemos pela expressão, pela expansão nas multidimensionalidades do ato de dizer, de cantar. O corpo é um instrumento musical, compreendido em sua forma orgânica, viva, de um ser que se estrutura num tecer *continuum* de relações de sons, movimentos, imagens e palavras. Na língua portuguesa, a sintaxe da norma padrão não alcança as diversas cosmopercepções expressas nos falares dos territórios, que presentificam, em seus fazeres, a memória de outras formas de pensar as coisas. Esta expansão criativa se dá na forma como a fala afroindígenabrasileira recria falares movidos por outras imagens e referências que organizam o mundo. Quando conversamos com um mestre do tambor, ele nos diz que não se faz música sozinho. Para fazer música, precisamos do companheiro, como diz o canto:

Me ajude companheiro,
que eu não posso cantar só.
Eu posso cantar sozinho,
mas com você canto melhor.
(Batuque mineiro)⁵

4. Sobre as guerras das denominações contracoloniais na prática da linguagem. Ver: SANTOS, Antonio Bispo. Somos da terra. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 12, p. 44 - 51, 2018. Disponível em: <https://piseagrama.org/somos-da-terra/>. Acesso em: 03 de agosto de 2021.

5. Verso de oralidade presente em várias manifestações de batuque mineiro transcrito pelo autor Gil Amâncio.

Esse canto de abertura das rodas de jogar verso é acompanhado do movimento, é um chamamento, que nos convida e nos leva para a dimensão do fazer musical associado à dança, como um exercício de criação coletiva. Nesse sentido, aprender música no contexto afrodiaspórico não se reduz apenas a saber reproduzir uma forma musical, um ritmo ou decorar um verso de uma canção. Aprender música é conhecer a cultura na qual se está inserido; é saber expressar com o canto, o tambor, a viola, ou sampler nos dispositivos eletrônicos, os valores, os conhecimentos, as lutas que a sua comunidade está vivendo.

E como se aprende tudo isso? Essa é a pergunta que nós, como professores-artistas, devemos nos fazer. Não é como se ensina, mas como se aprende. É pesquisando essas formas de aprender presentes nas culturas afro-diaspóricas que vamos construir processos formativos que se aproximem e dialoguem com os percursos que acontecem nos terreiros e quilombos.

Acreditamos que a música afro-diaspórica seja um caminho para se pensar o texto numa dimensão para além da letra, rerepresentando a escrita a partir da corpografia sonora. Uma escrita performativa que terreiriza⁶ o conhecimento e as narrativas quilombolas.

2. Arte como trama e tecido performativo

Fogo!... Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.
Fogo!... Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.
Fogo!... Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.
Fogo!... Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nasceram tantas outras comunidades
que os vão cansar se continuarem queimando.
Porque mesmo que queimem a escrita,

6. Usamos essa palavra a partir dos conhecimentos mobilizados na produção do artista Gil Amâncio em suas pesquisas no âmbito do ciberterreiro. Ver: <https://linktr.ee/Gilamancio> e <https://prezi.com/9oijtgg1par/ciberterreiro/>.

Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo
Não queimarão a ancestralidade.
Nego Bispo (2015)⁷

Ao abordarmos os saberes da letra e da treta, são evidenciadas estratégias necessárias no processo de socialização em trânsitos diaspóricos, reterritorialização⁸ de saberes e impactos sobre os signos e a sobrevida das significações⁹, porque, mesmo que os processos diaspóricos incidam com extrema violência sobre as famílias negras e indígenas, elas se reinventam na transmissão de saberes, da pessoa em relação à comunidade, numa performatividade política do cotidiano que opera trânsitos entre micronarrativas familiares e macronarrativas históricas do racismo e da luta antirracista. Assim, os processos das identidades negras em diáspora não são compreendidos como subproduto de África, mas como capacidade de reinvenção¹⁰.

Aproveitamos esse convite que reuniu artistas/professores com essa diversidade de campos de atuação para fazermos juntos uma reflexão sobre a educação e suas performatividades envolvendo o canto, a brincadeira, a poesia,

7. Antônio Bispo dos Santos – Quilombo Saco-curtume em São João do Piauí/PI.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, Quilombos: modos e significações. Unb/INCTI, 2015.

8. No processo de colonização, negros indígenas foram marcados pela perda de relações com seus territórios, numa violência que articula raça, racismo e natureza, sendo que o racismo ambiental nos alerta para as dinâmicas de pertencimento e relações culturais com o espaço vivido, ancestral. Nas diásporas desses povos, a reterritorialização significa a retomada de territórios ancestrais e constituição de novos territórios por meio de valores estéticos, políticos, espirituais responsáveis pela noção de lugar desenvolvida numa relação de identidade coletiva com os espaços.

9. Estas reflexões dialogam com o trecho do poema de Nego Bispo (2015) “mesmo que queimem os símbolos, não queimarão os significados”. Fazemos daí uma livre interpretação de que as violências sobre os povos indígenas e negros no processo colonial produziu um impacto negativo de apagamento de muitos símbolos portadores de valores civilizatórios dos povos originários das Américas e de Áfricas, entretanto, muitos significados se sustentaram, mesmo que tenham passado a se relacionar com outros signos produzindo novos símbolos responsáveis pela sobrevida das significações em novos códigos.

