

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ARTENILDE SOARES DA SILVA

**ENCANTAMENTOS E ENCRUZILHADAS: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO GRUPO
AFOXÁ EM TERESINA, PI.**

TERESINA - PI
2021

ARTENILDE SOARES DA SILVA

**ENCANTAMENTOS E ENCRUZILHADAS: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO
GRUPO AFOXÁ EM TERESINA, PI.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Centro de Ciências da Educação – CCE da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Professor orientador: Pós-Ph. D. Francis MusaBoakari – PPGEd/UFPI.

TERESINA - PI
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

S586e Silva, Artenilde Soares da
Encantamentos e encruzilhadas: as práticas educativas do
Grupo Afoxá em Teresina - PI / Artenilde Soares da Silva. –
2021.
150 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2021.
“Orientador: Pós-PhD Francis Musa Boakari.”

1. Educação. 2. Grupo Afoxá. 3. Saberes-Fazeres. I. Boakari,
Francis Musa. II. Título.

CDD 370

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

ARTENILDE SOARES DA SILVA

ENCANTAMENTOS E ENCRUZILHADAS: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO GRUPO AFOXÁ EM TERESINA, PI.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Centro de Ciências da Educação – CCE da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Professor orientador: Pós-Ph. D. Francis Musa Boakari – PPGEd/UFPI.

Aprovada em: 26/03/2021

BANCA EXAMINADORA



Professor PHD Francis Musa Boakari – PPGED/UFPI
Orientador/Presidente



Prof^ª. Dr^ª Shara Jane Holanda Costa Adad - PPGED/UFPI
Examinadora interna



Prof^ª. Dr^ª Sandra Haydêe Petit - UFC
Examinadora externa

*“[...] Eles combinaram de nos matar,
mas nós combinamos de não morrer”.*

(Conceição Evaristo)

AGRADECIMENTOS

O espaço da universidade Federal do Piauí (UFPI) como estrutura arquitetônica, me pareceu imensa e devoradora, desde a primeira vez que a adentrei (no início da década de 90) como plateia dos ensaios e apresentações do Grupo de Teatro OX17. Em 2000, entro como estudante de Educação Artística, em 2011 volto para a pós-graduação, lato senso, em Educação, gênero e Afrodescendência. Em 2019 para o mestrado em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED-UFPI).

Foram anos de luta, desafios, sensações de impotências, choros, mas acima de tudo de resiliência. Não permiti ser devorada por essa imensidão acadêmica, cumpro o combinado de “não permitir que nos matem”!

Por isso agradeço imensamente às **Santas Almas Bendidas** das minhas matriarcas: **Maria Custódio** (Mãe veia), **Ana Custódio**, **Rosa Linda Rainha das Flores**, **Antonia Rosa da Silva**, a **Indía Guerreira Sol nascente** (fictício, pois não sei ao certo o seu nome – Minha tataravó paterna) e **Joana Nunes dos Santos**.

Agradeço à minha Mãe **Rosa Soares da Silva** e a meu Pai **José Nunes da Silva** (in-memória) ambos me ensinaram a buscar alternativas sempre que chegasse ao fim do caminho, jamais se abaixar demais e nem subir ao mais alto da serra sem olhar para o chão onde piso e pedir a proteção de **São Bento** antes de dar o primeiro passo. À Minha Irmã **Antonilde** (in-memória) por ter sido minha mãe e me colocado pra dormir na volta do braço, até os 18 anos, contando histórias e cantando. Aos meus irmãos **João Henrique** e **José Avelange** por terem dado o suor deste muito cedo para ajudar em meu sustento e pelo o incentivo que sempre me deram com o sacrifício pessoal e em frases cheias de orgulho pela minha insistência em estudar e traçar caminhos que tiveram que abrir mão para que eu conseguisse trilhar-los com o mínimo de conforto possível.

Agradeço imensamente ao **Francisco Elismar da Silva Júnior**, por sua grandeza, pois quando a minha mente se apagava ele acendia a dele e iluminava o caminho para que eu enxergasse e voltasse a iluminar os meus próprios passos. Ao meu núcleo familiar, muita gratidão pelas cobranças por atenção, pois assim eu não me esquecia do que era mais importante como: as três vidas geradas em meu útero - **Alzirarriza**, **Oluandejara** e **Rosodara**. Ao meu companheiro **Gecivaldo** por assumir todas as responsabilidades da casa para que eu pudesse me dedicar aos estudos e a escrita deste trabalho, por ter sido paciente com os meus momentos de ansiedade, por cantar e colocar músicas frequentemente em casa e gargalhar/sorrir/rir em momentos improváveis.

Gratidade às **minhas amigas e amigos** por me escutarem, lerem e opinarem sobre o meu trabalho, gratidade às minhas famílias posições (**família Buré e família Chaga e Bindita**), pelas confraternizações que fizemos nos momentos comertivos como a virada do ano (2019 – 2020 e 2020 – 2021), as festas juninas (2020), o cuidado com minhas crias e comigo em especial, sempre solidários às minhas lutas diárias.

Muita gratidade à **Ilana Brenda** por sempre está atenta as minhas dúvidas e inseguanças em relação às questões burocráticas com o **PPGED** e demais assuntos acadêmicos, desde a escrita do meu projeto, a inscrição no processo de seleção do mestrado e todo o meu percurso nestes dois anos. À **Layanna** que fez a correção ortográfica do meu trabalho em preparação para a qualificação, o que funcionou como um descarrego (quebra de quizila), pois consegui a partir de então entender melhor a minha escrita e o meu pensamento sobre a minha investigação.

Deixo também meus sinceros agradecimentos aos Professores do referido programa pelas aprendizagens experimentadas, o meu reencontro com a **Professora Carmem Lúcia** da disciplina: Fundamentos Filosóficos da Educação, o que me deu a sensação de um Oasis não apenas durante a disciplina, mas será umasensação que me acompanhará ao longo da vida.

Serei eternamente grata ao Professor e às Professoras que compuseram a Banca de qualificação: **Sandra Petit, Lucineide Barros, Shara Jane, Ednardo Monti** e a Banca de defesa: **Sandra Petit, Geranilde Costa, Shara Jane, Jane Bezerra**, por serem generoso/as por compartilharem dicas, apontamentos, questionamentos como guias condutoras e imprescindíveis para a construção destetrabalho.

Ao Núcleo de Estudos **RODA GRIÔ-GEAFRO**: Educação, Gênero e Afrodescendência da UFPI, pelos conflitos geradores de saberes e inquietudes que produziram novos conhecimentos, fortaleceram laços afetivos e me levaram a desaprendizagens que me conduzirão, segundo a segundo, de volta para onde vim –a África. E aqueles encontros das sextas-feiras a tarde (2018), em preparação para o mestrado e doutorado encampados pela **Doutora Francilene Brito da Silva**, Muito crucial a sua partilha e doação, Gratidade minha irmã!

Agradeço ao meu orientador, **Francis Musa Boakari** os ouvidos abertos, os olhos acessos e atentos, as palavras em códigos (alguns até hoje intraduzíveis para mim), por todas as respostas não dadas, os desafetos demonstrados. Foram momentos muito importantes, o que me deram a certeza de que eu não poderia desistir e deveria olhar para o mais distante, mas não impossível de alcançar. Gratidade por ser mais velho e ter o compromisso de cuidar,

ensinando.

Meu agradecimento cheio de admiração e afeto à **Ana Luisa** secretária do PPGED que foi meu apoio nas horas mais incertas como nas primeiras matrículas, no processo de luta pela bolsa, no momento de preparação para a qualificação, sempre disponível, gentil e solidária.

Agradeço imensamente às minhas e aos meus co-pesquisadoras/es, **Aline Paiva, Daniel dos Santos, Antonio dos Santos, Diana Guilherme, Elismar Júnior e Camilinhada**, muito afetuosas/os e comprometidas/os com este trabalho, realmente abraçaram-o como delas/es muito atentas/os e prestativas/os às minha solicitações. Gratidão pelo o reencontro (virtual) em tempos de pandemia.

Agradeço calorosamente à **Professora Bomfim** e a minha **comadre Luciene**, as quais me apoiaram, colocando a mão no meu ombro em um momento crucial (o primeiro período do mestrado - 2019.1), com apoio financeiro, moral, espiritual e intelectual. A Professora Bomfim foi aquela que acalmou o meu estômago quando eu não sabia por onde começar, pois o medo da academia naquele momento era maior do que a coragem em enfrentar e desafiar as incertezas. Gratidão meus amores!

Agradeço também o incentivo e fomento financeiro recebido da **CAPES** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sem este apoio provavelmente eu não tivesse chegado até aqui por desequilíbrio financeiro e emocional.

Por fim, agradeço a deus/a que está em tudo que faço, acredito e potencializo e assim está em mim também. Não está acima, mas esta junto é o tudo e o todo. Só cheguei aqui por ter sido conduzida por seu propósito e apoiada por ela/e. Sim eu sei: Só cheguei aqui por ter sido conduzida e guiada por vós através de meus guias, mentores e ancestrais Axé!

Com a certeza de que mais uma vez seguirei do começo,

ọpe si gbogbo! (gratidão a todas!).

SILVA, Artenilde Soares da. **ENCANTAMENTOS E ENCRUZILHADAS: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO GRUPO AFOXÁ EM TERESINA, PI.** Dissertação (Mestrado em Educação). 150 f. Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

RESUMO

No Brasil, historicamente a população afrodescendente luta de várias maneiras contra os racismos e discriminações. A atuação de grupos organizados que visam combater as práticas de negação segue uma estratégia comum na (re) criação de modelos educativos. Estas organizações, as quais nos referimos neste trabalho, giram em torno das filosofias afroancestrais, como um lugar de valorização epistêmica e pedagógica. Assim este estudo, partiu do seguinte questionamento: quais as contribuições do Grupo de Cultura Afro Afoxá (GruCAA) na vida de seus integrantes através das várias atividades desenvolvidas? Com base nas vivências de membros do GruCAA, esta pesquisa buscou compreender e caracterizar as contribuições na vida destes integrantes a partir das vivências em atividades como a dança, estética, culinária, percussão, e as artes visuais no período entre 2005 e 2018. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo geral a compreensão das atividades desenvolvidas pelo GruCAA, sediado no Bairro Angelim I, zona sul de Teresina, Piauí. Para uma melhor compreensão do contexto histórico, educativo e político, contamos com autores como Francis Musa Boakari (2010), Carlos Brandão Rodrigues (2007), Sandra Haydée Petit (2015) e Luís Rufino Rodrigues Júnior (2019). A abordagem utilizada foi à qualitativa do tipo descritiva, dialógica e interpretativa e como instrumentos para acessar as informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, dialogadas com 03 (três) integrantes e 03 (três) ex-integrantes do GruCAA. Com apoio de Laurence Bardin (2016), Roque Morais (1999), os dados produzidos foram organizados, analisados, interpretados e discutidos. As narrativas das/dos co-pesquisadoras/es, incentiva, valoriza e impulsiona práticas educacionais que promovem as pessoas em sua integridade, sendo um potente instrumento de diálogo e de mudança social. Esta investigação levou em consideração as relações de opressões ainda vivenciadas pela comunidade afrodescendente no Brasil o que possibilitou um melhor entendimento do conceito de educação popular, como uma expansão das relações dos movimentos de combate ao racismo, fortaleceu o entendimento sobre as políticas de inclusão das temáticas afrodescendentes nos fazeres educativos escolares, como sendo uma urgência na execução de uma prática de educação integrativa do sujeito e da sociedade. Como (in) conclusões, apontou as atividades do GruCAA como sendo práticas educativas, considerando-as como táticas para a preservação de memórias, histórias, atitudes e principalmente conexões, contextualizando o passado, possibilitando o futuro, com características reais de continuidade possíveis, a partir da valorização das práticas afroancestrais e da formação integral de seus integrantes.

PALAVRAS-CHAVE: Afroreferências. Grupo Afoxá. Saberes-Fazeres. Educação. Grupo organizado.

SILVA, Artenilde Soares da. **CHARMS AND CROSSROADS: EDUCATIONS PRÁTICAS OF THE AFOXÁ GROUP IN TERESINA, PI.** Dissertation (Master in Education). 150 f. Postgraduate Program in Education, Education Science Center, Federal University of Piauí, 2019.

ABSTRACT

In Brazil, the Afro-descendant population has historically struggled against racism and discrimination. The action of organized groups that aim to combat denial practices follows a common strategy in the (re) creation of educational models. These organizations, which we refer to in this paper, revolve around Afro-ancestral philosophies, as a place of epistemic and pedagogical appreciation. Thus, this study started from the following question: what are the contributions of the Afro Afoxá Culture Group (GruCAA) in the lives of its members through the various activities developed? Based on the experiences of GruCAA members, this research sought to understand and characterize the contributions in the lives of these members from their experiences in activities such as dance, aesthetics, cooking, percussion, and the visual arts in the period between 2005 and 2018. This work had as general objective to understand the activities developed by GruCAA, headquartered in Bairro Angelim I, south zone of Teresina, Piauí. For a better understanding of the historical, educational, and political context, we have authors such as Francis Musa Boakari (2010), Carlos Brandão (2007), Sandra Petit (2015), and Luís Rufino (2019). The approach used was the qualitative descriptive, dialogic and interpretive type and, as instruments to access the information, semi-structured interviews were carried out, dialogizing with 03 (three) members and 03 (three) former members of GruCAA. With the support of Laurence Bardin (2016), Roque Morais (1999), the data produced were organized, analyzed, interpreted, and discussed. The narratives of the co-researchers encourage, value, and promote educational practices that promote people in their integrity, being a powerful instrument for dialogue and social change. This investigation took into account the relations of oppression still experienced by the Afro-descendant community in Brazil, which enabled a better understanding of the concept of popular education, as an expansion of the relations of the movements to combat racism, strengthened the understanding of the inclusion policies of the themes' of people of African descent in-school educational activities, as an urgent need to carry out an integrative education practice for the subject and society. As (in) conclusions, he pointed out GruCAA's activities as educational practices, considering them as tactics for the preservation of memories, histories, attitudes, and especially connections, contextualizing the past, enabling the future, with real characteristics of possible continuity, from the valorization of Afro-ancestral practices and the integral formation of its members.

KEYWORDS: Afro-references. Afoxá Group. Know-Hows. Education. Organized group.

LISTA DE SIGLAS

ACE - Análise de Conteúdo de Enunciação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIA- Centro de Ensino Integrado Angelim
COVID-19 - Corona Virus Disease 2019
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
GruCAA - Grupo de Cultura Afro Afoxá
OMS - Organização Mundial da Saúde
PCN|s - Parâmetro Curriculares Nacional
PPGED – Programa de Pós Graduação em Educação
RODA GRÔ - GEAFRO – Gênero, Educação e Afrodescendente
SASC - Secretaria Estadual de Assistência Social e Cidadania
SINPOLPI - Sindicato dos Policiais Cíveis de Carreira do Piauí Secretaria
SSP - Secretaria de Segurança Pública do Piauí
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UT - Unidades Temáticas

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1:	Camilinhada.....	27
Imagem 2:	Daniel.	28
Imagem 3:	Antônio dos Santos.....	29
Imagem 4:	Diana.....	30
Imagem 5:	Elismar Júnior.....	31
Imagem 6:	Aline	32
Imagem 7:	Artenilde Silva.....	34

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Introduzindo: o tilintar das palavras	15
1.2 Apresentação das/os co-pesquisadoras/es.....	27
2. CAMINHO DA PESQUISA	34
2.1 Apresetação da pesquisadora	35
2.2 Aspectos metodológicos e estrutura do texto	37
2.3 A provocação chamada problemática: a luz que acendeu o desejo de ir	45
2.4 Os objetivos, chegar chegando: a luz que indica a passagem.....	47
3. TERESINA, SUL, ANGELIM: O GRUPO DE CULTURA AFRO AFOXÁ	50
3.1 Conhecendo o Chão da pesquisa.....	50
3.2 Aparelhamentos sociais e as políticas de acolhimentos.....	52
4. PENSAR PARA CAMINHAR: EDUCAÇÃO CONTRA HEGEMONIA	55
4.1 Primeiro passo: uma longa história.....	55
4.2 Segundo passo: olhar para onde acontece o cruzo.....	58
4.3 Práticas educativas para a liberdade: educação e emancipação.....	60
<u>4.3.1</u> Educar-se para emancipar-se	62
4.4 Práticas Pedagógicas: a encruzilhada entre o desaprender a aprender.....	63
4.5 As leis, os saberes e o forjar de direitos: instrumentos legislados	64
5. CANTANDO A PEDRA: O QUE ENCONTRAMOS NO CAMINHO.....	66
5.1 As práticas do Afoxá, são práticas de desaprendizagens.....	66
5.2 A chegada ao grupo Afoxá: aproximações e conexões	71
<u>5.2.1</u> Motivação	75
<u>5.2.2</u> Ancestralidade	78
5.3 Atividades do/no GruCAA: a arte, a cultura afrodescendente e o Corpo.....	80
5.3.1 Fazeres	84
<u>5.3.2</u> Saberes	87
6. ENCANTAMENTOS E ENCRUZILHADAS: O ENCONTRO COM O DEVIR.....	90
6.1 Contribuições do GruCAA	93
6.2 Expectativas	97

7. (IN) CONCLUSÃO	101
7.1 Aonde botamos os nossos pés: desnudos e ofegantes em um caminhar contínuo.....	102
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES.....	120
ANEXOS	146

1. INTRODUÇÃO

E aqui damos início à dissertação intitulada *“Encantamentos e encruzilhadas: as práticas educativas do Grupo Afoxá em Teresina, PI.”*, traçamos um caminho espiralar para chegar até aqui. Apreendi a me calar, ouvir a ancestralidade e não perder a emoção e nem tão pouco aceitar a razão incontestavelmente. Busquei o lugar da/o equilibrista, buscando justificar, explicar e dominar os processos, mas também vivê-los intensamente. Foi exaustivo, doloroso, mas rico de aprendizagens e também transformador, pois o encontro com o que eu não sabia explicar, mas sabia sentir, manteve acesa a curiosidade, servindo como o combustível necessário para a condução deste processo investigativo.

“Práticas afroreferenciadas” dizem sobre os achados nesta garimpagem e indica a existência de saberes e fazeres com/de bases epistêmicas afroancestrais na vivência de comunidades periféricas o que será logo explicado nas próximas páginas. Com a continuação da leitura chegaremos à introdução, onde, foram apresentadas as primeiras ideias deste trabalho, conectando-nos aos atravessamentos condutores, aos objetivos, às experimentações que guiaram a construção desta investigação.

Queremos justificar o uso dos pronomes “eu” e “nós” no corpo deste texto introdutório com o fato de tratar de uma narrativa que se misturam constantemente com as experiências de vida da pesquisadora responsável, o dito: “quem pesquisa se pesquisa” é uma realidade nesta experiência, pois sou membro/fundadora do GruCAA e continuo participe do mesmo. O que me levou ao cruzo das histórias coletivas do Afoxá com as minhas memórias, as quais aparecem em vários trechos do texto.

Esperamos que o presente trabalho provoque inquietudes e quebre as armadilhas que este sistema colonizador nos propõe, através da desaprendizagem de conceitos sobre estética, educação e espaços formal, informal, escolar e não escolar e/ou lugares legítimos e únicos para criação e condução de práticas educativas e pedagógicas.

1.1 Introduzindo: o tilintar das palavras

Os espaços que transitamos são espaços de aprendizagens. As escolas são instituições de ensino e aprendizagens, apresentando os ditos saberes universais, naturalizados, cotidianos, selecionados e padronizados para um público específico, aquele/a que consegue acessá-la e passar em seus critérios de seleção.

Neste lugar, chamado de escola, pouco tempo ou, em alguns casos, tempo algum é dedicado ao trabalho sobre racismo institucional, passando a ser um lugar onde a

discriminação é naturalizada cotidianamente, pois, é uma constância os processos de seleção de conteúdos, de interesses, de temas, de público (pessoas) alvo e muitas outras coisas e questões.

Esta dissertação é uma forma de produzir respostas e gerar novas perguntas/inquietudes sobre o que, como, onde e com quem aprendemos, e se no processo de apreender acontece o desaprender. A mesma se apresenta como a iniciação, finalização e partida, ou seja, o retorno em um movimento cíclico, uma semântica do encruzo desobediente, como um acontecimento, um ato, uma ação possível, pois, o que deixamos de usar, repetir ou praticar fica no esquecimento e assim perdemos o contato e esta ausência pode ser compreendida como uma maneira de desaprendizagem e aí nos perguntamos: será que desaprendemos as práticas do colonizador e daí possibilitamos a descolonização nos espaços educativos?

Desta forma, esta investigação é descrita como um processo denso, iniciado pela discussão a respeito da nomenclatura “negro”, um momento reflexivo, desafiador e acima de tudo conflitante. A ponte, o elo de passagem para a jornada que se apresentava ali como um lugar questionador que nasce do diálogo entre o histórico pessoal de um Mende de Serra Leoa, o professor orientador que questiona as nomeclaturas usadas para as populações de origens africanas e sugere as variações das afrodescendências e uma Silva, Brasileira/Piauiense/São-felicense/mestranda, que não sabe se quer nomear a aldeia a qual pertence. O primeiro se expressa a partir da nomenclatura “afrodescendente” e a segunda, a partir da nomenclatura “negra”.

Durante este processo de pesquisa e escrita desta obra, este círculo iniciado entre um e outro sobre as compreensões destes termos marcaram presença nas reflexões individuais e/ou coletivas na Roda Griô (GEAFRO - Gênero, Educação e Afrodescendência, núcleo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) sob a coordenação de Francis Musa Boakari) e na sala de aula atravessando o tempo da pesquisa, da pesquisadora responsável e das/os cooepesquisadoras/es.

A vontade de desaprender conceitos, significados, classificações negativas sobre o que somos, como pessoas descendentes de africanos, e sobre as nossas práticas com/de características afroancestrais, tornou-se um marcador reflexivo, fazendo-se movimento e movimentando as notícias, os gestos, as formas, as memórias, os pensamentos novos que foram se apresentando e que acompanharam esta pesquisa de campo - remoto, pois, já estávamos na pandemia do Covid-19, uma doença causada pelo coronavírus. Acontecimento que provocou o desaprender do jeito de fazer pesquisa, neste caso, o

desaprender não significou abandonar o jeito que era feito as investigações antes da pandemia, mas como fazer a mesma coisa agora de outro jeito possível, uma forma que continuasse a impulsionar a grande roda do conhecer e valorar os saberes e os fazeres afrodescendentes, possibilitando o seu reconhecimento como práticas educativas aforreferenciadas.

A pesquisa foi realizada com um grupo cuja prática é o encantar, tradução do nome do Grupo de Cultura Afro Afoxá (GruCAA), cuja denominação “Afoxá” é uma palavra do Yorubá e que significa encantamento. Em sua vivência/existência estética experimenta o chão e provoca interrogações sobre o que faz e/ou acredita fazer, dizer, conhecer e principalmente o seu saber coletivo. Foi desse percurso, que surgiu a pesquisa em si, o mexer e remexer na areia e na poeira deixada nos pés de quem andou ou ainda anda com/no GruCAA. Cada momento da pesquisa foi encaminhando para o surgimento de uma estrada cheia de vida, apresentada pelos aparatos dos escritos pela oralidade e pela oralidade na escrita o que apurou o ponto de vista e o valor da identidade própria em/de uma comunidade afrodescendente periferizada.

Como continuação desta conversa, trago a memória de Freire (2014) e a sua visita à África como um cruzo entre a história do Brasil e o continente de origem dos povos afrodiáspórico entre os quais eu me encontro. Início com um assentamento matriarcal, mas também como um lembrete de que o solo brasileiro é incrustado de discriminações e explorações de povos não brancos, tendo como maioria, a população afrodescendente e que mesmo após a Constituição conhecida como Constituição cidadã (BRASIL, 1988) as exclusões por fatores como o racismo, sexíssimo, machismo e outras formas de marginalizações que agravam as desigualdades sociais, apesar dos tempos, continuam sendo praticadas e alimentadas gritantemente. Os processos de segregação que conduzem as relações humanas em todo o processo civilizatório inventado pelo colonizador perpassam como um dos fioscondutores na presente pesquisa.

Partindo dessa reflexão dizemos que as Práticas indicam a existência de saberes e fazeres com/de bases epistêmicas afroancestrais na vivência das comunidades periferizadas. Essas práticas afroancestrais, indicam a quebra de paradigmas epistêmicos, revelando velhas/novas formas de saberes e fazeres e de como as comunidades afrodescendentes, desequilibram a balança do conhecimento com pedagogias específicas e de referências afrodiáspóricas as quais conduzem à mudanças concretas e efetivas, representando novas/velhas práticas de enfrentamento aos novos/velhos empreendimentos de silenciamentos, as armadilhas constantes como os racismos, as discriminações e o epistemicídio. Ao tratar de Saberes neste contexto, referimo-nos à produção de conhecimentos, como práticas

pedagógicas, pois caracteriza o exercício de elaboração de pensamentos situados, intencionalizados e avaliados constantemente.

Historicamente, grupos discriminados se organizam em busca do fortalecimento coletivo na luta pelo direito de viver de maneira satisfatória integralmente (corpo e espírito), o que possibilita a propagação da consciência crítica sobre os lugares que ocupam na sociedade, desenvolvendo atividades culturais e, mais diretamente, se envolvendo em projetos que lhes valorizam como brasileiras/os. O Grupo de Cultura Afro Afoxá (GruCAA), é um desses exemplos, que como coletivo, nasceu com a missão de valorizar a cultura afro-brasileira por meio de práticas artísticas, como a dança, a percussão, as artes visuais e outros elementos culturais afrodescendentes.

Tais práticas representam uma vasta experiência das ações sociais das comunidades afrodescendentes, repassadas de forma oral, mas também apoiada pela escrita. Deste modo, definimos essas atividades também como sendo as vivências ou atos de valorização dos saberes individuais, os quais são, na verdade, valores e hábitos aceitos e praticados por uma coletividade.

Os saberes eurocentrados, atravessaram a minha infância como a de todas as meninas desse território colonizado e colonialista. Reproduzindo a simbologia da supremacia branca, através da velha crença de que tudo que é bom, bonito, verdadeiro, correto e divino é parte, exclusivamente, da cultura eurocêntrica, o que representa a exigência de uma padronização para a inserção no mundo ocidental como garantia de dignidade e capacidade, a condição para ser considerada/o como sendo alguém/gente. Assim, esta pesquisa tem a ver com minhas experiências como pessoa afrodescendente que não se sentia/sente representada nos meios de ensino e aprendizagens, nem pelos conteúdos, nem pela pedagogia aplicada nos espaços que frequentei/frequento (escolas, igrejas e demais instituições), principalmente no que se refere aos saberes artísticos, culturais e de linguagens, com aquelas práticas sem afeto, sem questionamentos, sem encanto, frio e sem sabor, pois tudo era/é compartimentado, linear, único e exclusivista representando um modelo ideal de beleza, de valores e de comportamentos que não incluía/inclui as minhas experiências e vivências educativas familiares, em especial.

Esse sentimento de não pertencimento me acompanhou até que eu compreendesse que “quem sabe faz a hora e não espera acontecer” (VANDRÉ, 1968) e passei a me dedicar ainda em 1989, aos saberes adquiridos nas práticas orais, como a dança de matriz afrodescendente, como conceito de arte e de saberes artísticos somadas às práticas pastorais na comunidade Nossa Senhora da Glória, hoje, Paróquia Nossa Senhora da Glória, no Bairro Planalto Ininga,

zona leste de Teresina, onde eu morava com minha mãe, pai, irmã e 2 (dois) irmãos. Porém, neste espaço consegui problematizar essa situação e iniciar o entendimento a respeito das ausências e desconhecimentos destes fazeres e saberes, essa espécie de silenciamento imposto à cultura afrodescendente, no cotidiano das escolas, das igrejas e demais espaços institucionalizados.

Esse sentimento de não pertencimento foi cada vez mais ficando nítido e aos poucos sendo potencializado pelas experiências coletivas nos campos onde eu atuava e convivía e estas sensações e experiências foram me conduzindo a buscar a base do conhecimento acadêmico no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística para fortalecer as minhas práticas no Grupo de Cultura Afro Afoxá (GruCAA), pois também faço parte deste território de pesquisa desde a sua fundação (1995).

Esses processos de problematizações sobre onde e como aprendemos, funcionam como revisão dessas afirmações sobre educação, práticas pedagógicas, filosóficas e epistemológicas, movimentam os pensares a respeito de ensino e aprendizagens integrais, relacionados ao tempo e a um lugar específico, nos levando à percepção da aprendizagem que é espiral como uma vivência cósmica que inclui o corpo das pessoas. Esta concepção de aprendizagem integral como sendo atemporal e transversal, pode ser ilustrado com os objetivos Gerais do Ensino Fundamental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que dizem que o ensino escolar deve contribuir com a integralidade do corpo discente desde a cognição, a afetividade, à matéria (físico), às questões éticas, estéticas e de atuação e inserção social, ou seja, deve considerar o alunado de forma integrada. (BRASIL, 1997).

Valendo ressaltar que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estes dizeres e pensares são repetidos ao tratar da compreensão sobre o corpo discente, os quais devem ser levados a sério como sujeitos donas/os de histórias e saberes individuais, resultado de suas interações com as outras pessoas, com as tecnologias midiáticas, digitais, ou orais, o que deve ser fortalecido e potencializado na escola e não apagados ou silenciados. Esta compreensão pode ser relacionada às vivências no GruCAA, o qual se apresentou como um espaço de ensino e aprendizagem afrodiáspórico imbuído de práticas filosóficas que se completam entre si. O seu fazer pedagógico, carrega o seu jeito de fazer, de ser, com as vozes e formas presentes em seu percurso histórico. Posso dizer que o GruCAA, com a sua pedagogia, possui uma definição de mundo e de ensino/aprendizagem, que atende ao sentido do seu nome "Afoxá", que é traduzido como encantamento.

Neste estudo, visitamos as/os autoras/es que discorrem sobre temáticas como a Pretagogia, a Pedagogia do Encantamento e a Pedagogia da Encruzilhada e de acordo com as

suas descrições a respeito destas diversas formas de transmissão de saberes, podemos dizer que as mesmas também estão presentes nas práticas educativas do GruCAA, Mas, eu como pesquisadora digo que o que serve mesmo de base sólida e de sustentação, fazendo do GruCAA um grupo político, histórico e social, uma agência de educação, uma agência de acolhimento, é a personificação do mesmo como Afoxógia. A seguir, descrevemos cada um dos termos acima citados e mais adiante aprofundaremos-nos um pouco mais a respeito dos mesmos por fazerem parte de nossos estudos e de nossas compreensões sobre pedagogias e epistemologias atravessadas pelo afeto e por práticas afroreferenciadas.

A nomenclatura Pretagogia, um termo que chegou para mim através do livro: Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral Africana na formação de professoras e professores é uma produção de Sandra Petit (2015), o qual é definido por ela como sendo um fazer que: “[...] deve enraizar-se, [...] a partir de sua fala-ação” que canta, batuca, dança, reage, corre, joga capoeira, aprende sobre a diversidade da mãe África e sobre quem são os negros da diáspora, entre outros movimentos (PETIT, 2015, p. 145).

Já ao tratar da Pedagogia do Encantamento que é definido como “um conjunto de princípios e ações, dentro de uma estrutura hierarquicamente interdependente, à qual se denomina eixos [...]” (SIMKA, 2017, p.53), especificamente voltados para o ensino de língua portuguesa, o que para nossa compreensão, pode ser aplicado ao jeito de fazer do GruCAA, desde que esta pedagogia abraça as sensações corpóreas do deslumbramento, da admiração, do enfeitamento, do encantar-se, embruxamento (todas definições de encantamento) sendo que algumas dessas descrições foram encontradas nas narrativas que compõem essa pesquisa nas entrevistas cedidas por nossas/os co-pesquisadoras/es. E por último a Pedagogia das encruzilhadas, é descrita como uma “[...] proposta educativa [...] como projeto político/poético/ético.” (RUFINO, 2019, p. 265).

As pedagogias trabalhadas no GruCAA, são fermentadas pelo conflito. Uma palavra ainda confusa em nossos contextos de aprendizagens, desde que não aceitamos bem as discordâncias, quando estas são dirigidas a nós em particular, sobre o que pensamos, fazemos ou gostamos de fazer. Ainda entendemos a palavra conflito como agressão, briga e/ou desafeto. Não como enfrentamento, no sentido de fazer pensar e pensar juntas/os. Na maioria dos casos é comum entendermos e contextualizarmos esta nomenclatura como sinônimo de discordância no sentido de que você não gosta de mim, ou: eu não gosto de você.

Ao tratar de conflito como pedagogia, trouxemos como experiência as vivências humanas que se encontram e desencontram-se em uma permanência. No grupo estão presentes pessoas de geração, gênero e interesses diversos, por isso as negociações e os acordos é uma

constância, sem dizer que ser/assumir-se como afrodescendente em sua integralidade (traços físicos, estéticos e culturais) em um País racista é um afronta, por isso um vetor de conflitos pessoais, sociais e políticos.

Ao tratarmos o conflito como pedagogia, estamos refletindo sobre um redemoinho de oportunidades de aprender na coletividade. Desta forma é que consideramos que a pedagogia do Afoxá, possui o conflito como base ou como motivação. Durante as narrativas das/os co-pesquisadoras/es os conflitos são uma constância, estão intrincados na maioria das falas, mas não o conflito do ódio ou da intolerância, mas o conflito que movimenta a ação e a decisão de se assumir afrodescendente e valorizar e vivenciar os saberes, os fazeres afroancestrais. Neste caso, o conflito representa o movimento que mostra, dar passagem, que é afetado e que afeta as práticas sociais, as negações políticas que a população afrodiáspóricas são mergulhadas e as relações raciais em sua plenitude.

Desta forma, definimos que o GruCAA versa pelos princípios da filosofia da ancestralidade que vive no presente a construção do passado como experiência, cruzando métodos e conhecimentos como uma forma de reedição das práticas que respeitam a inventividade do coletivo e que produz o “deslumbramento” pela descoberta do aprender-ensinar-aprender, seguindo o exemplo do “educador educando” de Paulo Freire (2014).

Foi evidenciado durante esta investigação que quando a temática refere-se as práticas no/do GruCAA, precisamos ponderar como lugar de pesquisa e fonte de saber o Encantamento e a Encruzilhada os quais foram apresentados aqui com o sentido de pedagogias. Teorias discutidas por Sérgio Simka (2017) e por Luiz Rufino (2019) os quais nos ajudaram nas explicações destes termos no corpo desse trabalho.

Assim, o presente estudo nos levou ao entendimento de que encantamento é o ato de atrair o olhar e o interesse por algo, o que nos vincula com a compreensão deste termo em territórios piauienses, onde o encantamento está relacionado a mitos e lendas cantados e contados com o objetivo de cultivar a atenção das pessoas mais jovens para o respeito com os bens da natureza e a importância do respeito à vida em coletivos/comunidade.

São contos relacionados às culturas indígenas e afro diáspóricas no Brasil. Na região onde eu nasci e vivi até os meus nove anos de idade, (São Felix do Piauí), pelo menos na minha família, era contada a lenda do bezerro de ouro. Este bezerro aparecia no lajeiro próximo a uma fonte, chamada de Emparedade. Quem conseguisse tocar naquele bezerro ficaria rica/o. E o Bezerro aparecia só para algumas pessoas. Sempre na mesma posição e no mesmo lugar. Ele aparecia e desaparecia rapidamente, assim não dava tempo para que alguém o tocasse.

Este mito continua sendo um grande enigma, ou seja, continua me impulsionando o pensamento, fazendo com que eu lembre constantemente da fonte (sem nunca ter ido lá), onde minhas antepassadas/os pegavam a água para beber, cuidar da higiene tanto pessoal, coletiva e espiritual. Aquele conto foi para mim como “[...] uma antessala para aquele momento mais fundamentado e verificável para se chegar ao verdadeiro conhecimento” (SÃO BERNARDO, 2018, p. 56). A respeito do valor da água potável e a necessidade de preservação, com o valor de um tesouro. Neste caso devemos dizer que “Mito e lógica não são opostos. Há que se falar em uma racionalidade do mito. Saber e crença andam juntos na produção do mito e na produção da ciência” (BERNARDO, 2018, p.56).

Ainda sobre encantamento, um exemplo que deve ser citado é referente às religiões afro-brasileiras (umbanda) e africanas no Brasil (candomblé), as quais vivenciam o mito ancestral, relacionando o saber, a crença e a ciência, pois em ambas as práticas religiosas a manipulação de ervas e rezas para a cura física e espiritual é um afinamento. Na umbanda existe a linha dos léguas, os quais são chamados de encantados, aqueles que não morreram, mas se encantaram ao atravessar o Atlântico, em São Luís do Maranhão de volta à África, no período pós abolição (narrativas orais, dos terreiro de umbanda). Dando sentido ao que nos diz São Bernardo (2018):

A filosofia da ancestralidade tem como elementos primários o movimento e o encantamento. As civilizações africanas assim o fizeram ao longo dos tempos e lugares. A ancestralidade é vivida a partir da singularidade da experienciado corpo e do mito desde a cultura de matriz africana. (SÃO BERNARDO, 2018, p. 57).

O que São Bernardo (2018) apresenta sobre a construção de epistemes afrorreferenciadas, chamada por ele de filosofia da ancestralidade, é o ato que move e dialoga com a ideia do encantamento como pedagogia. Para nos ajudar nessa compreensão, vejamos o que diz Libâneo (2010):

[...] a pedagogia ocupa-se de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre problemática educativa na sua totalidade e historicidade e ao mesmo tempo uma diretriz orientadora da ação educativa. (LIBÂNEO, 2010, p. 29).

É importante essa reflexão sobre a Pedagogia, como uma matéria que existe por si, que possui vida própria. Sendo significativo dizer que Pedagogia não se resume a metodologias ou procedimentos, mas também como fonte de conhecimento, ou seja, como um fazer filosófico.

Por isso, trazemos a encruzilhada e o encantamento como um fazer pedagógico e

filosófico, como método de apreender e de ensinar. Aqui estar dito que as práticas pedagógicas são sim processos de construção de pensamentos o que dilui o entendimento sobre as dimensões: formal, informal, não formal, escolar e não escolar, pois se as práticas pedagógicas se dão na elaboração de conhecimentos/epistemes elas se vinculam a diversos lugares e modos de aprendizagens, expansão e trocas de saberes.

Ao descrever o processo investigativo e o que me motivou a chegar nele, volto a falar na primeira pessoa, costurando nela e a partir dela as minhas experiências. Digo que, para além das experiências que me motivaram a enveredar nesta investigação, todo o meu percurso educativo desde o Ensino Fundamental na Escola Municipal Saturnino Moura em São Félix do Piauí e as vivências no núcleo de pesquisa Roda Griô - GEAFRO, antes e durante o curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED – UFPI) foram imprescindíveis para a construção da presente pesquisa. Dentre essas vivências, o contato que tive com a Professora aposentada Maria do Carmo Alves Bomfim dentro da Roda Griô- GEAFRO, ao tempo que dialogávamos sobre meu tema de pesquisa que naquele momento versava sobre o protagonismo de mulheres afrodescendentes através da prática educativa através de um dos fazeres no GruCAA que é a Dança Afro brasileira, foi especial e encorajador.

Naquele momento o projeto já havia sido analisado pelo orientador, e tinha passado por reflexões como, “O GruCAA só faz dança e só trabalha com mulheres? A dança afro praticada no Afoxá significa o quê? ao invés de ressaltar só a dança porque não evidenciar os fazeres e os saberes outros experienciados no grupo?”. Já tinha sido decidido após esta conversa com o orientador que o projeto precisava de algumas alterações.

Nesse momento começaram as buscas por artigos, teses e dissertações sobre cultura, gênero, educação e história afrorreferenciada. Onde pude contar com a vasta experiência da professora Bonfim, foram longas horas de conversa (via e-mail e encontros presenciais na casa dela, ainda não estávamos enfrentando a pandemia do Covid-19), troca de fontes bibliográficas o que só confirmou que “duas cabeças pensam melhor do que uma” (dito popular do nordeste brasileiro), pois aquele foi um dos momentos em que estive mergulhada em inquietações e inseguranças, pois precisava avançar, mas o que eu tinha a minha frente era uma longa encruzilhada, que apontava para diversas direções.

E assim, com essas conversas e provocações fui conseguindo pontuar as pretensões do meu projeto de pesquisa, encontrando apoio em temáticas específicas para a minha área de interesse, que ainda envolvia só as mulheres afrodescendentes. Consegui descrever algumas das minhas inquietudes transformando-as na metodologia que eu iria utilizar, a tecedura estava

iniciada, o caminho a ser seguido havia sido escolhido, agora era caminhar para que ele fosse se revelando.

Ressalto ainda que a professora Bonfim ainda me acompanhou em outros momentos, inclusive colaborando para que eu não me julgasse impotente, pois naqueles dois primeiros períodos do mestrado, me encontrava desamparada financeiramente, pois a bolsa de estudo a qual eu havia concorrido e sido aprovada, não chegava nunca, a qual chegou ao final dos 10 (dez) primeiros meses de estudo, me proporcionando uma maior segurança neste processo que para desenvolvê-lo com qualidade, eu necessitava ferrenhamente de uma mente tranquila e sã.

Mediante tais experiências e a dedicação às leituras sugeridas nas disciplinas que cursei e as referências pesquisadas para atender os objetivos da pesquisa, foram surgindo à necessidade de adequação do título da pesquisa e desta forma as categorias do estudo foram sendo copiladas até chegarmos a conteúdos que visam à construção das identidades raciais, com autores nacionais, mas também de África, ao discutirmos a oralidade, as pedagogias Griôs/Jheli, a ancestralidade como filosofia, entre outros temas, assim nos apoiamos nos pensares de, Wándé Abímbolá, Sotigui Kouyaté entre outros, inclusive africanos radicados (em diáspora) no Brasil como é o caso do orientador desta pesquisa Francis Musa Boakari, afrodescendente de Serra Leoa.

Inferimos que as compreensões a respeito de “educação” e “pedagogia” em grande parte das produções acadêmicas voltadas para esta temática, ainda consistem na percepção destas práticas relacionadas a um lugar e a um público específico e exclusivo. Classificando a “educação” como sendo popular hierarquicamente inferior à dita educação erudita e a “pedagogia”, como um jeito de fazer e não como um construto de conhecimentos filosóficos. Comumente reduzindo a pedagogia a elaboração de planos e a aplicação de revisões/avalições, resumindo-a à prática e a teoria e vice versa. A nossa perspectiva de educação dialogam com as concepções de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e Ivan Costa Lima. Referimo-nos à Educação Popular como parâmetros pedagógicos que aplicam e buscam a consolidação de saberes pré-existentes na cultura, que levam em consideração os potenciais dos educandos, equilibrando a sua participação como um ser que também constrói conhecimentos, epistemes ao longo dos processos de formação.

Ao entendermos esta composição chamada de Educação Popular, percebemos que esta denominação refere-se aos frutos constituídos nas lutas sociais a qual tem como base, majoritariamente, as lutas pelos direitos das populações afrodiáspórica. Devendo ser pontuado que esta conceituação de Educação Popular na maioria das literaturas, intenciona o rebaixamento das práticas pedagógicas de matriz afrodiáspórica, almejando desqualificar as

diversas formas de ensino e aprendizagens construídas em contextos da diáspora da população afrodescendentes (SILVA, 2019).

O percurso que antecedeu a fundamentação e a análise dos dados coletados, foi empregado no levantamento de autoras/es que discutem as categorias do nosso trabalho e daquelas/es que escrevem sobre técnicas de pesquisas. As leituras serviram para que compreendêssemos a temática escolhida, os objetivos que queríamos alcançar e assim chegamos à conclusão de que 10 (dez) pessoas, as quais classificamos como co-pesquisadoras/es proporcionariam o material adequado e necessário para a realização desta investigação. A escolha desta nomenclatura, co-pesquisadoras/es tem a ver com a compreensão do termo Educação Popular, pois nos processos de aprendizagens, quem aprende também ensina e como o nosso instrumento de pesquisa foi a entrevista, percebemos que quem entrevista também é entrevistado, pois foi um diálogo, desde que as perguntas eram abertas e a pesquisadora responsável fazia parte do contexto de vida das/os entrevistadas/os.