10. Ver PAULINO, Rosana. Parede da memória. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/> Acesso em: 03 agosto de 2021.

a dança, a oralidade da palavra enquanto som, imagem e narrativa. Os encontros foram espaços nos quais exercitamos a escuta, a criação e a provocação de formas a nos tirar do conforto. Foi um processo que experimentamos entre nós o que agora estamos transformando em um texto. É importante falar que esse processo, ao mesmo tempo em que tinha o objetivo de pensar a educação quilombola, foi para nós um movimento de formação e criação, pois o conhecimento gerado em cada encontro foi muito importante para pensarmos individualmente as nossas trajetórias.

Durante o curso, cada um de nós atuou no seu campo artístico, mas trazendo o tema da escrita a partir da perspectiva da letra e da treta como formas de ler o mundo. Nesse sentido, os encontros formativos se alternavam entre momentos que aconteciam numa sala e momentos em que ocupávamos a rua, onde foram feitos exercícios que instigaram a participação de cursistas e do público que fora atraído a partir do uso de linguagens artísticas no plano das teatralidades, gestualidades-corpografia, musicalidades, visualidades.

Assumimos, durante as aulas, os confrontos presentes na tensa convivência entre o conhecimento escolarizado e o conhecimento quilombola, de forma a explicitar concepções, como a falsa democracia racial e a pretensa universalização do conhecimento científico que esconde o racismo estrutural e institucional, o racismo ambiental e o epistemicídio¹¹.

Diante disso, buscamos desafiar a perspectiva hegemônica dos conhecimentos científicos, contrapondo técnicas, ofícios e artes, e a operacionalidade entre teorias e práticas produzidas e transmitidas pelas comunidades indígenas e negras em África e na diáspora. Desse modo, propiciamos reflexões por meio de atividades artísticas que promoveram um debate contra-hegemônico, sustenta-

11. Diante o “processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio”. (CARNEIRO, Sueli - trecho de matéria programa Espelho com Lázaro Ramos, 2007).

do pela música, dança, artes visuais, que inspiraram professores e professoras a sonhar coletivamente uma escola que promovesse a justiça social e o reconhecimento das epistemologias quilombolas em relação às ordens do conhecimento ocidental.

No âmbito das artes visuais, por exemplo, a reflexão sobre as dinâmicas do racismo epistêmico foi apresentada a partir do projeto “Assentamento” (2013)¹², de Rosana Paulino, que acessa arquivos da história do negro em diáspora no Brasil e procura localizar a vida de pessoas pretas em meio a procedimentos colonizadores e desumanizadores da ciência. Para a artista, o termo assentamento refere-se a:

[...] todos os elementos que permearam nossa fala, culinária, comportamento e, principalmente, boa parte de nossa religiosidade. O que este projeto pretende mostrar, através da execução da instalação, vai além da viagem de transposição feita por aquelas pessoas. A instalação, dividida em três partes, mostra o caminho percorrido (vídeo-imagens do mar), os braços que vieram para o trabalho e, principalmente, o assentamento das bases de uma cultura nova e vibrante. O simbolismo inicial do corpo de uma das mulheres retratadas é ressignificado para se tornar emblema de uma cultura mestiça, cujas bases, firmemente plantadas em solo africano, são muitas vezes subvalorizadas em nossa sociedade. Enaltecer esse corpo, síntese e retrato da cultura brasileira, é reconhecer a contribuição que, ao contrário da premissa de Agassiz, não trouxe decadência, mas sim riqueza e vitalidade, gerando uma cultura pulsante graças à heterogeneidade daqueles que a compõem (Paulino, 2013, p.4).

A partir da ideia de diáspora e ancestralidade, problematizamos as imagens de uma África mítica, que, no plano das visualidades, por exemplo, o tema de “máscaras africanas” ganha expressão em diversas “atividades pedagógicas” que articulam artes visuais e “temas africanos”, nas quais se expõe uma relação do ocidente com uma certa noção de máscara. Neste sentido, a máscara aparece como estereotipia mítica ou apenas como busca de identidade. Entretanto, o

12. Para mais detalhes e imagens, ver: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/pdf-educativo-assentamento/>. In: <https://www.rosanapaulino.com.br/>. Acesso em: 21/05/2021.

conceito de máscara compreende a vestimenta, a musicalidade e as interações comunitárias. Quando uma máscara se encontra encerrada num espaço museológico, tem-se apenas uma parte do fenômeno que aprisiona a compreensão artística e conceitual, obliterando a noção de autoria, modos de produção e exibição. Buscamos discutir a tensão sobre a ideia restritiva de máscara, pensando nos contextos que forjam os conceitos não ocidentais tangentes ao corpo, a brincadeira, a identidade, a dimensão do sagrado e do profano. O conceito de máscara pode ser entendido no nosso contexto cultural quando olhamos, por exemplo, os círculos festivos do Boi, a figura do Palhaço na Folia de Reis... A máscara entendida como teatralidade manifesta em formas de ordenar o mundo (ritos de passagem, favorecimento a um ancestral feminino ou masculino, ciclos de colheita).

Outra reflexão possível sobre a noção de máscara como signo no contexto das leituras da psicanálise e psicologia social referentes à identidade negra, configura-se numa relação de assimetria na qual se desvela uma narrativa colonial sinalizada por Franz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas* (2020). Fanon expõe as tensas relações na construção das identidades negras e brancas em micro e macro narrativas de poder e violências históricas e os consequentes processos de reparação e restituição para pessoas racializadas sobre outros lugares de escritas e/ou formas de recontar histórias.