Havia ali um cruzo de narrativas, que em muitos momentos a pesquisadora era surpreendida com fatos que não sabia ou não lembrava mais, o que também fez com que fosse confirmado o entendimento sobre a forma de percepção dos fatos e das vivências, a qual varia de pessoa para pessoa e que quem está dentro não consegui conceber todos os fatos e acontecimentos em seu entorno. Esta constatação me tranquilizou a respeito da parcialidade do resultado da pesquisa, pois mesmo eu fazendo parte da história do GruCAA, foi possível me mover neste estudo sem influenciar as conclusões, pois nem tudo eu domino, conheço, lembro ou me afeto, concluindo que mesmo fazendo parte do GruCAA desde a sua fundação muito ainda tenho a aprender e compreender da/naquele meio.

Ao iniciar a pesquisa em si, em um contexto imprevisível de pandemia do Covid-19, uma doença causada pelo coronavírus que se alastrou no Brasil a partir de março de 2020, este número de 10 (dez) pessoas foi reduzido para 06 (seis), pois o primeiro objetivo, que acoplava à entrevista era um encontro presencial com as/os co-pesquisadoras/es o qual deixou de ser viável em tempos de quarentena (ainda estamos imersos) o que direcionou a pesquisa para ser realizada de forma online o que dificultou para muitas pessoas já que não dispomos de acesso a internet de qualidade, pois moramos em uma região periférica e na maioria dos casos os gigabytes que pagamos não sustentam as chamadas de vídeos via plataformas digitais (google meet), pois precisávamos garantir a gravação das entrevistas para posterior transcrição.

A entrevista objetivou, analisarmos as relações estabelecidas das co-pesquisadoras/es com o GruCAA, levando em consideração, em primeiro lugar, o período de participação. A análise que fizemos foi descritiva, dialógica e interpretativa. Descrevemos as situações

existentes antes e depois de entrarem no grupo no que diz respeito às concepções de alternativas e de entendimentos acerca de sua condição social e política como afrodescendente. Tudo de forma dialogada, pois o que utilizamos como fonte de dados foram as narrativas acessadas através das entrevistas, principalmente no que se refere a participação no grupo, as atividades desenvolvidas no grupo, como eram compostas, planejadas e realizadas, qual a prática que participava ou participou, porque escolheu tal área, o que intencionava conseguir com aquela participação e o que conseguiu alcançar.

Com essas informações, passamos a fazer a nossa interpretação, organizamos os discursos em grupos nos quais identificamos as motivações pela escolha da/s área/s que participavam ou tinha participado, os choques sofridos ao se depararem com uma diferente relação com temas e práticas de seu cotidiano como, por exemplo, a relação com os traços físicos, com o cabelo, com a cor da pele, o formato do nariz, mas também a relação com as músicas (reggae), o som do tambor, a relação com os conteúdos e com os territórios geográficos e verbais das religiões de matriz africanas, o que para alguns era novo, pois de onde vinham ou frequentavam (as famílias, a escola, as igrejas) pregavam a negação destas temáticas. Com este apanhado de informações contidas nas falas das/os participantes e ex-participantes do GruCAA, alcançamos meios para descrever os fazeres e saberes existentes no grupo, seus processos educativos vivenciados e desenvolvidos pelo grupo os quais se converteram em contribuições na vida daquelas/es integrantes ou ex-integrantes.

Percebemos esta pesquisa, como uma forma de questionar as concepções sobre educação, pedagogias e conhecimentos, possibilitando a discussão sobre os lugares e as pessoas que produzem saberes e aprendizagens e como isso é feito, destacando os silenciamentos, as negações, os epistemicídios, em relação à população afrodescendente e as suas vivências educativas. Os conceitos estereotipados de educações, as diversas investidas em sintetizar o sentido de educação em educação escolar apenas. Esta temática faz-se cada dia mais necessária e urgente para/na academia e para as comunidades onde ela foi realizada e para demais comunidades com esse mesmo perfil.

Este tipo de pesquisa possibilita que outros grupos se organizem de forma consciente em torno deste empreendimento e desta forma de fazer. O acesso a este trabalho propicia ao público infantil (através da ação das/os professoras/es que fizerem uso destes), adulto e juvenil afrodescendentes, o despertar de sua autoestima como possibilidade de superação das diversas formas de discriminação sofrida ao longo de sua história. Seguindo como um alerta para que professoras/es se atentem a outras concepções e vivências educativas e a respeito da importância da efetivação das Leis: 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL,

2008) no estado brasileiro. Representando uma chamada a reflexão sobre a reprodução do racismo, apresentando-se como uma convocação para repensarmos a educação das crianças e demais pessoas, a formação de professoras/es e até a organização dos espaços de educação ditos institucionais.

1.2 Apresentação das/os co-pesquisadoras/es

A seguir apresentaremos algumas informações sobre cada um/a das/os co-pesquisadoras/es, as/os quais poderíamos também chamar de personagens pelo o fato do GruCAA ser constituído de práticas artísticas, e o fazer artístico se faz possível a partir das personagens que desenvolvem e conduzem a narrativa como criação/continuação do saber ser e se (re)conhecer sendo dentro da trama/história criada, mas que também se confunde com a história de quem conta e de quem assiste. O envolvimento destas/es personagens que compuseram comigo o grupo investigativo, foi o que deu vida a esta pesquisa, como oralidade escrita, pois confiaram a mim as suas memórias/narrativas do mesmo modo que fazem a narrativa artista tornar-se matéria como acontecimento/imagem.

Os nomes apresentados na pesquisa são verdadeiros, uma vez que as co-pesquisadoras/es/personagens como pessoas com subjetividades e posicionamentos políticos, escolheram usar os seus nomes. Com exceção de uma co-pesquisadora que decidiu usar codinome. Esta decisão foi respeitada. Participaram do estudo seis integrantes e ex-integrantes, sendo três mulheres e três homens com idades entre 21 e 42 anos, que ocupam lugares distintos na sociedade e em suas famílias. Sendo estudantes e/ou trabalhadoras/es de diversas áreas, desde profissões ligadas do aos fazeres GruCAA como dança e percussão até a inclusão no comércio de atacado e varejo, não como empreendedoras/es, mas como vendedoras/es contratadas/os com baixos salários e péssimas condições de trabalho, todas/os vivem na cidade de Teresina ou municípios vizinhos. Cada um/a atua ou atuou em uma ou mais das 05 áreas em que o grupo desenvolve suas atividades sociais e culturais. Deste modo, segue um breve histórico de cada um/a de acordo com as suas palavras:

Imagem 1: Camilhada (codinome)



Fonte: Arquivo GruCAA

Tenho 21 anos e participo do GruCAA desde 2017. Sou estudante de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa na UFPI, conheci o grupo nos corredores da instituição por meio do cartaz de uma oficina de dança afro, me vislumbrei, pois não conhecia, não sabia do que se tratava só sabia que era dança.

Nasci em 23 de dezembro de 1998, em Teresina Piauí e sou integrante do Grupo de Cultura Afro Afoxá. Minha avó paterna é originária do povoado de São Francisco, no rumo da Cacimba Velha, na grande Teresina e o meu avô do povoado de José de Freitas, a 44 km de Teresina. A minha avó materna é de Salinas, atualmente chamado de Ribeira do Piauí e o avô é da Tenda, no rumo de Socorro do Piauí. Hoje, resido em Teresina-PI. Quanto a minha relação com a cultura negra, eu entendo como forma de vida e estratégias de existências, de pertencimento e inteireza, em todos os âmbitos de minha vida, é o valor que nutre, que constitui e também repensa os seus fazeres afrorreferenciados.

Um pensamento que traduz a minha ligação com a África ou com os saberes afrodescendentes: "Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininha, mas eu vim de lá pequenininha, alguém me avisou pra eu pisar nesse chão devagarinho". Eu gosto dessa canção de Dona Ivone Lara, porque ela traduz o princípio de minha vida em terra, assim como as muitas energias que existem no meu caminho, e vem do chão e devo respeitar, cuidar e nutri-lo.

Uma lição recebida no Afoxá que me acompanhará sempre: "A habilidade de reconhecer que sou da terra e da natureza inteira e que o encontro é a completude da minha natureza, aprendo a somar."

Imagem 2: Daniel



Fonte: Arquivo GruCAA

Tenho 32 anos e participo do GruCAA desde 2002. Cheguei ao GruCAA com 12 anos. Como formação escolar, eu tenho o ensino médio incompleto. A minha motivação para participar do grupo foi o som do carro fazendo propaganda de uma oficina de percussão, pois quando pequeno, quando eu ouvia o som do tambor já me animava, foi isso que me conduziu à oficina de percussão no GruCAA.

Nasci em 24 de dezembro de 1988, resido na Lagoa do Piauí, a 93 km de distância de Teresina-PI, sou casado desde os 19 anos com Andreia Cristina com quem tenho duas filhas, mantenho uma relação com a cultura afrodescendente através da percussão e sei que existe racismo e a desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade é muito grande.

Meu avô paterno nasceu e se criou no Ceará, ele era de cor preta e a minha avó, nasceu e se criou em Teresina, também preta. Ao se conhecerem passaram a morar na cidade de Lagoa do Piauí, onde tiveram 3 (três) filhos Sendo que o meu avô trabalhava de lavrador e a minha avó ficava em casa cuidando dos afazeres domésticos.

Quanto ao meu avô e a minha avó materna, nasceram e se criaram em Teresina. A avó era de cor preta, trabalhava de doméstica, eles tiveram uma filha. Não cheguei a conhecer o meu avô não, pois quando nasci o mesmo já havia falecido.

A principal lição que eu recebi do Afoxá e que me acompanhará sempre: o ritmo dos tambores e as danças, pois uma das minhas paixões é ouvir as batidas do tambor.

Imagem 3: Antonio dos Santos



Fonte: Arquivo GruCAA

Tenho 38 anos e cheguei ao grupo por volta de 2004 e fiquei até 2008. Exerço a função de cabeleireiro, mas tenho formação em culinária, teologia e curso superior incompleto em Pedagogia. Cheguei ao GruCAA por meio da Aline (ex-partícipe do grupo e também uma das co-pesquisadora).

Nasci em 20 de outubro de 1998, em Água Boa município de Teresina, hoje moro em Teresina. Meus Avós maternos são de origem indígena e branca e os Avós paternos são de origem branca e negra. A minha relação com a cultura negra parte dos ensinamentos dos meus avós.

No momento não estou envolvido com nenhuma atividade que diga respeito à cultura afrodescendente. Um pensamento que me move: Respeito à memória daqueles que lutaram pela liberdade antes de nós.

Imagem 4: Diana



Fonte: Arquivo GruCAA

Tenho 32 anos e cheguei ao grupo em 2005, fiquei até 2007. Possuo formação técnica em Enfermagem. O que me levou a participar do grupo foi a integração no projeto social chamado de Consórcio Social da Juventude (AMORIM, 2005), do qual o GruCAA fez parte. A motivação foi a admiração pelo trabalho social que o grupo desenvolvia.

Nasci em 09 de Junho de 1988, em Teresina PI, sendo descendente de uma raiz paterna vinda do Ceará e a materna de Água Branca PI. Resido em Teresina. Sou casada desde os meus 23 anos com José Carlos, com o qual tenho uma filha e um filho. A relação que tenho com a cultura afrodescendente é de respeito, admiração e de aprendizagem e mantenho um vínculo muito forte com a dança.

Meus avós maternos são do interior de água Branca-PI a qual fica a 108 km de Teresina. A cultura destes é a de lavradores e cuidadores da terra. Quanto aos meus avós paternos não tenho nenhuma informação, pois o meu pai evita comentar.

Um pensamento que traduz a minha ligação com a África ou com os saberes afrodescendentes é a reza: “Mãe África, mãe terra nos dê força!”.

Uma lição recebida no Afoxá que me acompanhará sempre: “Lute por seus direitos e não desista de seus objetivos.”

Imagem 5: Elismar Júnior



Fonte: Arquivo GruCAA

Tenho 28 anos, sou formado em Educação Física pela UFPI, Técnico em dança pela SEDUC-PI, faço Especialização (concluiu durante este período de pesquisa) em Educação Física. Faço parte do GruCAA desde 2007, vim a convite de uma amiga, mas também porque sempre tive muito interesse na dança.

Nasci em 25 de Junho de 1992, em Teresina – PI onde resido até hoje. Meus avós paternos se originam de Picos PI e de Teresina e os meus avós maternos, originam-se da localidade próxima a Teresina chamado de mata Limpa. Trabalho e pesquiso as danças afro-brasileiras e sou integrante do Grupo de Cultura Afro Afoxá. Um pensamento que traduz a minha ligação com a África ou os saberes afrodescendentes: “Cada um cozinha nas suas panela”, um ditado que ouvi de um preto velho.

Uma lição recebida no Afoxá que me acompanhará sempre: “Não se deslumbre, não se perca.”

Imagem 6: Aline



Fonte: Arquivos do GruCAA

Tenho 42 anos. Tenho o ensino médio completo. Trabalhei em vários projetos referente a dança, ao artesanato, moda, como desenhista/estilista. Sou artesã.

Fiz parte do grupo Afoxá de 1996 até 2005, vim a convite da minha irmã (Fabinha), mas também porque sempre tive muito interesse na dança e nos fazeres manual. Nasci em 25 de maio de 1979. A minha relação com a cultura negra, é de aceitação. Sobre o processo de aceitação ou escolhas de cada pessoa, pois sei que não importa se a pessoa alisa o seu cabelo, se o seu cabelo é cacheado, mas diz que pode sim alisá-lo, fazer qualquer coisa nele porque as minhas raízes estão fortemente dentro de mim e que mesmo sem eu querer uma hora essas raízes se manifestam de alguma forma.

O que guardo de lembrança do meu avô materno são os aprendizados nos fazeres artesanais, pois ele trabalhava com madeira, e da minha vó materna é o jeito que ela fazia as coisas, o jeito dela pensar o mundo, o jeito dela cozinhar. Digocomumente que: Eu cozinho a comida da minha avó, se eu deixar de fazer isso, essas raízes desaparecem, eu tenho que continuar.

Um pensamento que traduz a minha ligação com a África ou com os saberes afrodescendentes: é a minha certeza de ter vindo de lá. Inclusive “eu digo pros meus filhos que eu nasci na África, eu sou de lá, as minhas raízes é de lá”.

Uma lição recebida no Afoxá que me acompanhará sempre: Os eventos, as viagens. A ida ao Mimbó (comunidade remanescente de quilombo, no Município de Amarante-PI) que a gente foi com um grupo maravilhoso, enorme, o que vai ficar na minha cabeça para o resto da vida.

2. CAMINHO DA PESQUISA

As questões relacionadas nesta seção oferecem um entendimento acerca das nossas inquietudes sobre as posições e localizações da população afrodescendente neste país. Diz respeito aos questionamentos que movimentam as nossas aprendizagens em torno a posição de tolerância que a sociedade americana e brasileira apresenta aos “ismos” consolidados em nosso meio.

Apontamos aqui no início desta discussão, o reflexo fundamental que moveu esse estudo. As nossas primeiras impressões e anseios sobre a temática dessa pesquisa a qual refere-se a supervalorização e desvaloriza dos saberes e das aprendizagens dependendo da fonte histórica, cultural e principalmente epistêmica que tais conhecimentos pertençam. Foi uma escrita difícil, exigiu uma grande dedicação, negociação e abdições também.

O fato de a pesquisadora fazer parte do ambiente de pesquisa apresentou um risco de ser apresentada uma visão unilateral ou tendenciosa demais. O risco estava presente pela necessidade de contextualização do histórico do grupo, baseando-se no contexto político educativo nacional de valorização das práticas e vivências protagonizadas pela comunidade afrodescendente e a partir da percepção de um grupo do qual a pesquisadora foi fundadora.

Como entender esse processo a partir de um lugar que para a pesquisadora parecia ser um velho conhecido? Esta parecia ser uma grande e bem montada armadilha, foi uma tarefa extremamente difícil para quem não traz em si a experiência categorizada de pesquisadora e como historiadora só sabe contar as memórias ancestrais.

Entretanto, decidimos valorizar a configuração dos lugares geográficos ocupados pelas verdadeiras fabricas de conhecimentos afroreferenciado e sua forma integral de tratar o conhecimento, agrupando tudo isso numa mesma discussão, entendendo que essas configurações históricas/epistêmicas não são fragmentadas, não se separam principalmente dos corpos/pessoas que fazem coletivos, mas são espiralares, na dita forma de perceber e conceber o mundo.

Nas próximas linhas, faremos um apanhado destas inquietações as quais são chamadas de problematização, problema e objetivos desta pesquisa. Os conflitos diários que vivemos de forma naturalizada, induzionista e determinante na produção e reprodução de conhecimentos advindos costumeiramente de uma única fonte educacional, o que evidenciamos nesta seção, foram as inquietudes da própria pesquisadora contextulizada por seu lugar de memória, as narrativas que a levaram ao encontro deste trabalho/aprendizagem. Segue o convite para que pensemos juntas/juntos/juntes.

2.1 Apresentação da pesquisadora

Imagem 7: Artenilde Silva



Fonte: Arquivo pessoal.

Tenho 50 anos. Sou formada em Licenciatura Plena em Educação Artística, Mestranda em Educação, trabalho como professora de danças afro brasileiras e professora de educação Artística. Sou artesã, artista plástica e membra fundadora do GruCAA.

As motivações que me conduziram neste estudo, perpassaram pelo fato de que eu nasci mulher e me construí mulher. Sou descendente de grupos familiares, em sua maioria chefiada por mulheres. Maternalmente, tenho uma bisavó branca, mãe solo, mãe do meu avô, viúva de um homem branco que por servir o exército foi para guerra (provavelmente para a batalha do Jenipapo) e voltou reduzido a uma medalha de honra ao mérito, entregue para o seu pai, não para a mãe de seu filho, pois a mesma não era reconhecida como “esposa”, pois não tinham realizado matrimônio segundo os padrões da época.

A mãe da minha avó materna era indígena, casada com um homem afrodescendente, o qual cresceu na casa grande onde nasceu, e continuou como pertencente da família mesmo após a abolição. Era conhecido como professor (não sei como conseguiu tal qualificação), responsável pela alfabetização de muitos dos filhos dos fazendeiros da região (fazenda Nova Olinda-PI), alfabetizou os seus filhos e negou às suas filhas o direito do aprender a ler e a escrever.

Paternalmente, tenho uma bisavó descendente de uma mãe indígena (pega a dente de cachorro, expressão entendida como a pessoa sendo perseguida como uma presa, caçada como um animal), violentada e mantida no cativeiro pelo o seu “caçador”, um homem branco. Ficou

amarrada até o momento em que morreu de parto, dando à luz a minha bisavó. Tenho um bisavô, descendente de uma mãe afrodescendente, mãe solo. Pai desconhecido.

Cresci ouvindo histórias bem contadas, dos meus antepassados por parte da família do meu pai. Onde sei que eu tenho um “tronco velho”, chamado de “Mãe veia” (Maria Custódio), de onde descende toda linhagem, em especial chefiadas por mães solas em voltas a violências (sexuais por eurodescendente) seguidas de abandono. Mas aprendi a ser resiliente, a gostar de contar e ouvir histórias, a ler, a dançar, a bater e cantar. Aprendi também o dever e o direito de respeitar e ser respeitada.

Nasci em São Félix do Piauí, onde vivi até os meus 9 (nove) anos de idade, quando mudei para Teresina junto com dois irmãos, uma irmã, minha mãe e meu pai. Mais tarde me envolvi com a militância cristã (teologia da libertação) e posteriormente com a luta contra o racismo e demais discriminações. Em 1993 colaborei com a criação do primeiro Grupo de Dança Afro Brasileira de Teresina, o Grupo de Dança Afro – Delê e em 1995 colaborei com a criação do Grupo de Cultura Afro Afoxá.

Sendo ambos, um acontecimento importante para a realização desta pesquisa, junto com os mitos aprendidos no terreiro da minha avó, as palavras em yorubá, os remédios caseiros, as cantigas de roda, o olhar a lua, as idas para roça, lavar roupa nas grotas (córregos), ouvir o cantar da água após a chuva e vários outros processos de aprendizagens que me relacionavam a escuta, a observação e a preservação da natureza a partir do afeto e do encantamento. Exercícios que nutriram o apego pela ancestralidade, pelos processos do aprender através do movimento do corpo e do cruzo de práticas, saberes, e referências afrodiaspóricas presentes nos processos de educação da ruralidade.

Foi nessas convivências, onde aprendi a respeitar o caminho e as encruzilhadas. Pontos de encontros e de passagens de saberes, que me conduzem em direções diversas e plurais, o que pode ser bom ou ruim dependendo de onde e para onde eu guio o meu olhar. Desse jeito aprendi que tudo começa e termina pelos olhos. Para a ancestralidade, enxergar com os olhos não é diferente de enxergar com os pés, estando tudo ligado ao corpo que se movimenta a partir deste “olho” que busca entender o contexto que o envolve (rodeia) como um todo – o que o olho não vê o coração não sente (corpo como um grande olho e o olho como um grande corpo) assim como esse recontar que encruza a minha vida pessoal, a minha vida social e a minha vida educativa-política, descritas nas práticas viventes do GruCAA, o meu lugar de investigação.

2.2 Aspectos metodológicos e estrutura do texto

Percebi, através da experiência empírica, que o Grupo de Cultura Afro Afoxá (GruCAA), Teresina PI, tinha uma atuação relevante no Bairro Angelim I, zona sul de Teresina a partir das oficinas, dos projetos, das manifestações que reivindicavam a água nas torneiras, pela implementação da escola de ensino médio, o estudo e vivência da cultura afrodescendente e suas pedagogias refletida nas aulas que são oferecidas no Centro de Ensino Integrado Angelim (CEIA) e nas atividades realizadas de forma itinerante na cidade e no estado. A partir dessa observação, me perguntei sobre como o GruCAA poderia ser um espaço de educação, quais os impactos na vida dos jovens afrodescendentes novos artistas, oficinairos, percussionistas, cantores, ativistas culturais, educadores sociais, ou qualquer outra ocupação ou área do saber que esteja ligada a manifestação e às vivências no/do GruCAA.

Debruçamo-nos a pensar o desenvolvimento dessa pesquisa. Primeiro tendo como perspectiva de análise a dança praticada pelo o grupo Afoxá e o protagonismo das mulheres que participavam dessa dança, depois ampliando para outras práticas desenvolvidas dentro do grupo, pensando, sobretudo, a partir dos fazeres afroreferenciados, compreendidas pelo GruCAA como território afroancestral.

Iniciamos essa reflexão a partir de uma visão geral implícita, na busca do entendimento do processo de pesquisa, onde nos deparamos com métodos já testados e amplamente divulgados. Na intenção de explicarmos as características do fenômeno investigado, foi a abordagem de natureza qualitativa a que nos contemplou, ou seja, esta abordagem foi a que melhor respondeu a nossa investigação.

Tudo isso foi essencial para que este trabalho atingisse o nível de detalhamentos que evidenciasse as características da população que estávamos em contato, através do dialogo com a realidade das/os co-pesquisadoras/es entre si e com a comunidade a qual pertencem (as/os co-pesquisadoras/es) e fizéssemos as interpretações, com uma menor possibilidade de ruídos que dificultasse a compreensão dos ensinamentos e aprendizagens socializadas no/pelo GruCAA. Neste processo de investigação, todos os resultados acessados foram valorizados, e não simplesmente tidos como resultados ou produtos estanques.

Levamos em conta a subjetividade do objeto de estudo, que se cruza com as atividades desenvolvidas pelo GruCAA, por meio de suas práticas educativas, das vivências individuais de seus partícipes. Estas atividades, as quais ocupam o mesmo espaço-tempo, possuem características e técnicas próprias, tornando diversas as experiências narradas e até mesmo os

pontos de vista.

Para Richardson e Peres (2012), as experiências individuais do objeto (sujeitos) com as suas subjetividades são características de pesquisas qualitativas por estarem vinculadas com as interpretações das realidades sociais. Dessa forma, este tipo de abordagem se apresentou vantajoso para esta pesquisa porque nos possibilitou acessar os valores imbricados nas palavras, nos gestos, nas reações dos corpos e não somente às respostas em si, predefinidas nas falas, o que nos ofereceu uma melhor compreensão das opiniões das/os co-pesquisadoras/es com maior riqueza de detalhes/dados/informações e particularidades.

A pesquisa qualitativa ainda permitiu uma interação entre mim, a pesquisadora responsável, e as/os co-pesquisadoras/es, afinal, a história aqui acessada também é a minha história. Eu faço parte do núcleo fundador do GruCAA. Motivo que me levou a vivenciar muitas sensações e atravessamentos durante esta pesquisa, inclusive, o de lembrar, visitar ou, até mesmo, em muitas vezes, o (re) fazer-se parte, pois muitas experiências estavam, para mim, esquecidas, e ressurgiam na memória como momentos totalmente novos e/ou desconhecidos. Como por exemplo, quando o Daniel (2020) relata sobre a compra de sua aparelhagem de som: “[...] acho que tu se lembra de que quando eu comecei comprar o som eu tava lá no consórcio social, né? Aquele primeiro dinheiro que tava recebendo eu juntava e num comprava nada. Pois aquele dinheiro foi o ponta pé inicial pra eu montar o meu som”. Eu confesso que não lembrava mais desse importante fato e me emocionei com a resiliência de Daniel (2020), pois no começo da entrevista ele disse: “futuro a gente não tinha, pois a gente morava na periferia” e mais a diante ele traz esta informação que o que constrói hoje para a sua vida em família é fruto da participação no GruCAA.

Na construção deste texto, foi feita uma vasta revisão de literatura e um vasto levantamento bibliográfico, somado às informações acessadas em campo, as observações das reações das/os participantes, conversas informais, mais precisamente as entrevistas. A técnica utilizada aqui permitiu a imersão da pesquisadora responsável no ambiente de pesquisa buscando compreender a convivência do grupo a ser pesquisado e as suas próprias convivências. Experiências que em alguns casos dissolveu diversas compreensões e disfiguraram algumas imagens pré-existentes, como por exemplo, a impressão de que as relações GruCAA e famílias eram harmoniosas, sabendo-se que as aprendizagens sobre a prática do racismo e intolerância religiosa reverberavam nos ambientes familiares de alguns participantes de forma conflituosas, pois em alguns casos as famílias não concordavam com a relação respeitosa com as manifestações religiosas e demais saberes de matrizes africanas.

Quanto à pesquisa especificamente, a nossa forma de acessar as informações para

construir os dados foi por via Skype, uma plataforma digital. Este mecanismo foi utilizado como meio de viabilização das entrevistas e por atender às exigências da Organização Mundial de Saúde (OMS) por conta da pandemia do COVID-19, que acomete desde fevereiro de 2020 todo o mundo e, desde março de 2020, o nosso país.

Vale ressaltar que o processo das entrevistas, não foi um momento tranquilo, pois moramos na zona sul da capital do Piauí, onde a cobertura das redes de comunicação é muito precária e, por conta disso, houve momentos que para concluir uma entrevista, precisamos retornar três, quatro ou até cinco vezes, pois a internet travava e perdíamos o sinal. Mas, mesmo assim, as/os convidadas/os voltavam descontraídas/os, principalmente, porque foi um processo de reencontros e de muito prazer. Em muitos momentos, deixaram nítido que era uma devolutiva, um reconhecimento do papel que o grupo tem em suas vidas.

Para a viabilização deste estudo, selecionamos seis pessoas, entre integrantes e ex-integrantes, os quais participaram do grupo no recorte temporal de 2005 a 2018. O contato com cada participante foi feito via telefonema e via a rede social *WhatsApp*, em respeito ao momento de pandemia da Covid-19, como já foi mencionado. As entrevistas foram realizadas via Skype (plataforma digital), em 99% dos casos, sendo que apenas uma das entrevistas este mecanismo ficou inviável, pois a rede de internet e o local onde a co-pesquisadora reside não é propício para a manipulação de plataformas, tendo sido necessário a coleta de dados presencialmente, na casa da pesquisadora responsável, de acordo com o que seria melhor para o desenvolvimento do trabalho e para o bem estar da própria entrevistada, foi respeitado o distanciamento e o uso de máscaras, seguindo os protocolos da OMS.

Vale ressaltar que o interesse em buscar também ex-integrantes se deve ao fato de, atualmente, algumas atividades do GruCAA estarem suspensas (não encerradas), como a percussão e outras atividades, como por exemplo, as artes plásticas e a culinária, as quais não funcionam em si como um mote permanente como núcleo ou oficina, embora sejam fixadas no chão do grupo, mas são ações pontuais e localizadas.

As questões que foram trabalhadas na entrevista semiestruturada, a qual foi organizada em dez perguntas abertas que envolviam os aspectos sobre as atividades desenvolvidas no GruCAA, em termos gerais englobaram informações pessoais, como educação escolar e social, os motivos que as/os levaram a participar no GruCAA e como e quando aconteceu o ingresso no grupo, além da descrição sobre as contribuições teóricas e práticas que adquiriram por conta desta integração.

Também descreveram as atividades comuns à dança, à culinária, à estética, às artes visuais e à percussão, as caracterizações das produções das coreografias, de pratos

gastronômicos, das tranças e da maquiagem realizadas pelo grupo, das peças de artesanato e das artes visuais, musicais e do teatro, atividade que apareceu durante as entrevistas.

Sob essa perspectiva, foram manifestadas como reflexão as vivências e experiências do grupo durante os ensaios, nas aulas, na coordenação ou participação nas oficinas, nas reuniões, no planejamento e execução de eventos, nas apresentações e exposições especificamente no período entre os anos de 2005 a 2018. Abordamos, ainda, em que essa participação, contribuiu para suas vidas. Veja cópia do roteiro de entrevista no Apêndice IV.

Depois de concluir cada entrevista online, as seguintes atividades foram desenvolvidas: Os dados foram estudados a partir da análise de conteúdo categorial preconizada por Laurence Bardin (2016). Esse conjunto de técnicas consistia em descrever as informações levando em conta os conteúdos em si, as expressões das/os entrevistadas/os e os significados de suas narrativas.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2016, p. 37).

Este processo analítico nos faz pensar sobre a capacidade comunicativa existente nas artes e na cultura, ambos coexistem como atos educativos por isso são escritas e comunicação. Por isso, os dados foram analisados a partir da análise categorial da enunciação (ACE), Bardin (2016). Esta opção metodológica nos deu aval para a consistência na descrição das informações levando em conta os conteúdos em si, as expressões da/o entrevistada/o, os significados de suas narrativas, sendo que para interpretação buscamos um afinamento das informações adquiridas nas entrevistas, a partir da sistematização e categorização do conteúdo.

Análise da enunciação considera que na altura da produção da palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações. O discurso não é transposição cristalina de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação. (BARDIN, 2016, p. 218).

Consideramos que esta opção analítica nos ofereceu o rigor técnico esperado pela academia, possibilitou a apresentação do método de forma compreensível e organizada, além

de nos orientar no caminho para a potencialização e observação da valorização da subjetividade de nossas/os co-pesquisadoras/es, oferecendo-nos sentido, significância e segurança para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

Para melhor entendimento do nosso proceder, descrevemos as etapas:

a) As entrevistas foram gravadas (imagem e áudios) com aparelho celular *Samsung A20* com duração média de 40 minutos. Organizamos as informações levando em conta os saberes, individualmente, do GruCAA: danças, estética, percussão, culinária e artes plásticas;

b) As informações obtidas foram transcritas e organizadas tomando como base a identificação e a localização de termos (palavras e frases) que representassem características e definições que julgamos dar sentido às perguntas abordadas na entrevista. Esta codificação serviu para uma melhor análise deste estudo, no qual buscamos extrair, da melhor forma possível, os sentidos das narrativas. Tal codificação foi feita a partir da leitura minuciosa dos textos e apoiando-se na escuta das gravações e, quando necessário, organizamos as informações em quadros com a finalidade de melhor visualizarmos, identificarmos e interpretarmos;

c) Durante o processo, buscamos ligações com os objetivos da pesquisa o que nos levou de volta ao campo, pois, em alguns casos, sentimos necessidade de compreender melhor alguns sentidos.

O corpus de análise foi composto por seis entrevistas. Após a escuta e transcrição das entrevistas, analisamos as informações e pudemos montar o perfil dos/as participantes.

O objetivo da pesquisa foi exposto através da conversa que antecedeu as entrevistas, mas também antes de iniciar cada um dos objetivos foram lidos em conjunto (pesquisadora responsável e co-pesquisador/a). As/os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme é exigido pela instituição (UFPI) e as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, o qual foi enviado via WhatsApp, de acordo com a maior comodidade e o suporte eletrônico mais acessível para as/os co-pesquisadoras/es. Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal do Piauí com o parecer nº 4.249.495. Para melhor transparência, o mesmo encontra-se disponível no Anexo I.

Ainda sobre esta abordagem metodológica, a análise qualitativa que compõe esta

dissertação, chamada de análise de Conteúdo da Enunciação – ACE, apresenta a narrativa como ação, diferente da análise de conteúdo clássica a qual manipula os dados acessados, os quais são considerados como fim, e partes segmentáveis. No entanto, a técnica de ACE considera que “O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições” (BARDIN, 2016, p. 218).

O estudo por meio da ACE “tem duas grandes características que a diferenciam de outras técnicas de análise de conteúdo. Apoia-se numa concepção da comunicação como processo e não como dado. Funciona desviando-se das estruturas e dos elementos formais”. (BARDIN, 2016, p. 217). Dessa forma a ACE foi fundamental para a valorização da tríade: “locutor, objeto de discurso e o interlocutor” (MINAYO, 2000, p.207).

Assim, construímos a narrativa orientada por essa modalidade de análise, através da qual selecionamos nos textos das entrevistas, palavras atos em trechos das falas chamados de Unidades Temáticas (UT) ou “proposição”. Estas são formadas por expressões, frases curtas ou palavras que representam os sentidos enunciados pelas/os co-pesquisadoras/es. Nestes recortes, nas falas acessadas, identificamos sentidos complementares ou até mesmo ambiguidades, repetições, mas percebemos que a intenção era assegurar a defesa, a afirmação ou a negação do que intentavam dizer.

Com a ajuda da ACE, construímos o corpus de nossa pesquisa e o entendimento de que o discurso é um processo construído por conflitos, entretanto com o objetivo da ênfase, do reforço, da sustentação daquilo que as/os participantes acreditam. Tudo isso como motivações que contribuem com os atos de negociações, atos fundamentais nos processos educacionais.

Para dar continuidade nas análises, após a formação de categorias, trabalhamos com inspiração na análise dialógica de Miniguine et.al (2014), já que os nossos objetivos em torno do nosso problema de estudo, nos motivou a interpretar os dados dialogando com cada material individualmente para facilitar a etapa da descrição deste estudo. Encontra-se no apêndice III o fluxograma ilustrativo do processo analítico desta pesquisa.

Durante a organização dos materiais acessados e para uma melhor compreensão do material analisado e do processo de análise, as Unidades Temáticas (proposições), foram contextualizadas, podendo ser descritas como Unidade de Contexto, as quais foram definidas em 06 (seis) contextos: motivação, fazeres, ancestralidade, contribuição, saberes e expectativas. Esta organização das unidades temáticas (UT) em unidades de contexto (UC) gerou três categorias de análise, relacionadas no Quadro 1 no Apêndice II, conforme suas

relações de sentido.

Esta categorização nos dirigiu ao arranjo em três grupos categóricos: o ponto comum entre essas narrativas foi o que nos conduziu ao categorizá-las, com base nas unidades de contexto (relações de sentidos):

- a) A chegada ao grupo Afoxá: Aproximações e conexão (Motivação e Ancestralidade);
- b) Práticas educativas do GruCAA: a arte, a cultura afrodescendente e o Corpo (Fazer e Saberes);
- c) Encantamentos e encruzilhadas: O encontro com o devir (Contribuições e Expectativas).

Ressaltamos que essas unidades temáticas mantiveram uma relação de sentido entre si. Não obstante, algumas delas podem causar questionamentos quanto à sua classificação em determinada categoria de contexto. Por esse motivo, podem ser acessadas as unidades temáticas completa no Apêndice I, para uma melhor compreensão deste percurso.

Vale dizer que o que caracterizamos como Proposições Significativas, foram as frases que deram sentido aos questionamentos e que nos vincularam aos objetivos da nossa pesquisa. As quais se correlacionaram com as unidades de contexto, com os sentidos identificados nas enunciações de nossas/os co-pesquisadoras/es, nos mantendo durante e após a organização destas narrativas atentas, o que possibilitou um aprofundamento da análise, e esse aprofundar-se resultou na definição e/ou eliminação destas Unidades Significativas.

Levando-nos a uma posterior categorização, o que nos concedeu um Mapa Categorical Qualitativo, pois foi dada importância aos processos dos discursos, a partir das mudanças de ritmos, sentidos e ressignificações das narrativas as quais não prejudicamos como positivas ou negativas, mas consideramos os sentidos que eram atravessados, foi uma análise conduzida empiricamente, mas que deram sentidos a tais Indicadores e nos orientaram na elaboração desta escrita.

A presente dissertação está dividida em seis seções: intituladas de “*O Caminho da pesquisa*” a qual apresenta os objetivos e a problemática da pesquisa. A segunda intitulada de “*Teresina, Sul, Angelim: o Grupo de Cultura Afro Afoxá*” desenreda sobre o lugar da pesquisa e suas características sociais e os “aparelhamentos” políticos de assistência social. A terceira seção, “*Pensar para caminhar: educação contra hegemonia*” conecta o GruCAA, seus fazeres e saberes como práticas educativas que libertam, em um cruzo com as pedagogias que ensinam a desaprender as diversas formas de oprimir e/ou ser oprimida/o através das leis e da aprendizagem de direitos básicos e de existir. A quarta seção, “*Cantando a pedra: o que*

encontramos no caminho” apresenta os resultados da caminhada, o que colhemos no caminho, o que ouvimos, as motivações e expectativas, a relação com a ancestralidade, com os fazeres e os saberes do GruCAA e como estes desembocam em contribuições para a vida das/os co-pesquisadoras/es, a quinta seção, *“Encantamentos e encruzilhadas: o encontro com o devir”* referiu-se às contribuições do GruCAA para a vida das/os co-pesquisadoras/es quanto as suas expectativas ao chegarem ao grupo. Trata das estratégias de permanência e o atendimento aos seus “sonhos/desejos”, por meio dos cruzamentos de interesses individuais e coletivos e até das mudanças de rumos e intenções e por último, as considerações finais sobre o trabalho, intitulada *“(in) conclusão”*. Na (in) conclusão apresentamos a resposta deste apanhado, é onde apresentamos os nossos pés desnudados experimentando as sensações do descanso antes do recomeço da caminhada. Ali, foi apresentado a guisa das práticas educativas do GruCAA, que versam pelas práticas pedagógicas considerando os conceitos de pedagogias como métodos e procedimentos, mas principalmente de um fazer filosófico que de acordo com as análises e resultados das interpretações das narrativas que compuseram o corpus deste trabalho, trata-se de pedagogias que tomam como base de sustentação a fonte epistêmica afroancestral.

Sendo que só a *“Introdução”* foi tratada de forma a parte, não sendo classificada dentro do que chamamos de seção. Nela, apresentamos a expectativa da pesquisadora responsável, o tema de estudo, a apresentação dos participantes da pesquisa, os aspectos metodológicos e a estrutura do texto.

Na *“Introdução”* discorremos sobre as expectativas sobre a temática deste estudo, as inquietudes na busca das fontes, as ajudas recebidas como apoio moral, intelectual e até financeira. Trouxemos as apresentações breves das/os co-pesquisadoras/es, situando a/o leitor/a, minimamente, a respeito de quem são, como pensam as africanidades e quais são os marcadores ancestrais que as/os conduzem.

Na primeira seção a pesquisadora responsável, também é apresentada em um ensaio breve sobre quem é e quais as suas motivações pela escolha deste tema de pesquisa e onde está inserida neste campo investigativo. Por fim foram apresentados os aspectos metodológicos e a estrutura da dissertação, apresentando a quantidade de seções, seus temas e interesses discursivos.

Por fim, os anexos e os apêndices foram organizados de forma que servam para a visualização dos rastros deixados no percurso que foi trançando cada movimento nesta e desta investigação.

Na próxima seção trataremos da problemática e dos objetivos da pesquisa na intenção

de compartilhar a vasta vivência/experiência que nos envolveu neste processo de construção de pensamentos e aprendizagens acerca dos multiespaços educativos que construímos como forma de manter e propagar conhecimentos.

2.3 A provocação chamada problemática: a luz que acendeu o desejo de ir

A problemática desta pesquisa tem em sua natureza a ideia de que aqui nas Américas, especificamente no Brasil, seguimos referenciando e reverenciando as práticas e vivências colonialistas, em alguns casos, a valorização dos saberes e das aprendizagens eurocêntricas são tidas como únicas, noutros melhores e/ou superiores. Por conseguinte, desqualificam-se as práticas e vivências culturais de matriz afrodescendente, mantendo-as nos guetos, relegadas à marginalização e até, muitas vezes, criminalizando-as.

Esta pesquisa tem seu problema a partir das práticas e dos processos educativos vivenciados e desenvolvidos pelas/os integrantes do GruCAA, de Teresina, Piauí, entre 2005 e 2018. Seguiu-se pela necessidade em evidenciar e entender os fazeres, saberes e contribuições que possuem características, metodologias, técnicas, conteúdos práticos, teóricos e pedagógicos próprios e específicos do/no GruCAA. Ou seja, os elementos constituintes do problema são os processos educativos vivenciados e desenvolvidos pelo GruCAA e como eles se convertem em contribuições na vida das pessoas que dele participam.

Podendo ser dito que as atividades desenvolvidas pelo GruCAA estão voltadas para a realidade de seus integrantes, pessoas que se sentem membros ativamente participando-contribuindo para melhorar a sua comunidade. Estas pessoas, como voluntárias, ajudam a desenvolver várias atividades para se educar e ajudar com a educação de outros membros do Grupo. O Grupo foi o centro desta pesquisa como ponto de referência para viabilizar a integração das pessoas e fortalecer-direcionar os seus saberes e fazeres. Concluímos que descrever o que fazem os integrantes e o que conseguem ensinar é o problema deste estudo.

Deste modo, em tese, acreditamos que a atuação de grupos e pessoas que incentivam, valorizam e impulsionam práticas educacionais de combate ao racismo e de promoção da pessoa em sua integridade, baseados em práticas afrorreferenciadas, são potentes instrumentos de diálogo e mudanças sociais. Que grupos como o GruCAA conseguem desenvolver atividades com conteúdo que educa e viabiliza envolvimento nas realidades sociais de seus integrantes, oportunizando alternativas de integração social e de auto qualificação.

Portanto o Afoxá é um espaço de formação afrorreferenciado, onde os seus integrantes descobrem em si, valores até aquele momento camuflados pelos processos de inferiorização. O GruCAA se utiliza das vivências mediante da linguagem corporal, tudo o que engloba o corpo. Investe na potencialização dos 05 (cinco) sentidos. O tato nas práticas das artes visuais, composições de figurino, criação dos acessórios, envolve o visual das cores e da criatividade na exploração dos materiais como miçangas, cascas, semente, madeira e nas técnicas, com diversos trançados com linhas ou torçais. Mas o tato também está inserido na dança, na estética, na percussão e na culinária. O uso das mãos dentro do Afoxá tem o sentido do conto de Elena Bernabé (2020): “Nossas mãos são as antenas da nossa alma./ Se você as faz mexer costurando, cozinhando, pintando, tocando ou afundando na terra, elas enviam sinais de cuidado para a parte mais profunda de você. [...] comece a criar com elas e tudo dentro de você se moverá” (5-6-7).

Os outros 4 (quatro) sentidos estão distribuídos da seguinte maneira: audição-Percussão, olfato e paladar-culinária, visão-estética. Sem esquecer que todos eles estão também em todas as outras práticas educativas e especialmente no fazer da dança do/no Afoxá. O grupo manipula os sentidos sempre em um vai e vem espiralar. O sexto sentido também se faz presente, pois a ancestralidade como filosofia inspira, faz ver além do físico, do palpável, do visível e do dizível. Fazemos referência mais uma vez ao texto de Elena Barnabé (2020) que diz que o toque das mãos faz com que a “[...] sua alma se tranquilize porque você está prestando atenção a ela.” (7) Sendo este o principal marcador afroancestral nas vivências educativas do GruCAA, o respeito a ancestralidade, pois dela parte a relação com a integralidade do corpo-natureza afrodescendente em diáspora e deste corpo com a natureza-corpo.