3. Arte, política, estética

Por meio da elaboração de experiências estéticas, procuramos articular as noções de indivíduo, sujeito, pessoa, comunidade, coletividade, memória, arquivo, repertório, território e diáspora, acionando imagens dos legados afro-indígenas como temporalidades tensas entre a tradição e a atualidade, e que contribuem na reflexão sobre os processos de educação entre os saberes e as práticas quilombolas. Quais são os fundamentos que orientam cada um desses processos? Como é a relação com a imagem, com o som, com o movimento, com o corpo, em cada uma dessas pedagogias? Como é a relação desses projetos pedagógicos com o território físico e simbólico dos quilombos?

Nesse sentido, procuramos trabalhar, sempre que possível, de forma coletiva, propondo exercícios, ora com grupos grandes, ora grupos pequenos, de forma a instigar a partilha do conhecimento e a criação coletiva. Essa foi uma es-

colha político-pedagógica amplamente discutida e experimentada por essa equipe de professoras/es artistas.

Iniciamos os trabalhos na encruza de nossas experiências artísticas como professores artistas e da apresentação das/os cursistas e suas experiências pedagógicas que se relacionavam com arte e referências culturais das comunidades que dialogavam com o tema do módulo - Diásporas, performatividades e conhecimentos quilombolas. Esse processo buscou favorecer a horizontalidade das compreensões entre nós e as/os participantes, dimensionando um lugar fundante na reflexão sobre a performatividade do conhecimento, relacionando o conhecimento estético mobilizado nas práticas de arte, o conhecimento político presente nas práticas comunitárias e o conhecimento presente nas formas escolares institucionalizadas.

Optamos por essa maneira, porque consideramos que o conhecimento apresentado numa cadeia hierárquica assimétrica performatiza lugares de opressão que foram construídos num passado colonial e que permanecem presentes no currículo escolar. Quando solicitávamos ao grupo, em diversos momentos, uma conversa que viesse pelo corpo, buscávamos performatizar o conhecimento de forma que os processos educativos ampliassem e enraizassem nossa capacidade de ser e estar no mundo.

O próprio corpo é um território de contracolônização, desde as gestualidades e oralidades, que são reconstruídas entre o legado ancestral e a reinvenção. Isso significa que existir, neste contexto, é criar estratégias políticas e uma forma de Arte, como a capoeira, o rap, o samba, os congados, os reinados, moçambiques, as formas religiosas na sua expressão dos altares familiares e práticas comunitárias, grupos de paneleiras, balaieiras, cozinhas comunitárias em ocasiões de festa...

Performatizar o conhecimento significou construí-lo a partir de si, ou seja, o autoconhecimento e, por outro lado, o reconhecimento desses saberes que nos foram legados e que trazemos conosco — Eu o reconheço no outro e, neste terreno intersubjetivo e espaço comunitário, os saberes são performatizados em contracolônização às concepções de um saber universal e hegemônico.

No início de nossa jornada com as/os cursistas, elaboramos um questionário para orientar as pessoas no mapeamento de algumas referências culturais e artísticas da sua comunidade, de sua escola, e de seu repertório pessoal, para,

então, trazerem essas referências culturais e artísticas para nossos encontros.

Questionário: Que manifestação cultural e/ou artística da sua comunidade ou escola você gostaria de apresentar no encontro, seja por meio de um vídeo, uma música ou um relato? Caso fale sobre um (a) artista, seria bom que você pensasse nas seguintes perguntas: O que ele faz? Ele toca algum instrumento, canta, dança, pinta, esculpe, faz cerâmica? Como aprendeu? Caso tenha aprendido sozinho, perguntar se tinha alguém na família que tocava, cantava... ou alguém na comunidade que ele admirava e que fazia o que ele faz. Se você escolher falar sobre uma manifestação cultural pense nas seguintes perguntas: Quando e onde ela acontece? Quanto tempo dura? Como ela é preparada? Quem participa? ¹³

Para organizar o questionário, elencamos cinco categorias: tempo, espaço/corpografia, alimentação, pedagogia e língua, foram apresentadas para pensar a relação entre os processos de construção e transmissão do conhecimento na escola e no quilombo, e propor práticas educativas em diálogo com as práticas das comunidades e como essas propostas incidem sobre a escola. Como a proposta apresentada interfere na organização da escola e seu processo de escolarização? Qual impacto na escola? E na comunidade? Essa proposta contribui para a manutenção da vida da comunidade? Como considerar os espaços de aprendizagem e as dinâmicas da educação na comunidade e na escola?

Tempo — refletir sobre a organização do tempo da brincadeira na comunidade e o tempo da brincadeira na escola. O tempo da aprendizagem e o tempo da hora relógio curricular das disciplinas na escola.

Espaço/corpografia — quais escritas o corpo inscreve no espaço da comunidade e no espaço da escola.

Pedagogia — conversar sobre os processos de transmissão do conhecimento na comunidade e na escola. Como se aprende a tocar tambor no reinado e como acontece a música na escola? Como se dá a organização das idades no pro-

13. Material pedagógico - plano de curso e plano de aula. Módulo “Diásporas, Performatividades e Conhecimentos Quilombolas”, Curso de Aperfeiçoamento Afirmando Direitos, Programa Ações Afirmativas na UFMG, FAE, 2018.

cesso de formação na capoeira e na organização da escola? Língua — o uso da língua nos diferentes espaços. Como as pessoas falam e cantam nas manifestações culturais e como falam e cantam na escola? A convivência das pessoas com línguas africanas na comunidade e como isso é tratado na escola, como são tratadas as formas de articular o pensamento nas várias maneiras de falar a língua portuguesa? Alimentação — Qual a relação com a comida, com a produção do alimento em cada um dos espaços? Como é a comida nas festas da comunidade, como é a merenda escolar?¹⁴

Refletindo sobre nossas experiências escolares, como estudantes e profissionais da educação, observamos como a escola pode sufocar a curiosidade, desprestigiar as habilidades artísticas, o desejo de se movimentar e alimentar o medo de questionar e se contrapor ao estabelecido. Nesse sentido, provocamos os professores e professoras para a importância da construção de uma prática educativa, de forma a se posicionarem enquanto pesquisadoras/es e criadoras/es para assumirem a tarefa de construir propostas pedagógicas fundadas na realidade de sua comunidade.