Diante de tudo isso, a questão que moveu este trabalho foi: quais as contribuições do GruCAA na vida de seus integrantes por meio das várias atividades desenvolvidas? Em outras palavras – o que o GruCAA ensina/desenvolve, e o que dizem aprender os membros que participam deste grupo?

Para compreender os fazeres do GruCAA, nos aproximamos do grupo aberto para uma reflexão crítica. Não um olhar crítico exclusivo de quem é integrante, mas de quem apresenta curiosidade, de quem indaga. Em outras palavras, não foi um olhar interessado em identificar erros ou acertos, mas, sim, identificar os modos de fazer e quais as contribuições das práticas do GruCAA para quem dele participa, mantendo em mente que são estas as práticas educativas, as ações que identificam este lugar como um grupo, como um lugar de saberes, de fazeres, de práticas e de vivências afrodescendentes.

2.4 Os objetivos, chegar chegando: a luz que indica a passagem

Com base nas explicações e descrições até este ponto, afirmamos que como objetivo geral, pretendíamos compreender as atividades desenvolvidas pelo GruCAA como práticas educativas, com contribuições evidenciadas na vida de seus integrantes a partir das vivências no período de 2005 a 2018. Almejamos o entendimento das principais práticas educativas do GruCAA e quais as contribuições destas na formação de integrantes e ex-integrantes.

Quanto a limitação temporal, foi motivado pelo fato de ter sido esse o tempo em que o grupo viveu um pequeno ciclo em que teve acesso a recursos públicos pelo Consórcio Social da Juventude (AMORIM, 2005) e depois volta a exercer as suas funções por esforços próprios unicamente, observou-se que este acontecimento é um marco na história do grupo.

Reforçamos que para alcançarmos esse objetivo, investigamos o GruCAA, por meio das narrativas de seis partícipes (integrantes e ex-integrantes). Neste período o grupo realizou diversos cursos e oficinas alguns com financiamento público.

Deste modo, buscamos como objetivos específicos:

- a) Conhecer o perfil dos participantes do GruCAA com base nas atividades desenvolvidas pelo grupo;
- b) Descrever as atividades desenvolvidas pelos integrantes do GruCAA;
- c) Analisar as narrativas das/os participantes sobre as atividades nas suas áreas de atuação;
- d) Caracterizar as contribuições resultantes das experiências vivenciadas nas atividades realizadas pelo grupo.

Como justificativa desta pesquisa, levamos em conta a existência de um vácuo profundo entre a influência das vivências afrocentradas na relação indivíduo-sociedade e a compreensão das novas/velhas práticas educativas ligadas a oralidade. Uma das nossas maiores motivações deve-se pelo fato de que a tradição e a ancestralidade apregoada pelas culturas de base afrodescendentes em diáspora, como é o caso da cultura afro-brasileira, ainda são fortemente consideradas como cultura popular, vinculadas ao atraso e ao analfabetismo.

A vista disso, compreender as atividades desenvolvidas e experienciadas nos fazeres do GruCAA, contribui com o aprofundamento da temática: práticas educativas de grupos afrorreferenciados, tanto dentro da comunidade acadêmica, em especial na Universidade

Federal do Piauí, por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFPI), quanto para a sociedade em geral mediante registro documental da existência e contribuições desses grupos.

Esta pesquisa também contribui com a construção da autoestima de toda a população brasileira e proporciona ao mesmo tempo em que incentiva a leitura de produções acadêmicas e escolares que tratem da História do Brasil e de África, da religião e da cultura afrodiáspórica. Dessa forma, promove a reflexão sobre métodos pedagógicos colonizadores, consideração necessária para a compreensão do mundo em que vivemos, a partir da qual desenvolvemos um pensamento crítico em relação à cidadania.

Sabemos que esta pesquisa não esgota todas as possibilidades e questões que o GruCAA pode inspirar ao nos referirmos às suas contribuições sociais, mas certamente desperta outros olhares. O importante é poder fazer os seus trajetos próprios, abrir novas veredas, apontar outras possibilidades de investigação e valorizar, assim, os saberes e fazeres das comunidades periféricas.

Podemos dizer que esta pesquisa foi realizada a partir de leituras de mundo e/ou de palavras. Construímos este trabalho como um legado que ficará para gerações de professoras/es, mestras/es e doutoras/es na atualidade e, futuramente, sobre um espaço que contribui ao longo de sua história com o trabalho educacional, cultural e artístico. Promove um movimento de retorno aos saberes afrodescendentes, comprometidos com a visibilidade, com a articulação concreta de suprimidos educativos que deem conta do afeto que jovens, crianças, adultos e idosos necessitam, merecem e transmitem ao longo dos processos de ensino e aprendizagens em um grupo como GruCAA.

Como meio de compreendermos melhor a nossa escrita e nos fazer entender através de nossas compreensões em torno da temática que envolve este estudo, dialogamos com algumas/ns pensadoras/es que ao longo da história vem se dedicando na busca por entendimento sobre o conceito de educação, construção e desconstrução da pessoa, sobre o que é comunicação e o que tudo isso tem a ver com o corpo e as práticas das populações afroreferenciadas e demais outras populações.

Nesta seção foi discutida a problemática desta pesquisa, a natureza da ideia de referência e endosseio das práticas e vivências colonialistas, pois seguimos supervalorizando os saberes e as aprendizagens eurocêntricas, em alguns espaços tidos como única e por si só a solução para todas as problemáticas, incluindo a falta de acesso às políticas públicas.

Uma maneira de desqualificar e detonar as práticas e vivências culturais de matriz

afrodescendente, influenciando a falta de autoestima desta população, como estratégia de mantê-los nos espaços insalubres geograficamente, materialmente, socialmente e culturalmente. Também foi apresentado o problema da pesquisa o período de interesse da mesma e especificamente o campo onde foi realizada. Discorreu-se sobre o seu objetivo geral, os quatro objetivos específicos que a conduziram e quais as justificativas que a sustentou.

Entendemos que a discussão evidenciada nesta seção colabora para melhor interpretar as motivações desta investigação, construindo um caminho de entendimento das respostas que foram elaboradas durante todo o percurso. Na próxima seção apresentamos o chão da pesquisa, que é o GruCAA, e as suas descrições, na visão do estado e na percepção de quem o constrói e dele faz parte, que é a comunidade onde o grupo nasceu e se criou.

3. TERESINA, SUL, ANGELIM: O GRUPO DE CULTURA AFRO AFOXÁ

Nesta seção, está registrado as características do GruCAA, a sua apresentação como entidade que cuida e zela de uma parcela de gente. Tratando da sua história, a qual está relacionada aos movimentos sociais e em especial aos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares, quando aconteceu uma grande mobilização nacional (1995) para o reconhecimento deste como um herói afrodescendente no Brasil.

Neste trecho da dissertação, está descrito uma das relevâncias desta pesquisa, para o caminho de vir a refletir na última seção a sua colaboração para a construção de uma Educação de influência afrodiáspórica, o que é chamado por alguns estudiosos como Educação Popular Afrodescendente. No momento não darei conta de me aprofundar neste tema, mas vejo como possibilidade de um aprofundamento sobre tal conceito e a relação do mesmo com os fazeres do/no GruCAA em um outro momento, ou até mesmo em um artigo no futuro. Neste momento desvelamos o grupo Afoxá como um território que possui uma rede de apoio e uma rede de desapoio. A comunidade e os grupos sociais como, por exemplo, alguns sindicatos tem sido parceiros e colaboradores (apoio) ao longo dos 24 anos de existência do GruCAA, e os instrumentos do estado, por sua vez, tem desequilibrado as ações do grupo (desapoio), por ter sido ao longo destes anos, um contexto camuflado de atendimento e acolhimento. Estes contextos nos vinculam, tranquilamente, a linha de pesquisa na qual este trabalho está relacionado, que é a Linha: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Este é um convite para bem conhecer o grau de representação deste grupo como um condutor da cultura de heranças africana e integrante do movimento social do estado brasileiro.

3.1 Conhecendo o Chão da pesquisa

O GruCAA é um coletivo por ser uma organização de várias pessoas, homens e mulheres, que estudam e pesquisam as experiências históricas e culturais africanas, além dos costumes de um povo por meio da linguagem do corpo na dança e na estética que perpassam toda a sua estrutura e os seus fazeres. Estas práticas são representadas por esse grupo tanto no dia a dia, nas vestimentas de seus participantes, como nas dramaturgias apresentadas no palco.

Também foi perceptível a existência de estudo e pesquisa sobre a história do povo

afrodescendente nos vários aspectos das realizações diárias do Grupo. A exemplo disto, temos a elaboração de pratos gastronômicos, comercializados ou degustados em dias de eventos comemorativos ou de reivindicações políticas, com temperos e jeito de fazer próprios de quem descende de África. Faz-se visível, ainda, as práticas como o artesanato e as artes plásticas em telas, com motivações aplicadas na estamparia de tecidos e/ou outros elementos decorativos de ambientes. Na música percussiva, são utilizadas e valorizadas as palavras da língua yorubá (do povo deste mesmo nome - Nigéria, África ocidental), o jeito de pegar o instrumento e tocá-lo, a forma de usar as mãos para tirar o som. As práticas e vivências das pessoas do coletivo podem servir de elementos para estudo e pesquisa da cultura afro-brasileira em vários contextos de valorização da rica expressividade da oralidade em seu mais amplo entendimento.

O GruCAA se auto define como “grupo de cultura afro”, fazendo uma diferenciação entre o ser “cultural” e o ser “de cultura”. Segundo o grupo, em meio às suas construções de saberes, constata-se que o “cultural” é exibição, divulgação de uma cultura, enquanto o “de cultura” se refere a uma vivência, o apropriar-se, tomar para si. Pôde-se observar isso nos saberes ou simplesmente no jeito de fazer a dança, as roupas, os penteados, as maquiagens, as bijuterias, a comida, a pintura de tecidos e elementos decorativos ou representativos da cultura “afroancestral” (PETIT, 2015), como máscaras, imagens e desenhos de orixás, caboclos, bailarinas/os (afrodescendente). O ser “de cultura” manifesta-se, também, na aprendizagem de instrumentos percussivos, composições de músicas, elaboração de poesias. São esses os objetos, os elementos que materializam o que chamamos de “aprendizagens”, são estas realizações que fazem possível o existir do GruCAA.

Mas ainda a respeito das práticas do Afoxá, como veremos durante a análise das narrativas, é notável que estes fazeres não se separam. Entende-se que quem faz culinária, também faz artesanato, canta, entre outros, e, assim, os fazeres vão sendo intrincados uns nos outros como que fosse um só.

Entendendo o termo: “de cultura” do GruCAA, compreendemos, então, o local escolhido para inserir as ações do grupo. A zona sul de Teresina, Piauí, onde está concentrado uma grande presença de pessoas afrodescendentes que são invisibilizadas culturalmente e que, não por coincidência, aparecem em alta nas pesquisas quando o assunto é o maior número de mortos da região (SAMPAIO, 2019).

São muitas as problemáticas enfrentadas, como o sucateamento dos instrumentos institucionais, são eles: as escolas, os postos de saúde e os aparelhos sociais, a título de

exemplo, o Centro de Referências de Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), que são um direito conquistado, mas negado permanentemente nessa região, pois as ações se reduzem ao cadastro das famílias para receberem auxílio do governo, como por exemplo, o programa federal Bolsa família, ainda incluímos neste desmonte a própria escola onde o grupo está sediado, o centro de Ensino Integrado Angelim (CEIA), inaugurado em 2001 e em processo de sucateamento pelo próprio governo desde 2009, o que pode ser constatado em notícias como esta: “A direção do Centro Educacional Integrado Angelim (CEIA) localizado no bairro Angelim, zona sul de Teresina, denunciou a uma equipe do tvcanal13.com, a situação de abandono da escola” (Sem estrutura, escola do Governo do Piauí está abandonada na zona sul de THE. Verdes Campos site, 18 de Mar. 2015. Disponível: <https://www.tvverdescamposat.com/noticias/sem-estrutura-escola-do-governo-do-piaui-esta-abandonada-na-zona-sul-de-the>. Acesso: 23 de janeiro de 2020). Continuamos esta temática a seguir.

3.2 Aparelhamentos sociais e as políticas de acolhimentos

Encontra-se no atlas: perfil dos bairros de Teresina, zona sul de Teresina – Angelim, esta lista de aparelhos sociais:

CRAS Sul II – Irmã Dulce □ CRAS Sul V – Teresa Cristina Braga da Silva □
 Centro de Convivência Angelim I □ Centro de Convivência Vila Irmã Dulce □
 Centro de Convivência Grupo de Idosos Vila Irmã Dulce □ Centro de Convivência
 —Mario Covasl. (SEMPPLAN, 2018, p. 04).

Todavia, o Centro de Convivência do Angelim I era um serviço da Secretaria Estadual de Assistência Social e Cidadania (SASC), o qual está desativado desde 2001, quando foi transformado em Centro de Ensino integrado Angelim (CEIA), sede do GruCAA. Os demais aparelhos existem como prédios, mas não existem como ação, segundo informaram os moradores do bairro Angelim I, onde esta pesquisa foi realizada.

Além disso, constatamos que a comunidade Angelim I enfrenta diversos problemas básicos de segurança. O qual está classificado entre os bairros mais violentos de Teresina, primeiro pela pesquisa realizada pelo Sindicato dos Policiais Civis de Carreira do Piauí (SINPOLPI), que mede o grau de violência no estado, e aponta que “para o presidente do SINPOLPI, Cristiano Ribeiro, uma das explicações para o número de mortes registrados na zona sul, é que ela corresponde à maior parte urbana de Teresina, com mais bairros e vilas” (Zona Sul de Teresina é a mais violenta do PI, segundo pesquisa do Sinpolpi. **G1 PI**.

Teresina, 24 dez. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2012/12/zona-sul-de-teresina-e-mais-violenta-do-piaui-aponta-pesquisa.html>> Acesso: 14 de mar. de 2020). E, segundo, pela Secretaria de Segurança Pública do Piauí (SSP), que, já em notícias de 08 de janeiro de 2019, coloca o bairro em primeiro lugar na classificação supracitada. Ainda de acordo com os dados da SSP –os que mais morreram estão na faixa dos 20 aos 34 anos e são negros (pretos e pardos) (SAMPAIO,2019).

Levando em conta que a violência mata muitos jovens nesta região, a presença do GruCAA ganha um enorme peso. Suas ações e iniciativas sociais são um apelo permanente pelo aparelhamento desta região por parte dos órgãos competentes (estado e município). Pelo Grupo perpassam projetos como os de atenção à infância e à adolescência, sendo uma forma preventiva de salvaguarda destas vidas que deveriam importar muito aos poderes públicos. Isto porque, durante os seus mais de 20 anos de existência, o que o grupo tem presenciado e comprovado pela informação de Sampaio (2019) é o óbvio descaso do estado por essa parcela da população, a juventude afrodescendente, a qual segue sendo descartável e descartada, pois o sistema capitalista está envolvido diretamente com a prática do racismo institucional, que continua a matar insistentemente corpos, culturas e saberes afrodescendente.

O GruCAA pode ser uma resposta aos desafios de combate às diversas violências que estão submetidas as populações periféricas/afrodescendentes, em especial esta do Bairro Angelim I. Isto se materializaria por meio de sua experiência expressa no universo do ensino-aprendizagem, porém não recebe nenhum apoio dos órgãos públicos de segurança, de assistência social ou de educação. Ao ser questionado sobre os projetos de ação da Secretaria acerca do combate a violência, o Secretário da SSP responde apoiando-se na defesa de políticas públicas que possam dar assistência a essa demanda:

Quando nós queremos diminuir o analfabetismo, a gente constrói mais escolas, contrata mais professores, convoca mais alunos. Na saúde, quando a gente quer diminuir doenças, eles fazem vacinas e controle. E na segurança pública? Nós temos isso para impedir o ódio, o medo, a raiva. Então, é preciso trabalhar com as comunidades, com o ser humano em sua subjetividade. [...] não adianta construir mais delegacias, comprar mais armas, “é preciso de uma grande rede e construir projetos de vidas [...]” (SAMPAIO, 2019).

A narrativa do secretário da SSP se destaca quando ele aponta a necessidade de construir uma “grande rede” de construção de vida que consiste em respeitar direitos e valorizar a pessoa em sua integridade. É nesta colocação que se incluem as ações do GruCAA, o respeito à pessoa por inteiro, pois um corpo não é apenas um receptáculo de informações, mas um produtor de saberes carregado de experiências. Fazendo desta citação,

uma importante declaração para a nossa investigação, já que tratamos sobre os fazeres adquiridos e os saberes transmitidos pelos/as integrantes do GruCAA. Descrevendo o GruCAA como um trabalho comunitário que valoriza as subjetividades das crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos que dele se aproximam e que nele se identificam, por se sentirem valorizados como indivíduos em suas especificidades culturais e/ou artísticas.

Quando Sampaio (2019) questiona a atuação do estado a respeito do atendimento às periferias, na opinião dele, as ações aplicadas nessas bordas são contraditórias mediante as suas necessidades reais. As intervenções desenvolvidas pelo governo oferecem como alternativa a construção de delegacias e a compra de mais armas, ao invés de investir em ações que resultem em diminuir o ódio, o medo e a raiva, resultados estes que são possíveis apenas por meio de pequenas ou grandes redes de afeto arquitetadas nas comunidades periféricas das grandes e das pequenas cidades, sendo a arte e a cultura um grande aliado neste processo.

Apresentamos nesta seção o movimento de existência do GruCAA, como se articula entre si e com o seu entorno. Também nos referimos aos aparelhamentos do estado existente na microrregião onde o grupo está situado e como os mesmos, se relacionam com as carências locais. Também tratamos da leitura feita pela secretaria de segurança de estado, os sindicatos representantes dos agentes de segurança e como a mídia apresenta a periferia em suas matérias diárias.

São relatos carregados de expressões pejorativas, que apresentam alternativas como uma utopia ainda distante da prática do estado/nação. Parece um panorama desesperançoso, pois trata de instrumentos que bem representam a necropolítica, mesmo quando é tratado como assistência social.

O que foi revelado sobre os aparelhos do CRAS, do CREAS e do próprio Centro de Ensino Integrado (CEIA), espaço sede do GruCAA, é que são estruturas sucateadas, frias, morosas e desatentas às reais necessidades da comunidade onde se fazem presentes, estando ali como prédio e não como política que colabore com a superação das mazelas do sistema, melhor representado pelo termo: abandono e descaso institucional.

4. PENSAR PARA CAMINHAR: EDUCAÇÃO CONTRA HEGEMONIA

A seguir trataremos dos passos dados neste caminhar que construiu esta investigação. Caminho no sentido de abrir espaço, ligar fronteiras, criar pontes, gerar diálogos. Tudo isso é o que o conhecimento se propõe a fazer. Tratamos do conceito de saberes, fazeres, educação e conhecimento. A diferença entre Educação Erudita e Educação Popular, mesmo sabendo que o segundo termo é um equívoco, pois é utilizado como hierarquização, como busca de graduar epistemologias, metodologias e/ou pedagogias.

Mas, também pode ser manuseado como apropriação de um termo a ser ressignificado. Neste processo as interpretações dadas por autores como Brandão (2007), Freire (2010) e Lima (2009) devem ser incorporadas, os quais apresentam outras possibilidades de interpretação desta temática. A interpretação apresentada aqui segue as linhas interpretativas das literaturas apresentadas por eles. Pois a descrição desta educação refere-se aos processos educativos enquanto possibilidade de transformação da realidade do educando/educador em cooperativas, em associações, dentro de uma comunidade, o que representa nitidamente as ações de caráter afrodescendentes, o que aconteceu/acontece nos processos de aquilombamentos, evidenciando que este termo é dirigido às estratégias de existência das comunidades periferizadas como é o caso do GruCAA.

Assim, pode ser dito que esta é uma marca afroancestral que apresenta uma educação humanizada e humanizadora e que em nada representa uma prática inferior, mas o formato gerador de vida almejada pela sociedade majoritária deste país, a comunidade afrodescendente diásporica brasileira, sendo um termo que deve ser abraçado como uma conquista e não descartado como um agravo/ofensa.

4.1 Primeiro passo: uma longa história

O que compreendemos por saberes, refere-se à diversidade de conhecimentos que pertencem a um coletivo e que vêm sendo transmitidos de geração a geração. Em outras palavras, os saberes estão presentes em todos os lugares e culturas, por isso, são modificados, readaptados e renegociados permanentemente. As tecnologias contemporâneas estão recheadas de saberes ditos tradicionais somados a novas descobertas, para logo em seguida serem superadas. O humano está em permanente reelaboração de si e do meio em que vive.

O que queremos dizer é que os saberes são informações, acúmulos de conhecimentos “[...] adquiridas através do processo de aprendizagem, tanto de forma científica quanto

empírica” (MOREIRA, 2019, p. 01). Ao nos referirmos ao empirismo, tratamos do pensamento que advém da experiência, do cotidiano, a vida em sua integridade, em sua completude, o caldeirão que produz o conhecimento o qual pode ser consolidado como científico ou não.

Esta pesquisa, assim como a pesquisa de Certeau (1998, p. 57), visa “valorizar o anônimo e o cotidiano”, na tentativa de compreender o dito: “As classes sociais, em sua disputa por hegemonia, têm necessidade de elaborar e difundir concepções de mundo, conhecimentos e habilidades, padrões de conduta moral e projetos sociais, adequados aos seus interesses” (RODRIGUES, 2012, p. 41).

Esta movimentação humana para a elaboração de um ambiente adequado a si e para si exprime especificidades que podem ser definidas como “a heterogeneidade (que) se caracteriza por sermos todos diferentes; não há pessoas iguais, é a alteridade a partir do singular” (GUIMARÃES, 2002, p. 13, grifo nosso). Se assim o é, os saberes se diferem de cultura para cultura, de grupo para grupo e de pessoa para pessoa desta forma as personalidades e a identidade são incorporados aos saberes de quem os produz.

Para melhor entendimento, quando mencionamos saberes, nos referimos às experiências e vivências resultantes dos exercícios que envolvem as trocas e negociações que fazemos com a nossa comunidade familiar, religiosa e escolar. São os processos que fabricam a nossa cultura, os costumes, os valores que se consolidam no que chamamos de educação.

O GruCAA atua por meio dos saberes da dança, da percussão, da culinária, da estética e das artes plásticas. É a partir desses saberes que surgem os fazeres das oficinas, dos eventos e das produções das telas, dos artesanatos, das artes gráficas e sublimações (estampas), das esculturas, das bijuterias, dos pratos gastronômicos, figurinos, maquiagens e penteados.

Quando abordamos a questão dos fazeres, estamos nos referindo ao processo de observação, repetição, interpretação, fazer-consciente e criativo. São as ações que fazemos ao longo de toda a vida como forma de adaptação e adequação ao meio em que vivemos, ou ainda, é a materialização do saber, são as práticas que nos possibilitam, visivelmente, o acesso aos frutos daquilo que chamamos de saberes, de educação.

Para melhor compreendermos, vamos invocar Certeau (1998), que, ao se referir aos fazeres populares, diz que:

[...] a “cultura popular” se apresenta diferentemente, [...] ela se formula

essencialmente em “artes de fazer” isto ou aquilo⁷, [...] Essas práticas colocam em jogo uma ratio “popular”, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar (CERTEAU, 1998, p. 42).

Olhando para esse pensamento, somos levados a considerar a importância em compreender as vivências e os conhecimentos adquiridos no cotidiano do chão que o GruCAA ocupa. Tais aquisições representam os elementos culturais pertencentes às culturas de matriz africana e, também, o formato de ensino e aprendizagem adotado, que são fazeres que envolvem os cinco sentidos do corpo humano, a partir deles, se concretizam as experiências nas quais podemos ver essa combinação do pensar com o agir e com o utilizar em uma ação viva e permanente.

Para sermos mais precisos, podemos dizer que o artesanato, a culinária, a dança, os eventos, a percussão, as apresentações, o teatro, as oficinas, os processos de profissionalização, as artes plásticas, as bijuterias e as tranças se encontram no ponto que aqui chamamos de fazeres do GruCAA. De outro modo, as “[...] práticas da leitura, práticas de espaços urbanos, utilização das ritualizações cotidianas, reempregos e funcionamentos da memória por meio das ‘autoridades’ que possibilitam (**ou permitem**) as práticas cotidianas [...]” (CERTEAU, 1998, p. 42, grifo nosso) são retroalimentação das práticas que constroem o Afoxá e as pessoas que dele participam ou participaram.

Como diz Barreto (2017, p. 20), “[...] o mundo natural não é simplesmente transformado pelo homem, transformando-o também e, o mundo se faz, cresce”. Dessa forma, compreendemos o ato do fazer, como um processo de transformação do meio, como adequação do espaço/ambiente, a exploração de matéria-prima, extraída da natureza. Todavia, neste “fazer coisas”, o ser humano também se faz moldar, lapidar. Ao olhar para os fazeres no GruCAA, podemos perceber essa lapidação em técnicas, estéticas e na objetividade de suas ações.

Para melhor compreender o “fazer coisas”, queremos dialogar com Morin (2003), quando nos diz que:

[...] É preciso ensinar que as coisas não são apenas coisas, mas também sistemas que constituem uma unidade, a qual engloba diferentes partes. Não mais objetos fechados, mas entidades inseparavelmente ligadas a seu meio ambiente, que só podem ser realmente conhecidas quando inseridas em seu contexto. No que diz respeito aos seres vivos, eles se comunicam, entre si e com o meio ambiente—comunicações que fazem parte de sua organização e de sua própria natureza (MORIN, 2003. p. 75).

Comungamos dessa mesma compreensão. Um fazer que tece saberes e conhecimentos e transforma a matéria em um cruzamento com o seu fazedor, unindo criação e criador em um acabamento, o que nas artes definimos como “estilo” e assim definimos a autoria dos produtos/criação. O fazer no GruCAA, passa por diálogos de pensamentos, diálogos de testes, diálogos de negociações, de somas ou supressão; conversas com quem fez antes, ou com outras experiências, com outras formas ou possibilidades de fazeres. O fazer como processo de aprendizagem, foi o que percebemos nesta pesquisa. Por isso, em seguida, propomos o diálogo entre o fazer e o saber, pois são permanentemente atravessadas por invenções e transformações no grupo aqui pesquisado e também por narrativas diversas o que trouxeram uma permanência dessa compreensão.

4.2 Segundo passo: olhar para onde acontece o cruzo

Como continuação do diálogo anterior, consideramos aqui, a literatura que eleva o pensamento de Marx, ela relaciona o ser humano a um ser que está sempre em atividade produtiva por meio do trabalho. Além disso, relaciona, inclusive, a subjetividade a este ramo, o qual afirma: “os saberes estão ligados ao trabalho desta forma, o homem se constitui, demarca sua identidade, sua personalidade, seu modo de vida, sua subjetividade e objetividade” (MARX, 2008, p. 212). Estando a subjetividade presente em todas as fases da vida, disponível para o fortalecimento do ser pessoa em sua integralidade, incluindo o mundo do trabalho, o que é viável durante os processos educativos mútuos, diversos e contínuos.

Dessa forma, problematizar as aprendizagens e seus processos pode ser apresentado como um instrumento de emancipação humana e, dependendo de seu manuseio e dos interesses que o abarcam, também pode servir como um mecanismo de perpetuação de desigualdades sociais. Por conseguinte, é por meio dos processos educativos que criamos as condições materiais para assegurar o nosso existir, além da produção de ideias e de saberes na construção da pessoa como sujeito de si mesma ou como sujeitada ao meio. Para Morin (2003):

O sujeito aparece na reflexão sobre si mesmo e conforme um modo desconhecimento intersubjetivo, de sujeito a sujeito, que podemos chamar de compreensão. Contrariamente, ele desaparece no conhecimento determinista, objetivista, reducionista sobre o homem e a sociedade. (MORIN, 2003, p. 117).

Em outros termos, é por meio dos processos educativos que o ser humano ou consegue autonomia social e política ou é subalternizado pelo sistema. Neste último, fica sem condições até de questionar esta relação de poder, os estados de exploração aos quais será/é

submetido, os baixos salários, as ausências ou precariedade dos serviços básicos necessários ao seu bem estar como pessoa, como, por exemplo, educação escolar de qualidade, alimentação, saúde e moradia.

Ainda, para melhor entender, podemos citar Freire (2010, p. 13), que nos diz que ao “ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”. Mas, se isso não ocorre é um processo fatal e destrutivo da subjetividade e da compreensão objetiva de sujeito e do sujeito indivíduo e coletivo. Apego-me de novo a ele, Paulo Freire ao dizer que: “Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios” (FREIRE, 2010, p. 19).

Se nos déssemos conta de que estamos em eterno movimento do apreender e ensinar (saber/fazer) e que o ensinar não está deslocado das experiências, nós reconheceríamos que todos os espaços de convivências são espaços de aprendizagens e todas as formas de aprender estão integradas entre si. Assim foi e é com os grupos e as comunidades periféricas, como é o caso, respectivamente, do GruCAA e do bairro Angelim I, onde este grupo está situado desde 1995, naquele primeiro fazer, que foi a realização de uma oficina de dança que resultou na estruturação do GruCAA em 1996. Acontecimento que deve ser reconhecido e valorizado, significando que as formas e os lugares de ensinar e apreender só complementam umas às outras.

Neste caso, o periférico não trata apenas da geografia, mas, em especial, do social, do capital e do econômico. Elementos simbólicos e motivadores da desqualificação desses lugares e dessas formas de aprendizagens. Tornam-se motivadas pelo medo e pelo sentimento de ameaça que as formas de fazer e os saberes inerentes da “massa” exercem sobre elas, as classes que detêm o poder e o comando político de nossa sociedade, pois o que vem sendo demonstrado por meio dos trabalhos acadêmicos produzidos nos últimos anos é que, por exemplo:

Quando se observa o cotidiano dos grupos populares nota-se com muita clareza que há uma diversidade de saberes que se inter cruzam e se interfecundam nesse espaço. Alguns destes saberes destacam-se como o saber gestado na experiência do grupo, ancorado no qual os participantes enfrentam os problemas do dia a dia; o saber escolar necessário à formação da cidadania, quase sempre negado às camadas populares, forja-se também, nesse contexto, um “saber social”, fruto das lutas do grupo, originado na contestação, mas que cresce e desenvolve-se com a prática política [...] (RODRIGUES, 2012, p.46).

Neste texto, percebemos que muito ainda precisa ser dito a respeito das alternativas inventadas nestas comunidades/grupos. A título de exemplo, as diversas alternativas de vida e de bem viver, a sabedoria em utilizar o que se tem disponível materialmente, o apego à memória como arquivo no qual solidifica as heranças ancestrais. No caso das heranças do grupo Afoxá, referimo-nos a saberes e formas de fazer a dança, as artes visuais, a culinária e a percussão, formulado na circularidade, esta filosofia Bantu que defende a permanência do “tudo em todos” (CUNHA JR., 2010). Vale ressaltar que a ancestralidade aqui expressa, diz respeito aos processos de existência dos elementos que traduzem traços de uma cultura contida na temporalidade traduzida em passado, presente e futuro, podendo servir como a ilustração deste saber filosófico chamado de circularidade, ou filosofia da ancestralidade (OLIVEIRA, 2012).

Reiteramos o perigo de adoção de modelos predefinidos e determinados como sendo os únicos a serem seguidos. Tal escolha pode vir a eliminar oportunidades de enriquecimento das aprendizagens por meio do intercruzamento de experiências aqui chamadas de processos educativos, nos quais podemos evidenciar as experimentações de viveres que cruzam as memórias da pesquisadora responsável e os fazeres/saberes do GruCAA. Ou seja, a educação precisa ser fruto do respeito à multidiversidade cultural, o que possibilitará a multiplicidade de ideias e o enriquecimento das invenções o que, conseqüentemente, promoverá a pessoa através da valorização da mesma e impulsionando o seu protagonismo, precisando ser dito que o processo educativo é um processo de libertação, por isso urgente e necessário que seja reconhecido como uma ferramenta que apoia e possibilita o desenvolvimento humano por isso precisa ser um bem democrático e comunitário. Tratamos a seguir de forma mais concreta e profunda a esse respeito.

4.3 Práticas educativas para a liberdade: educação e emancipação

Deste modo podemos dizer que neste trabalho, entendemos a educação não como método de adestramento ou condicionamento social, de classes, de nações ou de raças. Colocamos sobre a mesa a potente oportunidade de lançar luz às bordas que a rodeiam, evidenciando-as como centro. Visando uma prática educativa para liberdade em contra ponto a imposição de uma aprendizagem estruturada a partir de um formato pré-concebido por um pensar distante da realidade da/o sujeita/o pertencente a estas margens, as quais são naturalizadas como camadas marginalizadas, fato este, que em alguns momentos faz do oprimido o seu próprio inquisidor, acuado a obedecer a uma ordem que cisma invalidar os

saberes adquiridos e enraizados nas ancestralidades afroreferenciadas em detrimento daquelas de heranças eurocentradas.

Seguindo este raciocínio, o qual é reforçado pelo o pensar “freiriano” que nos lembra de que “os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido” (FREIRE, p. 5, 2005). Ou seja, a educação para esta sociedade que se esmera a construir uma prática de progresso de humanidade cunhada na ordem, no adequar-se e no obedecer, descarta os valores das populações que residem nas comunidades periféricas. Podemos desenhar estes dizeres utilizando, perfeitamente o atual modelo de educação das escolas que frequentamos em todos os níveis, seja o fundamental, médio, superior até a pós-graduação, por mais modernas ou progressistas que pareçam ser, apresentam uma pedagogia talhada em uma cultura eurodescendente, reprodução/cópia dos processos colonizatórios.

Para tanto muitas questões nos inquietam neste jogo diário que cruzam saberes tradicionais e modernos, que confundem os caminhos e as fontes destes mesmos saberes, os mesmos que nos levam da inércia ao enfrentamento, do rural ao urbano em uma encruzilhada entre o desaprender a aprender métodos enraizados e mapeados em rotas culturais que definem uma educação de subordinação de saberes, mas que também cruzam saídas libertárias a partir destas mesmas manobras apreendidas e ensinadas neste lugar fixo chamado escola e que ao mesmo tempo se fazem presentes fora dela (escola).

Podemos dizer que neste processo de análises, experimentações e construção de experiências, que nada mais são do que saberes e fazeres educacionais, a sociedade brasileira engendrou ao longo da história nacional, instrumentos legais utilizados para reprimir e oprimir os elementos descendentes das culturas ditas subalternizadas. Isto simplesmente pela insistência destes, em querer/ser/representar-se como um saber/fazer, uma educação em si mesma (BRANDÃO, 2007). Adotando para si um conceito de educação fora do espaço definido como o lugar apropriado para a prática saudável, formal, adequado e legítimo de elaboração e validação do conhecimento, com fonte e autoria segura e apropriada para a garantia do progresso e da ordem da nação segundo as invenções do colonizador, fatos que se consolidam dentro da escola.

Podemos citar como ilustração a apartheid social promovido pelos processos elaborados no campo chamado de educação formal, as leis formuladas e reformuladas ao longo da história deste país, as quais legitimaram o controle das manifestações destes saberes ou negaram aos afrodescendentes o acesso aos bancos escolares, como a Constituição Federal de 22 de abril de 1824 (BRASIL, 1824) a qual segue sendo um bom exemplo a ser citado nesse aspecto.

Ao tratar-se das várias investidas do estado, que visavam sucumbir com as iniciativas do povo em manter viva as suas produções e práticas educativas e a sua vontade em tomar parte dos processos oficiais de educação, exigem na atualidade, alguns exercícios que rompam com o círculo destas investidas, a lei 11.645 de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008) tem essa intencionalidade. O que consideramos um exercício de revisão dos mecanismos institucionais legislativos, embora ainda como tentativas, pois carecem de ajustes, mas mesmo assim podemos considera-los como um ensaio que agora regem em favor dos povos antes renegados, sendo que os mesmos possuem práticas educativas que os ancoram e lhes garantem autonomia podendo ser chamada de educação emancipadora. A seguir nos aprofundaremos mais sobre este assunto.

4.3.1 Educar-se para emancipar-se

Ao constituir-se, através da educação, o ser humano emancipa-se. O que chamamos de emancipação é o processo contra colonial que as sociedades desumanizadas pelo projeto de estado encampam, assumindo a condução de sua própria história a partir de seus próprios instrumentos de invenção educativa e criativa. Como diz Freire (2005, p.30) “para a educação problematizadora, enquanto um fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos a dominação, lutam por sua emancipação.” Significando que a luta é contínua, na busca pela transformação social, e emancipar-se é respeitar o multiculturalismo, evocando o direito de ser diferente ao mesmo tempo que reconhece e defende a diferença na/o outra/o.

Estas formas de dominação das classes eurocêntricas que ainda insistem em justificar, defender e reproduzir suas teses de supremacia, sendo que muitos sujeitados também reproduzem tais crenças que hierarquizam as relações, as quais poderiam ser compreendidas simplesmente como distribuição de funções ou tarefas sociais, como por exemplo: aquela/e que faz o crochê e aquela/e que vende o crochê, em uma relação de parceria e complemento. Mas, no dia-a-dia, torna-se uma relação hierarquizada, sendo vista como aquela/e que produz (mão de obra) e o beneficiário da mão de obra (aquela/e que chefia o produto) o que automaticamente torna-se: aquela que ganha menos e por isso é menor e aquela/e que ganha mais e por isso é maior (Explorada/o verso explorador/a).

Velhas construções, que reforçam a compreensão da nossa própria história, nos fazendo entender que muito precisa ser feito segundo a nossa “livre” vontade. Percebemos com nitidez as circunstâncias de confrontos ideológicos que transformam as práticas educativas em práticas políticas vigentes e normas capitalizadoras, segundo o interesse de

quem sempre operou o poder, que são as sociedades eurocentristas.

Como afirma Saviani (2007), sobre a identificação dos elementos culturais que fazem parte desse processo histórico e precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, dizendo que para que se tornem humanos, assumindo a sua identidade étnica é preciso que se apropriem da forma mais adequada para atingir esse objetivo, que é a transformação dos meios educativos incluindo as tecnologias e os seus sujeitos.

É necessário, priorizar a identificação dos elementos culturais, suas bases de disseminação e propagação dos saberes, ou seja, o potencial educativo existente em lugares que as práticas colonizatórias vivas e presentes invisibilizam, ignorando a importância da articulação das forças oprimidas e suas práticas, tencionando o engajamento social, desconsiderando que a transformação das condições materiais do indivíduo acontece pela práxis humana coletiva que é o aprendizado. Podendo assim, os maus hábitos serem desaprendidos, como discutiremos no próximo tópico.

4.4 Práticas Pedagógicas: a encruzilhada entre o desaprender a aprender

Dialogar com o sentido político-étnico-social da emancipação humana educativa, na perspectiva de transformação das estruturas da sociedade, adiciona pertinência na necessidade de emergir uma concepção de educação que ultrapasse o simples ensino do saber fazer, na intenção de adquirir competências. Mais do que isso, uma prática educativa que precisa ser libertária e que amplie mecanismos que propiciem lugar de fala, de escritos, de saberes e fazeres, de composições autorais de livre formato. Para isso é necessário que “O barulho e não o silêncio (seja o) ingrediente elementar para o resultado satisfatório, formando um cidadão ativo, consciente e questionador.” (SILVA, 2016, p. 230, grifo nosso).

O que dialoga com Freire (2005), o qual diz que uma vez que o sujeito faça bom uso da sua racionalidade, sem influência de crenças e preconceitos e, através de uma autonomia permitida pela coletividade, se tornará sujeito de transformação social. Essa etapa de humanização tem intenção de convergir para a construção de uma fundamentação possível e coerente para a educação emancipatória.

Significando que o livre acesso a fontes de informações e, porque não dizer, a produção do conhecimento, por indivíduos de uma sociedade cada vez mais desigual, é uma forma funcional de instrumentalizar a dinâmica do processo educativo que, pouco a pouco, causam rachaduras epistêmicas, ainda que pequenas, mas que em ação contínua supere a instrumentalidade e fragmentação científica, tidas como a verdadeira e única fonte de

conhecimento, sendo assim possível desvelar os mecanismos de dominação e alienação social. Ao longo da história brasileira as leis tem sido o aliado político mais efetivo do processo colonizatório, podendo servir do mesmo modo para o processo de descolonização, como instrumentos reivindicatórios e de atualização histórica.

4.5 As leis, os saberes e o forjar de direitos: instrumentos legislados

Ensaíamos até aqui que a emancipação se dá através da relação do conhecimento a partir de uma decisão política, reconhecendo que os processos educativos estão em volta de interesses que envolvem as relações de subjugação social. É fundamental vislumbrar que a construção de um sujeito racional e livre é condição possível para a existência de uma sociedade democrática, mas que isso depende da independência dos membros desta sociedade os quais devem ser instruídos com esse intuito, partindo de um tratamento que valorize o indivíduo em sua plenitude.

Como continuidade deste raciocínio, citamos as três propriedades que estabelecem o conhecimento: liberdade epistêmica, inclusão e a distribuição de poderes (GADOTTI, 2003), premissas fundamentais para o universo dicotômico sujeito-objeto. É por meio da educação que ampliamos as medidas desse universo e questionamos as relações de dominação historicamente conservadas a título da supremacia epistemológica.

Somos uma sociedade em permanente conflito, “uma sociedade que ainda não conquistou sua liberdade, mas apenas a possibilidade de dizer que não é livre.” (GADOTTI, 2003, p. 74). Uma sociedade que vive entre a cruz e a espada de seus medos e inseguranças, que precisa, em prol da educação, elaborar saberes críticos de autorreflexão, partindo em defesa de um bem estar civilizatório possível nas relações de poder, como uma ação transformadora, numa sociedade variante em níveis sociais, de raça e gênero, cercadas por conectivos opressores de silenciamentos, mas que é potente em alternativas de superação testadas, mas que ainda precisam de efetivações a ser assumidas como política de estado, a título de informação citamos a Lei de 10 de Março de 2008, a lei 11.645 (BRASIL, 2008), a qual acrescenta temas de valorização da população e da cultura indígena à Lei de 14 de abril de 2003, a Lei 10.649/03 (BRASIL, 2003), que trata da obrigatoriedade de inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e a Lei de Nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), o Estatuto da igualdade racial que orienta o estado sobre como deve atuar quanto aos direitos da população afrodiáspórica – do

Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. São muitos os cruzos que precisam ser reconhecidos, apreendidos ou desaprendidos. Nesta investigação algumas destas experiências foram ensaiadas, para isso um caminho foi elaborado e executado, compartilho estes experimentos logo a baixo.

A essa altura, continuam as inquietudes com o que dizem as literaturas a respeito das práticas educativas que ensinam a desaprender processos de subordinação cultural e potencializam os ditos lugares de fala, de escritas, de saberes e fazeres afrorreferenciados. As lutas sociais reverberam nos saberes, fazeres e estéticas ao longo da história e não são quaisquer luta, pois, as que nos referimos têm bases afrorreferenciadas e reivindicações para um viver integrativo e integrador das comunidades afrodescendentes.

Esta seção evidenciou os entendimentos acerca das práticas educativas emancipatórias, as quais forçam mudanças na legislação educacional arranhando as velhas práticas através dos cruzamentos entre arte, cultura e luta. Neste sentido o desaprender a aprender se torna ferramenta de reflexão potente contra o colonialismo, alterando o status quo imposto por uma educação engessada e dualista.

Também nos alerta para as armadilhas e deslumbramentos como a elaboração de leis, com interpretações confusas e fáceis de serem manobradas e desvirtuadas, aparentemente elaboradas para serem efetivadas parcialmente. As práticas culturais e artísticas, existentes como manifestações políticas, geram o caos, ao dispersar essas energias que sustentam os mecanismos opressores, levando os fazeres educativos a pairarem no ar por alguns instantes para buscarem o equilíbrio incerto e continuarem a questionar.

Assim podemos dizer que um dos meios que educa para o desaprender a ser considerado é o fazer artístico afrorreferenciado que traduz em si a provocação de auto valorização através da elaboração das narrativas de cada indivíduo traduzindo a beleza e o valor que a história de vida destes possui e merecem ser contadas, recontadas como a história de uma “nação” em construção.