A partir dessas reflexões, persistem as seguintes questões: As agendas de indicadores de qualidade e modelos de avaliação sistêmica configuram algum perigo à autonomia das instituições educacionais? Esses índices de avaliação se impõem como exigências e atuam como forças que impedem as instituições de assumirem sua responsabilidade de educar e de potencializar os valores que norteiam a vida na comunidade? Como fortalecer o diálogo entre a comunidade quilombola e a escola para o enfrentamento de modelos de gestão e participação que estão a serviço do racismo institucional por meio da meritocracia e de indicadores externos de qualidade? Como construir experiências de gestão e participação escolar que favoreçam o enfrentamento das questões que impedem a autonomia das escolas e a criação de processos educativos que integrem escolas e comunidade?

14. Material pedagógico - plano de curso e plano de aula. Módulo “Diásporas, Performatividades e Conhecimentos Quilombolas”, Curso de Aperfeiçoamento Afirmando Direitos, Programa Ações Afirmativas na UFMG, FAE, 2018.

4. Comunidades de aprendizagem

Durante os encontros de preparação e com cursistas, foi muito importante termos vivenciado conversas com quilombolas, como Makota Cássia Kidoiale, do Kilombo Manzo Ngunzo Kaiango¹⁵, que discutem o lugar da cultura negra e dos quilombos na modernidade, para mostrar a possibilidade de construção de um outro olhar, uma outra postura da escola para com essas/esses mestras/es das comunidades. Despertando nas/os professoras/es o desejo pela pesquisa e a construção de processos pedagógicos em conjunto com a comunidade.

A convivência com as/os mestras/es, com as crianças nas festas e nas brincadeiras mostra-nos que o que mais se deve prezar, nos processos de formação, seja nos espaços de convivência da cultura negra ou no brincar, é a atitude diante do outro. Nesse sentido, as discussões levaram-nos a entender a importância de a/o educadora/or se colocar aberta/o para o encontro, no sentido de reconhecer que o outro tem muitos saberes para partilhar e estabelecer na sala de aula a horizontalidade nas relações.

Em nossa abordagem, desenvolvemos propostas a partir da obra de artistas e mestres de saberes, para iniciar momentos de diálogos em que os temas e as reflexões articularam vídeos, músicas e textos que tanto nós, como as pessoas participantes puderam trazer para cada encontro. Aproximar um pensamento sobre Arte olhando para a vida das pessoas instaurou a construção de um corpo presente na experiência da confluência de saberes: “O corpo é um produto da palavra e, assim, ele próprio é uma linguagem. E isso se evidencia particularmente na arte da escultura. Assim disse Bekombo Priso” (Lopes, 2005, p. 27).

Pedimos que elas levassem para a sala suas referências culturais e artísticas e se apresentassem para nós e para a turma a partir de seus vínculos culturais

15. Essas discussões estão no livro que foi uma das referências para o desenvolvimento deste módulo. O livro Manzo, ventos fortes de um kilombo apresenta a história e a cultura do Kilombo Manzo Ngunzo Kaiango (em bantu | Angola, significa a casa da força de lansã) pelas vozes de suas matriarcas Mometu N’kise Muiandê | Mãe Efigênia, Mãe criadora Kota Sessy Luanvi e Makota Cássia Kidoiale, pelas ilustrações de Pedro HBS (neto e filho das matriarcas) e em parceria com a UFMG, PRAE, Ações Afirmativas na UFMG. A proposta do texto é ousada e muito potente. A partir das transcrições das entrevistas realizadas com as matriarcas do kilombo, o texto foi escrito evidenciando a conversa, o jeito de conectar as histórias e as reflexões de cada uma. O jeito de ensinar e de aprender de Manzo.

com a comunidade. Nesse momento, também tivemos a oportunidade de contar, na sala, com a presença de mestras e mestres de saberes que foram aos encontros falar sobre as histórias de suas famílias e de suas comunidades, espiritualidades e lutas políticas.

Essas ações provocaram uma reflexão sobre os processos de transmissão do conhecimento na escola e na comunidade. E revelaram como a visão colonizadora da escola só reconhece essas pessoas como folclore, exótico, uma imagem do passado. Isso dificulta que a escola, na sua forma atual, reconheça, no transe e na ginga, a conexão cérebro-coração-umbigo, o corpo todo na sua parte visível e invisível, como corpo de aprendizagem.

“Nós resistimos à educação que nos exclui e aprendemos, nós mesmos, a nos formar” (Manzo, 2017, p.29). De acordo com as matriarcas e sacerdotisas do Kilombo Manzo, não existe uma educação específica para as comunidades quilombolas, sobretudo, as que estão em contexto urbano de Belo Horizonte. As legislações existentes são federais e não preveem punições para os estados e municípios que não as cumprem ou não as regulamentam de maneira adequada.