5. CANTANDO A PEDRA: O QUE ENCONTRAMOS NO CAMINHO

Neste momento do trabalho, serão discutidos os dados obtidos, transcritos, organizados e classificados em UT. Categorizadas em UC e colocados em diálogos com as fontes estudadas, na intenção de tornar a matéria bruta em um produto significativo e válido.

A sustentação deste estudo está na diversidade dos fazeres educativos existentes e presentes nas comunidades periferizadas, mais especificamente na comunidade que pesquisamos (Angeim I). Este modo de vivências e práticas, fomentadas nestas comunidades são alternativas para a superação dos (muitos) descasos empregados pelas instituições públicas, as quais, (teoricamente) garantem atender as necessidades humanas de forma justa e permanente, mas quando o assunto é a construção de saberes inclusivos e respeitosos às diferenças, à valorização das práticas culturais, dos dilemas, expectativas e qualidade de vida para a juventude e demais pessoas em seus processos educativos diários, são ausentes e/ou negligenciados.

Nesta seção, os discursos poderiam soar livres das ressonâncias da academia, sendo esta uma possibilidade e uma possível interpretação de liberdade de falas periferizadas, mas, optamos em vincular as narrativas estudadas e respaldadas nos contextos científicos e científicas, não pela necessidade de respaldar o que foi dito pelas/os co-pesquisadoras /es, mas como um jeito de afirmar que o que está posto nos livros (teoricamente) a muito já está posto na vida diária e constante do povo marginalizado, e que os fatos sobre a Educação como um projeto consciente de luta contra a opressão e a exploração, continua a ser moldada por mãos coletivas.

5.1 As práticas do Afoxá, são práticas de desaprendizagens

Neste deslocamento investigativo, fez-se perceptível o quanto é importante o estudo dessa temática e as experiências do aprender e ensinar com os fazeres e as experiências que o “corpo” produz no cotidiano, em momentos lúdicos que só as artes proporcionam enquanto potência de aprendizagem, de valorização das subjetividades e de troca de saberes/aprenderes.

Um espaço/fazer pouco apresentado e discutido academicamente quando esse conhecimento e pedagogia tem a ver com a representatividade da população afrodescendente. Onde o corpo é considerado como condutor e produtor de saber/educação. Precisando ser dito que um dos disparadores para essa cisão entre corpo e mente, é uma construção dual permanente em nosso meio, como uma forte herança colonialista e colonizadora, que insistem

em qualificar o bom e ruim, o certo e o errado e para além, as representações e subjetividades de toda a sociedade brasileira são tratadas de forma homogenizadora.

Esta elucidação sobre este aprender no cotidiano e com o cotidiano, nos leva ao questionamento: por que o termo Educação está vinculado especificamente ao chão de uma escola e as suas pedagogias, tencionando/desqualificando os contextos fora da escola?

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “Conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 2005, p. 25).

Para Paulo Freire (2005) estas tensões são criadas a partir da desconsideração dos conhecimentos que atravessam o corpo discente escolar. Relações desrespeitosas e que precisam ser repensadas por parte do corpo docente. Somamos a essa reflexão os dizeres de Werner Jaeger (1994):

A estrutura de toda sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros. Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado. (JAEGER, 1994, p. 04).

Assim, pode ser dito que o desenvolvimento desta pesquisa dialoga com as intervenções apresentadas tanto por Freire (2005), quanto por Jaeger (1994), ambos discorrem sobre a importância de uma pedagogia que some as fontes de saberes, que a escola valorize as diversas técnicas de Educação dentro e fora da escola, escrita e não escrita. Sendo esta uma visão que nos estimulou porque acreditamos que as conexões entre entusiasmos emocionais e físicos são bases de sustentação das diversas ações sociais, o que pode ser traduzido como processos educativos.

A natureza do ser humano, segundo Jaeger (1994), “corpórea e espiritual”, ambas são responsáveis pela estabilidade e passagem de suas individualidades, inspirando as articulações organizacionais, e é a esse arcabouço que denominamos de educação. O físico e espiritual, compõem a complexidade chamada de humano, um ser apto de inovar suas práticas físicas ou mentais. Produzindo aprendizagens múltiplas e em espaços diversos sempre precedidos de velhas-novas tarefas. Por isso, defendemos que o existir do GruCAA é um processo educativo potente, pois para uma nova aprendizagem é necessário estarmos organizados, sermos uma organização orientada pela liberdade de uso de seus corpos com

coordenação e equilíbrio. Liberdade aqui se refere ao direito de ter e ser independente, e defender/apoiar o direito da outra pessoa, de forma libertária das amarras que condicionam os corpos a visões padronizadas e guiadas por estereótipos estéticos, culturais e educativos.

As atividades do GruCAA promovem uma reeducação coletiva que interfere no cotidiano de suas/seus frequentadoras/es. Primeiramente, reconhecendo que existem conflitos de entendimento nos processos de aprendizagens aos quais são submetidos anterior a chegada ao grupo e após essa inclusão, pois a consciência a respeito da valorização da diferença não alcança as famílias, a escola, ao emprego/trabalho, da forma apresentada e vivenciada no seio do coletivo Afoxá. Pois, os saberes que alcançam os seus lares e o espaço escola são aprendizagens que reproduzem maus hábitos como a intolerância, que ensinam às vezes caminhos curtos e cheios de sentidos deturpados que consolidam as velhas práticas classificatórias de grupos e de indivíduos com bases em preconceitos sobre físico, comportamento, e identidade étnico e cultural.

Desta forma, O GruCAA faz sentir, perceber e intencionar mudanças a partir do diálogo e da indagação, impulsionando outros novos caminhos que ofereçam outras sensações, pensamentos e olhares, produzindo novos saberes o que inova as educações adquiridas anteriormente. Utilizando métodos de auto-observação, autorreflexão e autoavaliação, instituindo formas pedagógicas e didáticas que mobilizam os corpos, produzindo conexões, e decisões diretas, que possibilitam o fazer escolhas de forma liberta e libertária, mirando o protagonismo de seus membros. Mas isso só é possível se a tecnologia aplicada encontrar um chão fértil e atento que permita ser preparada para a apropriação de si mesmo como sujeito.

A pesquisa, aqui desenvolvida, foi apoiada em sua comensurabilidade no campo discursivo das práticas culturais e artísticas, um celeiro múltiplo de Práticas Educativas. Tendo como base o reflexivo tensionamento entre as concepções e entendimentos prévios solidificados nos diversos pensares coletivos e científicos a respeito de valores culturais presentes nos pátios escolares e na comunidade em geral, muitas vezes com raízes profundas e sólidas com sustentações estereotipadas sobre a comunidade e a cultura afrodescendente, conceito este que segue sendo questionado, a partir dos resultados e da discussão desenvolvida nesta investigação.

Nosso planejamento analítico foi fortemente influenciado pela ideia da existência de uma “pretagogia” (PETIT, 2015) que valoriza, entre outras coisas, a oralidade como um aspecto relevante no ensino das Danças e demais práticas artísticas/culturais que cunham aspectos relacionados à afrodescendência presentes nos fazeres e saberes do GruCAA, um

meio de Interpretação da importância do corpo como uma via de acesso e de elaboração de aprendizagens. Considerando que o conhecimento ocorre desde o nascimento, ou até, quem sabe, antes do nascer, pela experimentação física e pelos demais meios perceptivos e de registros na memória corporal, e, dessa forma, pode ser absorvido e aproveitado para o desenvolvimento do ser humano.

Pois o corpo é um canal do aprender e do ensinar. Por isso, a utilização do método de Análise Categorical de Enunciação (ACE) foi algo prodigioso no desenvolvimento deste trabalho. Movemo-nos, animadas/os pelo dito de Lélia Gonzalez (1982, p. 18) sobre a pluralidade entre as populações afrodescendentes e seus movimentos onde ela diz que “[...] nós negros, não nos constituímos em um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis.” Facilitando assim o dilatar de nossa pupila (pupila como corpo integrado e integrador) para ver mais de perto e com maior cuidado as narrativas a nós confiadas por nossas/os co-pesquisadoras/es.

As unidades temáticas relacionadas durante o processo de categorização da ACE do Corpus da pesquisa representam as contações de experiências das/os membros e ex-membros do GruCAA. A contribuição desta formação pessoal através das vivências no grupo e a colocação no mundo do trabalho pôde ser percebida pela significativa recorrência de enunciações positivas relacionadas às seis proposições (Unidades de Sentidos) elencadas no processo de organização da nossa análise: Motivação, Ancestralidade, Fazeres, Saberes, Contribuições e Expectativas.

Atribuimos esses resultados, a manifestação de termos que além de nos direcionarem aos objetivos da nossa pesquisa, aqueles relacionados a descrição das atividades comuns da dança, da culinária, da estética, das artes visuais e da percussão desenvolvidas pelos integrantes do GruCAA, ao mesmo tempo de caracterizar as produções principais como composições coreográficas, gastronômicas, estéticas, artesanais/artes plásticas e musicais, resultantes da vivência do/no GruCAA, principalmente ao detalhar as atividades experienciadas assim como a exemplificação dos métodos e das metodologias vivenciadas nos momentos das práticas.

Opondo-se ao mecanismo comum nos exercícios das aprendizagens, nos espaços oficializados como escolas, igrejas, famílias, onde o “Vigiar e Punir” que Michel Foucault (2008) apresenta como reflexão, é uma constância. Ou seja, quando confrontamos essas práticas, com as vivências no GruCAA, elas se diluem, mediante as práticas do cuidado e do afeto existente nesse fazer educativo, que segundo os discursos das/os co-pesquisadoras/es são estímulos para a cultura de um corpo sensível perceptivelmente aguçado, aprendentes,

estimulados e encorajados a investigar, questionar e refletir sobre suas potencialidades perceptivas, sendo orientadas/os a gerarem a melhoria da qualidade de vida, uma marca que deve ser encampada por elas/es mesmas/os, sob suas coordenações. Isso só é possível, segundo elas/es, porque essas práticas aguçaram/aguçam a autoestima diretamente, direcionando o olhar sobre si, propriamente dito, e o olhar as/os outras/os, desajustando os automatismos corporais e mentais, abrindo circuitos fechados que tenham, em algum momento ou por algum motivo, provocado desgastes emocionais desnecessários. Essas mudanças promovem uma maior facilidade de compreensão de espaços onde os corpos afrodescendentes tem que ocupar (GONZALEZ, 1982). Tudo isso em prol de uma ética, coerência corporal cotidiana.

As trocas internas no GruCAA, pelo modo apresentado nas entrevistas, deixaram nítidas que a espiritualidade perpassa todos os fazeres, uma experiência que se manifesta como vida/matéria, sendo perceptível na memória e no corpo das/os narradoras/es, segundo elas/es, com o passar do tempo, estas experiências provocam mudanças, de dentro para fora e de fora para dentro. Mudanças produzidas pelos acúmulos de todas as experiências boas ou ruins. Essa poética, é que faz as Educações integradas e integrativas, através do conjunto de métodos adotados que potencializam os processos de compartilhamentos no GruCAA.

A perceptível recorrência de unidades temáticas, nas três categorias avaliadas, relaciona-se às afetações corporais e cognitivas como contribuição das praticas educativas no/do GruCAA, através da dilatação de seus fazeres e saberes que potencializam os sentidos motor, sensorial e perceptivo neste processo de aprendizagens.

Fazendo sentido o que diz Le Breton (2006):

A sociologia do corpo aponta a importância da relação com o outro na formação da corporeidade; constata de forma irrestrita a influência dos pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo, mas não desconhece a adaptabilidade que, algumas vezes, permite ao ator integrar-se em outra sociedade (migração, exílio, viagem) e nela construir, com o passar do tempo, suas maneiras de ser calcadas em outro modelo. Se a corporeidade é matéria de símbolo, ela não é uma fatalidade que o homem deve assumir e cujas manifestações ocorrem sem que ele nada possa fazer. Ao contrário, o corpo é objeto de uma construção social e cultural. (BRETON, 2006, p. 65).

É percebida nesse contexto, a potência que esse aspecto de compreensão possui. Por isso a necessidade de discussão, na acadêmia científica e fora dela, sobre a importância de práticas corporais de Educação, alimentadas e potencializadas nos mais diferentes territórios como, por exemplo, as escolas, assim também como os demais lugares, no caso aqui, no

GruCAA, que incorporam manifestações educacionais.

Essas manifestações, que acontecem no GruCAA através de seus processos de fazer, ressignificam a percepção corporal dos indivíduos, melhorando as compreensões sobre as temáticas raciais que estas/es integrantes ou ex-integrantes foram/são envolvidos cotidianamente, contribuindo com a superação dos complexos e frustrações adquiridas na relação com os preconceitos e as diversas discriminações que estas pessoas foram/são submetidas diariamente em situações e lugares diversos. Há um movimento circular que respeita e proporciona as conexões entre corpo interno e externo e o meio em que estão, que mesmo reconhecendo as particularidades e individualidades de cada parte do corpo em si e do outra/o como interdependentes, respeitam ao mesmo tempo, a interconectividade. Essa maneira de ensinar/aprender funciona como um movimento que amplia as perspectivas relacionais, com a/o outra/o, consigo mesma/o e com o ambiente/natureza.

Neste sentido, defendemos e propomos a Educação vivenciada no GruCAA como uma contribuição, potente, dialogável com as demais realidades educativas, tanto escolar, como familiar, religiosa e etc. Podendo ser referência para a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008) que trata da inclusão da história da África e dos afrodescendentes, como abordagem teórico-metodológica e também como pedagogia que traduz as epistemologias afrorreferenciadas, o fazer coletivo dialogado como a tradução de um pensamento de Educação inclusivo e principalmente Emancipatório. Este parecer foi o nosso guia diretivo para a discussão das categorias de análise a seguir.

5.2 A chegada ao grupo Afoxá: aproximações e conexões

As atividades do GruCAA estabeleceram em nós a compreensão de que foi instaurado naqueles corpos narrativos um novo parâmetro de ser “sujeitos” condutores do movimento em seu entorno, em seu dia-a-dia. Tanto em produção de conhecimento quanto a aceitação de si mesmas com as suas especificidades. A relação das/os co-pesquisadoras/es com seus corpos, segundo suas narrativas foram ativadas, se tornaram mais seguras/os e tomaram traquejo com termos e situações que eram para elas/es negativos ou até desconfortantes, como por exemplo as religiões de matriz africanas ou seus atributos estéticos como traços faciais e cabelos.

O desenvolvimento desta pesquisa como *locus* de acesso às informações e de produção de dados empíricos, fortaleceu o nosso entendimento acerca de que o corpo é político. Quanto as mediações do GruCAA no jeito de apreender a partir das experiências com a comunidade

que se forma em seu seio, as/os quais em sua maioria são jovens e ainda mais especificamente são as/os nossas/os co-pesquisadoras/es que imersas/os aos contextos atuais de uniformização/padronização dos discursos e dos corpos, ganham argumentos fortes, para desordenarem tais forças que propagam as velhas crenças políticas de diferenciação social e individual, que reproduzem as dicotomias éticas, estéticas e epistêmicas.

Para um melhor entendimento, trazemos Silva (2017, p.23) que nos alerta sobre a necessidade de: “Olhar para o corpo brasileiro de maneira crítica e afirmativa movendo as camadas de multiplicidade que nos constituem, implica em reconhecer a histórica despossessão, descorporificação e desumanização dos sujeitos e saberes negros.”

Ou seja, o corpo afrodescendente, a partir das proposições construídas nas experiências do/com o GruCAA, torna-se um corpo protagonista, perceptivo e expressivo realizando esse movimento inverso e inversivo de conceitos pejorativos e de ocupação de espaços a ele negado historicamente. Apreendendo a reconhecer em si e na/o outra/o a potencialidade de corpos livres das pré-classificações dicotômicas ou de definições impostas pela sociedade eurocêntrica. Levando ao entendimento de que nenhum corpo é incapaz e nem tão pouco dependente de modelos impostos. Entretanto, pertencer a cultura ocidental, faz uma grande diferença, pois significa está imbricado em valores predominantemente europeus e norte-americanos que pré-definem esses corpos como receptáculos ou como espaço/aglomerado de funções. Silva (2017, p. 23), chama a atenção sobre o fato do corpo ser desconsiderado “como lugar de conhecimento e experiência da pessoa em sociedade”, mostrando-nos a permanente interferência colonialista em nossos processos de aprender a ser sendo.

Sobretudo, pode ser dito que como humanidade, a nossa capacidade de cooperação e empatia umas/uns com as/os outras/os perpassa pelo pensamento corporal de cada indivíduo ao refletir sobre o corpo humano como revelação a partir de suas tarefas e afazeres do/no cotidiano, em uma perspectiva de entendimento sobre a comunicação atuante em cada corpo. Precisando levar em conta tanto as marcas positivas quanto as marcas negativas impressas pelas experiências da vida por tensões, alegrias, razões e subjetividades.

As/os co-pesquisadoras/es falam a respeito da importância da comunicação para chegarem ao GruCAA, dos contextos em que esse acesso à informação lhes atravessou, como influenciou em suas decisões em se inserir no grupo. Vemos isso com a enunciação das Unidades Temáticas (UT), classificadas como a UT “motivações” (Quadro 1 no apêndice II) que nos diz: “Eu fui conhecer o grupo, porque eu ouvia falar muito na comunidade do grupo Afoxá”, assim como em outro enunciado pode ser lido que a forma de

comunicação/motivação já parte de outra necessidade/espaco projetando-se em um anseio interno e exclusivo à própria pessoa: “cheguei através dum... Dum som do carro que eu escutei fazendo propaganda. Quando pequeno eu já tinha uma vontade... quando eu ouvia o som do tambor eu já me animava, aí eu fui participar dessa oficina de percussão”. Enfim, o corpo tanto é transmissor, receptor e transformador de comunicação. Dependendo do sensível individual, do lugar onde esse corpo habita na geografia e na cultura. Tudo isso influencia a construção de saberes e de interesses específicos e de como quer adquirir esses saberes.

Há outras formas e contextos prévios narrados pelas/os co-pesquisadoras/es, algumas se referem a dificuldade de reconhecer no próprio corpo componentes da cultura e dos saberes afrodescendentes. Nas narrativas estão muito presentes as motivações influenciadas por outras narrativas que já compunham os fazeres do GruCAA, mas que mesmo esse interesse primeiro tenha sido fruto destas influências, foi percebido nas enunciações que as experiências no grupo sanaram várias perspectivas inclusive, futuras.

Incluindo a autoaceitação, o entendimento de conflitos familiares, escolar e com a comunidade em geral ao tratar-se de conceitos estéticos e de interpretação de mundo, por uma deficiência de informação ou a ausência do (re) conhecimento de si, do seu corpo e da outra pessoa em suas diferenças e da diferença de cada corpo comunicador/comunicante. O estar ou ter estado presente no GruCAA, serviu para a promoção e a valorização pessoal e para o fortalecimento político e educacional de cada um/a em suas individualidades, sendo o que foi dito nas narrativas que orientaram este trabalho.

Em consonância com o zelo de si e da/o outra/o, estão às aspirações em dias melhores. Somam a tais experiências a busca por mais conhecimento, o apostar em processos educativos complementares, que nos aparecem como movimento de resistência aos pensares utilitarista, reprodutivista, estético-invisibilizantes e de indiferença à vida, à cultura, as epistemologias de um corpo vivo, de uma cultura viva e presente no cotidiano dos lugares que cada um/a advém para o encontro no GruCAA.

Palavras, gestos, compreensões através das problematizações coletivas, produzem ressignificações, extrapolando as motivações primeiras que as/os conduziram para o seio do grupo e reverberaram em uma necessidade sensível ecoando nas questões da autoimagem, mas também nas questões fundamentais para a vida humana, como por exemplo, o trabalho. Gerando nova-outras motivações e nova-outras possibilidades em contraposição às diversas narrativas iniciais.

Destacamos o enunciado que nos diz que o que motivou a nossa co-pesquisadora ir para o grupo foi o “trabalho social que o grupo desenvolve”, mas que a partir desta

participação/envolvimento levou a outro entendimento que foi a interpretação que “essa vivência, esse saber de... De... Do que nós somos, do que nós podemos, porque esse empoderamento nosso, é... Da pessoa, da mulher em si [...]” (DIANA, 2020), ou seja, fez com que ela percebesse que a atenção construída naquele coletivo perpassava por sua particularidade de ser mulher e de se perceber como tal, desejando ir além do que era posto socialmente, como limite por sua condição física/social, dilatando suas possibilidades de forma surpreendente.

Tais narrativas nos apresentam experimentações que movimentam, que deslocam expectativas cruzando-as, consensualizando ou des-consensualizando interpretações anteriores como acredita Merleau-Ponty (1999, p. 253), que diz que: “É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo “coisas”.

Podendo ser dito que é pela experiência corpórea que geramos negociações com a gente e com as/os outras/os, pois é dada ao corpo a função de comunicação. E, assim, concordamos que a chegada ao grupo Afoxá, gerou aproximações significativas tanto aos temas discutidos no grupo como às conexões diversas aos gestos, em uma busca por significações de vida e de mundo. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 253) “esse mundo é dado ao espectador pela percepção natural [...]” e “A gesticulação verbal, ao contrário, visa uma paisagem mental que em primeiro lugar não está dada a todos e que ela tempor função justamente comunicar. Mas, aqui, o que a natureza não dá, a cultura o fornece”. Ou seja, nas unidades temáticas (UT) elencadas por nós para melhor entendermos as narrativas durante as nossas análises, nos proporcionaram a identificação e significação destas experiências vivenciadas por este grupo que confirmam esses pensares, sobre as diversas contribuições da Cultura afrodescendentes na vida de cada pesquisada/o/pesquisador/a.

As UT's “Eu conheci o Afoxá no cartaz de uma oficina” (CAMILINHADA, 2020), “Eu cheguei ao grupo através da Aline (ANTONIO DOS SANTOS, 2020), “Cheguei através dum... Dum som do carro” (DANIEL, 2020), “eu sempre tive muito interesse na dança” (ELISMR JÚNIOR,2020), “Foi e é ainda muito importante para mim” (DIANA, 2020) foram marcadores importantes nas narrativas acessadas, nos conduzindo a entender o envolvimento pelo afeto, um cuidado e um interesse em realizar desejos pessoais através das práticas corporais e que as formas de comunicação utilizada pelo grupo perpassa pelo visual (cartaz), auditivo (carro de som) e pelo o corpo a corpo, da divulgação pelo falar uns para os outros sobre as experiências e os fazeres no/do Gru CAA.