A escola era muito mais oca e lenta do que nós mesmos. [...] A educação, o mundo, o país, eles criam a gente, na verdade, é pra desconstruir tudo aquilo que trazemos como referência de ser humano. E tornam alguns de nós em máquinas, robôs, e outros eles tornam em escravo mesmo. Escravos dessas leis absurdas que eles criam, que, na verdade, é tirando o direito. Tirando o direito do outro de simplesmente viver (Manzo, 2017, p.29).

Essa crítica está fundamentada nos anos de desprezo social que muitas famílias vizinhas ao Kilombo, também moradoras da Vila Cafezal, sempre enfrentaram e, também, nos efeitos que isso tem na formação das crianças que perdem sua identidade quando vão para escola. Makota Kidoiale, inclusive, além de ter sido escolhida por Pai Benedito para ser tradutora do kilombo para o mundo e vice-versa, só frequentou a escola até aprender a ler e escrever. “Então, toda a construção que a gente faz de identidade, de cultura, de preservação e de valorização com o outro, a escola trata como um todo, que é onde a gente perde, e perde muito” (Manzo, 2017, p. 30).

5. Espaços de aprendizagem e a reconfiguração espacial da escola

A experiência de construção de uma proposta político-pedagógica específica e diferenciada têm sido exercitada, sobretudo pelas mulheres do quilombo de Conceição das Crioulas (Salgueiro - PE). A partir do relato de experiência da equipe docente de Conceição das Crioulas (2014), fomentamos um debate com as/os cursistas, sobre a especificidade do trabalho político a ser desenvolvido por professoras/es quilombolas, seja em cargos de gestão ou docência. Na compreensão da comunidade escolar do quilombo de Conceição das Crioulas, o trabalho das/dos professoras/es quilombolas se faz em consonância com a trajetória e o cotidiano da comunidade, trazendo os modos de cura de si, do outro e da natureza, o tempo da comunidade e seus acontecimentos, o modo de produção econômica, sendo coerente com o contexto das diferentes identidades ali pertencentes, em que as pessoas ali viventes constroem com o território, os tempos das coisas, a religiosidade, o trato e feito do cuidado nas relações interespecies. Trata-se de um projeto pedagógico que recoloca a educação dentro da complexidade das relações dos tempos das dinâmicas culturais, econômicas, simbólicas do território quilombola.

Nessa proposta de gestão pautada no território, a Secretaria de Educação recusa-se a aceitar a exigência feita por Conceição das Crioulas de não haver aulas no mês de agosto, quando ocorre a festa tradicional de fundamento ancestral do quilombo. Este conflito se dá pelas diferentes propostas de entendimento entre educação e temporalidades, entre a visão homogeneizante do Estado e a vivência escolar quilombola e suas especificidades. Revelam-se, assim, os artifícios burocráticos utilizados pelo sistema de ensino para estereotipar e criminalizar o trabalho político-pedagógico de escolas comprometidas com o território quilombola.

Essas oposições entre calendários, um burocrático e institucional e outro vivido pela comunidade, contrapõem noções de tempos de aprender. Quanto tempo se leva para aprender? Como esta dinâmica temporal ligada à vida atua entre o dormir e o acordar? Como compreender o tempo de aprender em conexão com o tempo do plantio? O tempo do crescimento vegetal também é partilhado pela nossa espécie nas dinâmicas de aprender, mobilizando cognições como memória e invenção? Assim como precisamos dormir para crescer, o conhecimento também precisa dormir para despertar outras conexões.

A experiência pedagógica de Conceição mobilizou-nos tanto na reflexão sobre o tempo, quanto sobre os espaços de aprendizagem, sobre as configurações arquitetônicas do espaço da escola. Consideramos que uma proposta de educação escolar quilombola, no limite, funda e recria outras relações com os espaços, como salas de aula, biblioteca, oficinas, cozinha, pátio, quadra, corredores, áreas verdes.

Isso porque o aprendizado pode se dar por meio da construção do próprio aprendizado, colocando as/os estudantes em contato com situações práticas; em trabalhos colaborativos em pequenos grupos de estudantes independentes; em grupos supervisionados por uma/um professora/or; por meio de instrução individual (estudante – professor); por meio de estudo independente; por meio de rodas de conversa com professoras/es, mestras/es de ofício e saber, ou especialista convidada/do ocupando uma arena ou embaixo de uma árvore; ensino baseado em projetos temáticos; aprendizado com base em tecnologia móvel de acesso à informação; ensino por meio da instrução por seminários; aprendizado em espaços da comunidade — na associação comunitária, nos diálogos institucionais com poder público; aprendizado por meio da natureza; aprendizado social e emocional; ensino baseado em artes; ensino pela prática da Oralidade — instituição africana e tecnologia de organização.

6. Ser professora/or artista

Apresentamos que as artes visuais, música, teatro e dança compõem campos do conhecimento com o objetivo de desconstruir um lugar da Arte como uma atividade “lúdica” e de função decorativa, em apresentação nas “datas comemorativas”. Por outro lado, propusemos, também, o brincar como uma cultura, como uma forma de a criança/pessoa se relacionar com o mundo, aprender e se expressar, bem como a compreensão de que a festa é espaço e tempo que performa conhecimentos comunitários, articulando identidades, memórias, território e sobrevida de significações.

Propusemos uma reflexão e um exercício de uma arte conectada à vida, a construção de uma maneira de ver e habitar o mundo. Uma arte que se conecta aos modos de cuidar de si, do outro e do lugar comum. Para contribuir no debate, trazemos as palavras de Nei Lopes, expressas no *Kitabu: o livro do saber e do espírito negro-africano* (2005):

13. A arte deve estar intimamente ligada à vida social da comunidade para ensinar como se manifestam as forças superiores das correntes cósmicas. Contudo, não para domesticá-las e dominá-las. E sim para se adequar ao seu ritmo de ação, identificando-se com elas pela palavra, pelo gesto, pela música, pelo canto, pela dança e pela escultura.

14. Mas a arte não é somente isso: ela é vida. É consciência de si e dos outros; é participação nos movimentos das forças do Universo.

19. A arte é uma necessidade e através dela o ser humano restabelece o equilíbrio das forças que lhe são inerentes com os fenômenos exteriores à sua própria natureza (Lopes, 2005, p. 33).

A vida é o princípio da arte. Para as culturas africanas e afro-diaspóricas, a Arte é a Vida, e não um objeto estético para mera contemplação. As formas de ser e conviver afro-diaspóricas e indígenas constituem-se enquanto racionalidades, ciências, artes que integram polaridades e desmistificam binarismos. A pesquisa e a divulgação de conhecimentos e informações para além da perspectiva ocidental é um direito democrático educacional estabelecido pela LDBN 9394/1996¹⁶ — a Carta Magna da Educação nacional.

De acordo com o pesquisador e professor Eduardo Oliveira:

[...] o corpo é uma potência para qualquer ato. O corpo é a base para qualquer atitude. O corpo é mais que uma memória. Ele é uma trajetória. Uma anterioridade. Uma ancestralidade. A cultura dá movimento mesmo aos corpos inertes (Oliveira, 2005, p.131).

No momento de feitura dessa comunicação, vivemos um contexto de colapso mundial, em decorrência da sobreposição de pandemias sanitárias, sociais, políticas, econômicas e educacionais que se somaram aos efeitos trágicos da Covid-19 e do Coronavírus. Nesse sentido, observamos o quão urgente e fortalecedora se torna nossa prática e abordagem educacional para o cotidiano marcado

16. As leis 10639/2003 e 11645/2008 alteraram o art. 26A da LDBN. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm

por perdas, restrições, medos e incertezas. Então, o que é a música e a dança de matriz africana para nossa sobrevivência? Nossas vestimentas, objetos e utensílios, nossas arquiteturas e cerimônias? Como afastar/ressignificar a morte e seus rituais afro-diaspóricos nesse contexto?

A estética não é decorativa, ela expande a consciência sobre a complexidade da dança para Congados, da especialidade e funcionalidade de cada toque e feitura de tambor. Vissungos, enquanto música ancestral preta dessas terras mineiras, criadas para cura e transformação, ajudam-nos a lidar com o medo da Morte. A Música afasta a Morte. Ibejis, em África, em certa ocasião, afastaram a morte da sua aldeia tocando tambor para ela dançar até cansar e ir embora. O povo bantu em terras brasileiras, organizando-se pelo samba, também aprendeu a enganar a morte, a partir do ritual conhecido como Gurufim: para este povo, quando morre alguém, a depender do clima da despedida, a morte leva o morto e mais três. Então, para evitar esse infortúnio, faz-se uma festa, para embalar a morte e ela só levar o morto e não os outros três. Nossa concepção de arte parte dessas linhas poéticas, dessas histórias de Vida: Poéticas para autocriação e afastamento da morte.

7. Sementes afro-diaspóricas...

Eles combinaram de nos matar,
mas nós combinamos de não morrer.
(Conceição Evaristo)

As artes, as experiências e resistências afroindígenas-diaspóricas e contracoloniais no Brasil são complexas e dinâmicas: são movimento. Começo, meio e começo; Transmigrações; Tambor: a sua voz, as frequências curativas¹⁷ em projeções fisiológicas; É comunicação entre seres humanos e demais seres vivos (ou não) passíveis de humanidade e encantamento¹⁸. É também a percepção do som para além da relação com o ouvido. A voz é uma frequência que entranha a partir

17. Nesse mote, ver sobre violência tonal praticada pela Europa e sua colonização ocidental, um estudo de Kofi Agawu no campo da literatura musical. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z_sFVFsENMg. Acesso em:10-04-2024.

18. Sobre isso, ver o filme Alma de Cowboy (2020). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Concrete_Cowboy. Acesso em:10-04-2024.

de uma escuta com todo corpo; é um sofisticado arcabouço ancestral de fórmulas rítmicas que são tratativas do desenvolvimento humano e estão presentes nas geometrias e matemáticas, nas gramáticas, sintaxes e versos, nos movimentos da fala e do corpo. Na fabricação de objetos, louças, cestaria, tecelagem, brinquedos, vestimentas, ferramentas, instrumentos musicais, arquitetura, na fala e na Música¹⁹ e noutras tecnologias. Um quintal, um Opelê de Ifá²⁰, uma cozinha de matriarcas, tudo isso são desenhos rítmicos aprimorados em milênios de pesquisa, observação, experimentação e criação feitos pela ancestralidade africana.

Diante das perdas e desarticulações impostas pela colonização europeia e suas consequências nas instituições escolares, nossa reflexão partiu desse ponto da espiral: o que as comunidades têm a compartilhar conosco e como o nosso conhecimento dialoga com essas práticas? Como fazer a confluência desses conhecimentos? Afinal, por que a imagem é importante? É certo que, ao longo de nossas vidas, recebemos inúmeras imagens, porém, nem todos os seus significados conseguimos codificar ou decodificar de pronto. Buscamos pelo gesto, pelo verbo, pelo som, pela rima, pelo riso, pelo assombro, pelo ritmo, pela cor e suas harmonias, apontar e andar por caminhos de decodificação atenta e assertiva. Nossos passos vêm de longe (Werneck,2010), e como diz o rapper Rincon Sapiência, “os pretos são a chave”²¹, continuamos pelo caminho na perseverança dos Mais Velhos - Bakongos, Keméticos/Egípcios, Yorubás, que, ao nos ofertarem imagens/sabedorias/ensinamentos, semeiam também a confiança na capacidade da Vida, ensinam-nos a abrir a chave daquela imagem-legado.

Dependendo do jeito que se olha para história da diáspora africana em imagens dispersas, parece que é um tanto de fragmento, um vaso quebrado. Mas se entendemos que elas não são fragmentos, e sim que uma imagem por si mesma é um cosmos, um mundo, veremos que são vibrações, uma coisa vibra com a outra. A imagem que é/está em uma pessoa/comunidade vibra com ou-

19. Ver o estudo em desenvolvimento realizado por Gil Amâncio de um aplicativo para música, denominado Polymatic. Esse aplicativo tem como objetivo propiciar uma educação musical a partir do pensamento africano e afro diaspórico de aprender música. Nele, a notação musical circular possibilita uma visualidade e o contato com o tempo espiralar na construção dos padrões rítmicos mínimos presentes nas músicas afro diaspóricas. Nesse modo de aprender e fazer música é uma conversa entre as artes visuais, a matemática geométrica e a música. Disponível em: <https://polymatic.ciberterreiro.org>. Acesso em:10-04-2024.

20. Ver Machado, 2019.

21. Verso da canção “Ponta de lança”, do álbum Galanga livre, 2017.

tra imagem de outra pessoa/comunidade. Faz parte do nosso processo conseguir reconstruir aquela grandeza daquele passado humano e espiritual, que a colonização insiste em dizer que não existiu em África. A reconstrução realiza-se pela força da imagem.

Além disso, o teórico e agricultor quilombola Antônio Bispo dos Santos — Nego Bispo — tem grandes contribuições para o exercício da observação e da compreensão da realidade afroindígena-diaspórica e contracolonial — sendo este último termo cunhado por ele (2015): buscar pensar de forma poli, esquivando das armadilhas da visão dicotômica do mundo ocidental. Afinal, as coisas se alternam, não são apenas duas. Assim, é possível respirar dentro desse campo, transitar com mais tranquilidade, dar a volta ao mundo — movimento da Capoeira. As reflexões reverberadas por Luiz Antonio Simas (2019) lembram-nos que existem duas diásporas em curso-atualização: aquela do Colonizador - Violência - Dicotomia - Eliminação, e a outra, exercida pelos povos afro-diaspóricos, que é o da Reconstrução, do Refazimento, da criação de outros caminhos, da Alternância e coexistência. Isso nos desloca da viagem que foi terrível para a possibilidade que ela propiciou para o crescimento de uma Modernidade Afrodiaspórica: Jurema, Capoeira, Candomblé, Samba. Cria-se algo totalmente novo, com outros vínculos.

Nossos gestos também têm impacto na comunidade, pois cada um/uma tem uma missão na comunidade. Como dizia o Sr. Neí (da comunidade de Fidelão/Lagoa do tanque – Capoeiras - Pernambuco), “todo mundo tem uma missão bonita, quando você morreu é porque sua missão foi cumprida”.

Nossa missão linda é sermos criadores, por meio da arte. Cante e dance para criar o mundo, disse Mangala - divindade maior do povo bambara. É isso que fazemos na diáspora, cantamos, dançamos para recriar o mundo e a nós mesmos, para sermos o que quisermos, não o que eles queriam que a gente fosse — objeto, a mercadoria. É por meio do canto, da música, da dança que a gente se refaz, se reestrutura, se torna humano de novo com força pra viver. Como disse D. Julia (Fidelão/Lagoa do Tanque - Capoeiras-Pernambuco)²² sobre um milho que ela ganhou de seu filho:

22. Ver: <https://labcult.eci.ufmg.br/epistemologiacomunitaria/index.php/wagner-leite-viana/>. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R-BzAsbaThw>. Acesso em: 21/05/2021.

– ...É o milho que seu pai trouxe de Pernambuco. Trouxe uns caroços, mas tava todo bichado... E no bichado eu ainda consegui nascer uns pézinhos.

....

– Ele disse que é de 4 mês meu filho. Mas, consegui! Agora, eu fui besta, plantei um pouco, o sol pegou eu parei.

– É agora que começou...

– E tá botando boneca! Viu como ele tá aumentando?

– Isso! Então, a senhora vai ter em janeiro?

– É pode ser! Janeiro pra fevereiro. Mas, é tudo espigui-nho... Cabelinho vermelho... Mas, eu vou conseguir!

– Finalzinho de janeiro?

– Ele disse que o Manel falou que é de 4 mês, o daqui é 6 mês. Agora eu misturei. Plantei do milho daqui e plantei do milho de lá. Mas eu vou tirar... Toma um cafezinho, filho! Eu fiz ainda agora...²³

E é assim também que compreendemos as trajetórias das vidas em nossa missão, por mais que os processos resultantes das colonialidades se tornem um tipo de deteriorização sobre nossas sementes, um pé de umbu será sempre um umbuzeiro, seja ele plantado onde for, nas serras de Capoeiras em Pernambuco ou qualquer outro pedaço de chão. Juntar o daqui com o de lá é uma epistemologia de reterritorialização, sempre para ver o que germina, confiante que germina. Como comunidades, fomos coletando variedades de sementes de “milho” ao longo dessa travessia chamada diáspora afroindígena. E nas tecnologias de nossos ancestrais, vamos fazendo o discernimento. Passando na peneira do entendimento... nos moinhos de pedra do juízo tirando xerem, fubá e fûba... para adoçar com rapadura e alimentar nossas potencialidades imaginativas e criadoras.

Referências

BARBOSA, A. M.; GÓMEZ, J. R. M. A territorialização do racismo ambiental em comunidades quilombolas do município de Seabra - Bahia. *Revista da ABPN*, Paraná, v. 14, p. 95-120, jun. 2022. Edição especial. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1330>. Acesso em: 20 ago. 2024.

23. Entrevista da avó D. Julia para o autor Wagner Leite Viana em 2015, registro publicado em: <https://labcult.eci.ufmg.br/epistemologiacomunitaria/index.php/wagner-leite-viana/>. In: <https://www.youtube.com/watch?v=R-BzAsbaThw>. Acesso em: 21/05/2021.

CHIZIANE, Paulina. *Ngoma Yethu: o curandeiro e o novo testamento*. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

CHIZIANE, Paulina. [Testemunho] eu, mulher... por uma nova visão do mundo. *Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaabril/article/view/29695>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CONCEIÇÃO DAS CRIOLAS. *Arte das escolas de Conceição das crioulas*. Pernambuco, 2014, 1 vídeo (24 minutos). Disponível em: <https://beirasdagua.org.br/item/arte-das-escolas-de-conceicao-das-crioulas/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MOVIMENTO INTERCULTURAL IDENTIDADES. Vídeos. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Universidade Regional do Cariri. Disponível em: <https://www.tankale.com.br/entidade-id>. Acesso em: 20 ago. 2024.

DELIBERADOR, Marcella S.; CARVALHO E MOREIRA, Daniel de, KOWALTOWSKI, Doris C. K. *O programa arquitetônico no processo de projeto: discutindo a arquitetura escolar, respeitando o olhar do usuário*. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/21428586/discutindo-arquitetura-escolar-kowaltowski>. Acesso em: 20 ago. 2024.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio. *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

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

HOOKS, Bell. Alisando nosso cabelo. Tradução Lia Maria dos Santos. *Revista Gazeta de Cuba*, jan./fev. 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks>. Acesso em: 20 ago. 2024.

HOOKS, Bell. *Vivendo de amor*. Tradução Maísa Mendonça. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor>. Acesso em: 20 ago. 2024.

KILOMBA, Grada. *Descolonizando o conhecimento*. Palestra-performance...3º Mostra Internacional de Teatro de São Paulo, 2016. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23391789/Tradu%C3%A7%C3%A3o_para_o_Portugu%C3%AAs_de_DESCOLONIZANDO_O_CONHECIMENTO_Uma_Palestra_Performance_de_Grada_Kilomba. Acesso em: 21 ago. 2024.

LOPES, Nei. *Kitabu: o livro do saber e do espírito negro-africanos*. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

MARTINS, Leda Maria. *Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. Língua e Literatura: limites e fronteiras*, n.26, jun.2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>. Acesso em: 11-04-2018.

MARTINS, Leda Maria. *Literatura e Oralidade*. Palestra...Copene Regional Sudeste, 2018. Minas Gerais: UFMG, 2016.

MORRYSON, Tony. *Amada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MUIANDÊ, Mameto; KIDOIALE, Makota. KAIANGO, MANZO NGUNZO. *Manzo: ventos fortes de um kilombo*. UFMG, 2017.

OLIVEIRA, Alan dos Santos. O cavalo da palavra: o uso de provérbios no Candomblé e na Capoeira: da tradição à contemporaneidade. *Revista Eixo*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 57-65, nov. 2017. Disponível em: <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/516/280>. Acesso em: 21 ago. 2024.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36895>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PAULINO, Rosana. *Parede da memória: tecido, microfibra, xerox, linha de algodão e aquarela*. Tecido, microfibra, xerox, linha de algodão e aquarela. 1994-2005. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PAULINO, Rosana. *Assentamento*. 2013. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

RUI, Manuel. *Eu e o outro: o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto*. Palestra...Encontro Perfil da Literatura Negra, 1985. São Paulo: 1985. Disponível em: <http://oraliturafro.blogspot.com.br/2010/02/manuel-rui-eu-e-o-outro-o-invasor-ou-em.html>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SANTIAGO, Lilian Solá. *Eu tenho a palavra*. Brasília: Iphan, 2009. 1 vídeo (26 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qUwi3YM78NQ>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SILVA, Givânia Maria da. *Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de conceição das crioulas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/616000>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SOUZA, Maria Aparecida de Oliveira. *As mulheres, a comunidade de Conceição e suas lutas: histórias escritas no feminino*. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília: 2006. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/2333>. Acesso em: 21 ago. 2024.

VIANA, Wagner Leite. *Tipotreta letra: sobre arapucas, pesquisa, mukambus ou suportes*. 2015. Tese (Doutorado em Poéticas Visuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universi-

dade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-21102016-094218/pt-br>. Acesso em: 21 ago. 2024.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 17, n. 33, p. 7-47, jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44459>. Acesso em: 21 ago. 2024.