5.2.1 Motivação

Para nós, é necessário dizer que para chegarmos à categorização chamada de “A chegada ao grupo Afoxá: Aproximações e conexões” tomamos como base as Unidades Temáticas - Motivação e Ancestralidade. Sendo que o entendimento da UT “motivação” perpassou pelo entendimento do sentido de: causa, razão e fim, como movimento, atuação ou manifestação. Buscando a significação de uma motivação inerente, o que vem de dentro, aquilo que direciona a pessoa para alguma coisa, ou seja, um objetivo. Para este entendimento levamos em consideração os dizeres de Ferreira e Souza (2018, p. 83) que conceitua a motivação como sendo “(...) fisiológica, instintiva e ligada às emoções”.

Nossas ponderações sobre essa conceituação de motivação nos impulsionam ao entendimento da mesma como sendo um elemento essencial para o desenvolvimento de cada ser humano e ao especificarmos as narrativas das/dos co-pesquisadoras/es sobre as suas motivações iniciais, constatamos que em alguns casos partiram do desejo em satisfazer uma vontade, mas que de acordo com essa satisfação, esta motivação primeiramente se consolidar e tomou rumos mais amplos, para o campo profissional e de formação integral.

Na narrativa a seguir podemos perceber esse desencadeamento, pelo grau de satisfação que a pessoa atingiu, podendo ser percebido a afetação que a participação no GruCAA lhe causou: “através do grupo Afoxá eu consegui várias coisas que foi me... Me... Comecei a estudar, fazer informática, estudar bastante a música e hoje em dia eu me considero um professor [...]” (DANIEL, 2020).

A Motivação conforme Silva (2006, p.32) “Deriva originalmente da palavra latina *movere*, que significa mover”, podendo ser interpretado os dizeres: “através do grupo Afoxá eu consegui várias coisas” como esse movimento, impulso elucidante sobre as motivações que levaram o nosso co-pesquisador a manter-se dentro do grupo e reconhecer a sua força operante, fruto de um comportamento que liga a ação ao sujeito da ação causa e efeito.

Se a motivação é intrínseca, podemos dizer que é uma vontade, que vem de dentro, como fonte de energia, energia vital, aquela que ocupa o interior de cada pessoa. Por possuir essa ligação é importante dizer que “O visível é o que se apreende com os olhos, o sensível é o que apreendemos sentindo.” (PONTY, 1999, p. 37). O que nos direciona para a segunda unidade de contexto presente nesta categorização: a Ancestralidade.

Essa classificação atravessa a nossa pesquisa ao que diz respeito à “noção de corpo que extrapole a cisão ocidental entre anatomia, espiritualidade” segundo Silva (2019, p. 24).

As relações sociais funcionam como um eco com diversos volumes, representando aqui a diversidade de interações epistemológicas, discutida por Ponty (1999), as quais ele trata como fenomenologia. Segundo a interpretação de Silva (2019, p, 24):

[...] o material não se separa do sensível, o corpo não se separa da vida vivida e a pessoa está embebida de acontecimentos de seus contextos, pois o organismo atua emitindo uma ou outra resposta, seu ato gera uma modificação no ambiente (um efeito), que age sobre o indivíduo, alterando a possibilidade futura do seu acontecimento, desta forma, opera-se em consequência das ações.

Desta forma mergulhamos nesse elemento cíclico. Aquilo que retorna de tempos em tempos, o que pode ser emblematizado com o conceito de ancestralidade. A ancestralidade surge como unidade temática durante o processo de análise tendo-se em vista indicadores que remetem diretamente às concepções de ligação sanguínea, de uma herança cultural, a um processo de compromisso com a continuidade. Isso dentro do conceito de ancestralidade com o qual o grupo trabalha que está ligado ao respeito à memória, tomado como um marcador dessa ancestralidade, assim como a ideia da circularidade evidenciada por intermédio da estética, já que esta circula em todos os fazeres e saberes do grupo, e os conhecimentos por meio do corpo.

O corpo aparece nas narrativas nesta unidade temática, como o principal elemento de trabalho do grupo, sendo por meio dele que os conhecimentos importantes são acessados e remanejados para construção de novos conhecimentos.

Possuindo uma lógica que podemos ilustrar a partir do pensar de Benjamin Abras (2017) na série documental brasileira *Afronta* que nos diz:

A lógica espiral ela vem de Exu. Ela possibilita em que as coisas elas podem tá em Ascensão e dialogando com outras ou podem tá imergindo, mergulhando em coisas que tão adormecidas, que foram decantadas por um movimento ali e tudo aquilo sobe e deixa decantar novamente para que você possa entender pela experiência. Numa sociedade como a nossa em que a lógica ela ainda é eurocêntrica e o tempo, o ciclo do tempo, a experiência do tempo é linear isso tudo passa por um viés que não é experimentado. É o que acontece muitas vezes com nós artistas negros, negras é negar o tempo da reflexão. (ABRAS, 2017).

Essa lógica espiral relacionada à Exú que Abras (2017) nos traz, revela à ligação a ancestralidade presente nas narrativas das co-pesquisadoras e fazendo necessário dizer que Exú ou Esu (**Iorubá**), também conhecido como Elegbara (**o deus da justiça**), que guarda o divino e vital poder chamado ‘asé’, o qual tem o dever de ser o policial onipresente que pune e protege a humanidade, bem como realizar os acordos com as divindades”. (ABÍMBO´ LÁ,

2013, p.03, grifo nosso) é simbolizado na narrativa de Abras (2017) como o mensageiro e o cuidador apresentado por Abímbo´ lá (2013).

Quanto esse “tempo de reflexão” (ABRAS, 2017), pode ser cruzado com os dizeres da nossa co-pesquisadora, a qual nos disse que este fazer “reflexão” é uma constância no GruCAA, ao narrar que “As coreografias partem de uma temática, nela dialogando, construímos movimentos que cada um intenciona em comunicação com a produção coletiva, analisamos, discutimos, indagamos não somente no corpo em movimento, também em conversas.” (CAMILINHADA, 2020), ou sejam, nas prática afrocentradas as reflexões acontecem, diferente das práticas eurocentradas refletidas por Abras (2017), ela (prática afrocentradas) é o que produz a experiencição que constroe-nos “pessoas afrodescendentes”, pois tomamos consciencia do que somos e o que podemos fazer com esse reconhecer-se.

Já para Daniel (2020), escolher a percussão como um fazer no/do grupo foi indiscutível, pois é algo que, para ele, “está no sangue”. Para Daniel (2020), o desejo pelo saber percussão corria em todo o corpo/território como um reconhecimento, um chamado ancestral. O que nos remete (como memória) aos jheli (sangue), como são, por alguns povos chamados de os mestres do saber, os quais viajam de um território a outro na África ocidental (Mali, Serra Leoa, Senegal, Guiné e sul do Saara Ocidental) contando histórias para não deixar que morram as memórias e com elas, morram também todo um conhecimento ancestral (T.V. BRASIL, 2016). Aqui no Brasil, estes importantes sabedores/educadores são lembrados na figura das/os mestras/es do saber, referenciados como “Griôs” (palavra do francês que significa criado), também reconhecidas/os como guardiãs/ãos e propagadoras/es da cultura local e ancestral afrodiaspórico. Não estamos chamando o Daniel (2020) de jheli e nem de Griô, o que queremos dizer é que o dito: “está no sangue” que ele narra, relaciona-se aos fazeres/missão destes personagens responsáveis pela propagação da cultura e da memória afroancestral e que na narrativa do Daniel (2020) soa como uma necessidade de conexão.

Portanto, precisamos explicitar ainda mais, sobre o que queremos dizer quando invocamos a memória das atividades do Griot/Jheli/Griô, este sujeito que está presente em uma restrita e específica região do continente africano, neste contexto ou em qualquer outro, não reduzimos as suas atividades à contação de histórias de forma genérica ou estereotipada. Fazemos essas ressalvas para que o entendimento/diálogo que o texto se propõe a fazer, seja entendido como reconhecimento do lugar político, filosófico e cultural ocupado historicamente por este grupo de ensinantes e aprendentes culturais, conhecidos e reconhecidos fora de África como Griot. (NOGUERA, 2019).

As/os co-pesquisadoras/es, apresentam o sentimento/sensações sobre a condução de

conhecimentos vivenciados no GruCAA a partir dos corpos. Este corpo como o principal elemento de trabalho no GruCAA, como um agente que gerencia as atividades que partem de um conhecimento do corpo como instrumento de manipulação, de elaboração e, também, como parâmetro de concepção, de entendimento e de mensuração. Dessa forma, o fazer das atividades leva em conta a sensação de aceitação que inclui o bem-estar físico, psíquico, emocional, moral, ético e social. Tudo isso possuindo o corpo como canal de passagem e o saber/aprender como códigos que nos ligam a um “ciclo de tempo” que transformam tradição em modernidade que possui em si o cerne do passado, aquilo que é o ancestral (anterior a nós).

5.2.2 Ancestralidade

O que podemos acrescentar/somar para melhor entendermos esta categoria partindo também desta UT classificada como Ancestralidade? É importante dizer que para chegarmos a esta UT, permitimos a inserção na movimentação apresentada pelas narrativas que buscavam uma resposta para o item: Qual/is atividade/s você participa ou participou no GruCAA e qual o porquê da escolha? E ali fomos percebendo naquele recontar, um processo que envolvia a escolha de imagens, de sentimentos que envolvia a narrativa como um “corpo” criativo, desvelando as matrizes de suas práticas e vivências corporais, a partir do acesso às memórias, e através dessas memórias iam tecendo “[...] um elo entre a tradição de um povo e a experiência criativa no sentido de enriquecimento das culturas”. (SANTOS, 2008, p. 2).

Pois como nos apresenta Santos (2008, p. 2) “O corpo é um portal que, simultaneamente, inscreve e interpreta, significa e é significado, sendo projetado como continente e conteúdo local, ambiente e veículo da memória.” Essa reflexão nos lança aos ditos de Camilinhada (2020) que retrata o seu encontro com as práticas do GruCAA como uma “conexão do que eu não sabia o nome, mas sabia do que se tratava.” Ou seja, Camilinhada (2020) reconhece o encontrar-se no grupo como a reconstituição de um “elo”, podendo ser entendido que:

O corpo é uma filosofia, ao mesmo tempo atado à contingência biológica que nos unifica e à diversidade cultural que nos fragmenta. É, pois, uma filosofia que não privilegia o cognitivo e não ratifica uma cultura que produz universalidades generalizantes. O corpo está profundamente ligado à *terra* e este vínculo remete à cultura africana que lê essa relação de pertencimento a partir da ancestralidade. (OLIVEIRA, 2005, p. 207).

Esta citação de Eduardo de Oliveira (2005) nos situa a respeito da compreensão da

narrativa de Camilinhada (2020), que fala de se conectar com o que ela não sabe nomear, mas tem memória que vai além do seu corpo biológico, vinculando a uma lembrança, a qual lhe induz a uma relação de pertencimento a aquele lugar/prática nas trocas de saberes como o GruCAA, nos levando ao encontro do que diz Oliveira (2005), nesta compreensão de ancestralidade que envolve e comunica.

Fazemos um link com o que Antônio dos Santos (2020) nos apresenta ao compartilhar suas vivências quando fala de suas raízes genealógicas, dizendo-nos qual o seu pertencimento: “eu me considero afrodescendente, né? Porque a minha família ela tem todo um histórico e também eu descobri isso dentro do Afoxá, onde fui buscar as origens”. Parece-nos que ambos nos convidam a olhar para onde não olhamos corriqueiramente, nos lembrando de um provérbio mandiga (antigo reino da África do Oeste) que diz que precisamos constantemente “voltar de onde viemos”, no caso aqui seria revistar os saberes primeiros, produzidos por quem veio antes. Uma questão bastante preponderante que pudemos observar nas narrativas, a respeito das percepções impregnadas de uma visão afrodescendente de algumas/ns co-pesquisadoras/es, as quais enunciaram reconhecer que possuíam em seu arcabouço memorial este entrelaçamento do antes com o agora, sendo estas as suas manifestações: “não aprendíamos só as receitas, mas também a história que faz parte do surgimento delas” (DIANA, 2020) e ainda “contar a nossa história através da nossa dança e através do ritmo do nosso som” (DANIEL, 2020).

Esse achado foi importante para nossa pesquisa porque, ao organizarmos o pensamento a respeito dos fazeres e saberes do/no GruCAA como sendo práticas educativas, aparece para nós esse jogo de palavras sobre: o aprender através das histórias contadas para a compreensão dos fazeres, e o contar das histórias coletivas a partir dos fazeres do/no GruCAA.

Percebemos aí o conjunto de atividades que representam o ato/processo de Educação, apresentando a defesa de um processo de criação que ao tempo que propaga a libertação do corpo a partir das aprendizagens também imitam outros movimentos e exercícios de ensino e aprendizagens anteriores. O contar de histórias para aprender e para ensinar causa um movimentar estético e cita a importância da oralidade, enunciando um discurso de re-existência propagada pelo filosofar ancestral.

Apresentando-nos um repertório de imagens que reforça a ideia sobre conectividade com suas próprias formas de movimento, de organização corporal e de potencialização e de ligações históricas/culturais com uma pedagogia própria, regimentada pelas experiências individuais, mas que nos levam a pensar sobre a existência de uma esquematização de signos

representativos de um grupo social afrorefenciado no agora em um devir afroancestral.

A compreensão a respeito desta relação com a Ancestralidade apresentada pelas/os co-pesquisadoras/es fez com que precisássemos descrever o entendimento deste termo e o que nos motivou a classificar as proposições dentro desta UT. Adotamos os ditos da Sábida “Sobonfu Somé”, filósofa, mensageira do povo Dagara (Burkina Fasso, África do Oeste) figurados por Petit (2018) a qual nos diz que:

Quando falamos em ancestrais, nos referimos desde à natureza (uma árvore, um rio, por exemplo) até nossos antepassados, conhecidos ou não, sendo que a maioria nós não conhecemos mesmo, mas isso não impede recordá-los e homenageá-los pois consideramos que continuam entre nós, sob diversas formas, nos guiando e nos amparando. Sem eles não existimos. (PETIT 2018,p.61).

Percebemos que a ancestralidade nos remete a ideia de continuidade, de amparo e de guia, podendo ser interpretado como o encontro com o seu eu nas experiências passadas. Como diz Sotigui Kouyatê citado por Petit (2018, p. 64), “o encontro, que está na ancestralidade da nossa civilização africana, é um valor fundamental para nossa vida”. É isso que a ideia de ancestralidade apresentada nas contações das/os co-pesquisadoras/es nos impulsionaram a associar o entendimento de encontro, nesse caso, à ideia de ampliação dos ensinamentos, como sendo aquilo que fortalece a pessoa em sua integralidade, propiciando a sensação de pertencimento. Como diz Kouyatê: “[...] para se conhecer é preciso trocar no coletivo, interagir” (PETIT, 2018, p. 65).

Então fica compreendido que somos seres integrativos e tudo o que movemos no externo move-se no interno de nós e das demais pessoas que convivemos ou pelo menos encontramos, mas para existir encontro tem que primeiro existir o corpo, concluindo que toda ação perpassa pelo Corpo.

5.3 - Atividades do/no GruCAA: a arte, a cultura afrodescendente e o Corpo

Esta categoria inclui as UT's Fazer e Saber. Trataremos das experiências estabelecidas a partir das práticas educativas no GruCAA, a sua implicação na tomada de consciência dos sujeitos sobre si mesmos e sobre os efeitos que as relações com os outros lhes acarretaram. Esta compreensão que ao mesmo tempo em que é individual é também coletiva, promove a integração das sensações físicas e emocionais, pois trabalha e permite as subjetividades nas escolhas dos fazeres e nos fazeres em si, permitindo a autoria da expressividade corporal particular nos processos de criação, procurando libertar o indivíduo

de padrões de movimentos ditados como certo, errado, bonito ou feio, reflexos das aprendizagens colonialistas. Assim vão sendo legitimados outros processos de aprendizagens como estes que passam pela narração de histórias, ou seja, a oralidade falada, oralidade escrita ou oralidade expressa nos atos, gestos ou movimentos que permeia o saber adquirido em cada prática do/no GruCAA, seja na criação das peças artesanais, seja na elaboração dos pratos gastronômicos ou na elaboração das performances, nas leituras de textos acadêmicos, musicais ou poéticos.

Ao narrarem os processos de aprendizagens, percebemos uma identificação de objetivos por parte das/os co-pesquisadoras/es independente da área na qual se envolveram ou estão envolvidas/os, ou dos interesses que as/os conduziram nessas preferências/escolhas. O reconhecimento da importância do grupo para a sociabilidade na comunidade onde o grupo habita ou onde quer que ele consiga chegar, pois acreditam que o mesmo proporciona através das suas motivações artísticas e culturais a elevação do nível de qualidade de vida de seus integrantes e demais pessoas que o acessa de alguma forma, principalmente de retóricas acerca das problemáticas e problematizações do racismo.

É incontestável que a pouca autoestima e as dificuldades de representatividades que a população afrodescendente possui nas grandes cidades (capitais) e pequenas cidades (municípios) gera um déficit imensurável dentro das famílias, das escolas, nas ruas, nas instituições públicas e/ou privadas. Sendo estas inquietações apontadas em algumas das enunciações destacadas no Quadro 1 (apêndice II). Por isso, inferimos que a busca por um espaço de identificação foi/é um fator motivador, deste grupo entrevistado, para a participação/integração no GruCAA,.

Nesta categoria, identificamos em algumas narrativas a presença de elementos que se somam, se completam nas práticas do GruCAA, em um contexto de sociabilidade, acompanhadas de uma perspectiva que relacionam diversos saberes, por exemplo, no depoimento de Camilinhada (2020) a qual diz que: “eu participo tanto de atividades artesanais, também vou considerar culinária [...] Eu não escolhi ir fazer artesanato e nem a culinária, a dança sim eu escolhi!” Nos impulsionando para o diálogo com o Ligiéro (2011), que estuda as performances africanas e da diáspora, sobre os elementos que as compõem e determina as suas características ele nos diz:

Dentre estas performances destacarei a presença do cantar-dançar-batucar bem como a incidência do jogo dramático dentro do ritual que constroem, uma performance, sem dúvida, afro-brasileira na qual, contudo, nem sempre o elemento étnico é o preponderante. Muitas vezes a maioria dos participantes não é afro-descendente e o ritual ocorre de igual maneira como se toda a comunidade fosse composta

exclusivamente por negros. (LIGIÉRO,2011, p. 131).

Sim, sabemos que não tratamos no reconto de Camilinhada (2020) sobre performance apenas, ela inclui os fazeres da culinária, do artesanato e da “dança”, mas a metodologia usada no grupo deixa nítido essa prática somática, complementativa, várias práticas acontecendo ao mesmo tempo de forma circular uma ilustração do que chamamos de circularidade. Uma prática que interliga uma atividade a outra, como por exemplo, o artesanato existe pelo o vínculo com a elaboração de saberes que circulam e ventilam a dança e a percussão. Na narrativa de Daniel (2020) ao se referir aos métodos vivenciados no interno do GruCAA ele é bem direto ao que se refere Ligiéro (2011) apresentada na tríade: cantar-dançar-batucar:

Primeiro a gente discute o tema, né? E aí a gente vai discutindo o ritmo a partir daquele tema, ritmos e coreografias [...] Primeiro a gente ensaia umas duas horas a música pra um lado, a dança pra outro, o vocal vai treinando, treinando separado também e quando terminam as horas a gente se junta e passa junto, dança, vocal e percussão e ali a gente se diverte, **dançando, cantando e tocando**, pois é o que nós gosta, né? (DANIEL,2020)

Percebemos que as práticas educativas no/do GruCAA, congregam o conceito de “Motrizes Culturais” talhado por Ligiéro (2011), o qual diz respeito a definição das dinâmicas culturais elaboradas na diáspora, no nosso caso as articulações afro- brasileiras, representadas pelo GruCAA, pois é um empreendimento de valorização dos comportamentos ancestrais africanos independente que o partícipe seja afrodescendente ou não (LIGIÉRO, 2011). A este conjunto de fazeres do/no grupo, uma das, UT’s apresentada nessa categoria, elencamos como práticas educativas, as aulas, as oficinas de teatro, de artes plásticas, de dança, de percussão, de culinária e demais oficinas, as produções dos figurinos, dos adereços de cena, das tranças (arrumações dos cabelos), maquiagens, produção de bijuterias e as apresentações das peças musicais, de dança e de canto.

O modelo de ensino/aprendizagem identificado como o existente no GruCAA, o qual integra a dança e demais fazeres como é dito por Elismar Júnior (2020), pode ser apresentado como um cruzo, vejamos:

Assim que eu entrei no grupo eram comuns os encontros para que cada integrante da dança construísse seu próprio figurino, eram verdadeiras oficinas de costura, artesanato e pintura, cada elemento dessa composição estética era feita em grupo. Atualmente por conta da distância entre os participantes, já que houve uma descentralização do bairro Angelim, focamos mais nas escolhas estéticas das movimentações focadas nos ensaios. Também nos ensaios planejavamos os figurinos e

cenário e cada um leva o que tem e que seja necessário para as composições. Deste modo, acredito que vamos entendendo os elementos que sempre estão presentes como o círculo, as cores, os tecidos, as máscaras, os cabelos naturais, turbantes e simbologias que se fazem necessárias durante as criações. (ELISMAR JÚNIOR, 2020).

Este compartilhamento, elenca muitos dos elementos que nos inspiraram na classificação desta UT, sendo os pormenores praticados no grupo, aquilo que retrata suas ações e atividades. Consideramos tudo isso como produção de conhecimento no sentido mais amplo possível. Considerando que essa produção conta com o enfrentamento contínuo de diversas dificuldades que são desafiadoras e cotidianas, como por exemplo, as mudanças de táticas e metodologias ilustradas pelos dizeres de Elismar Júnior. “Assim que eu entrei no grupo eram comuns os encontros para que cada integrante da dança construísse seu próprio figurino [...]” pra depois nos dizer que: “Atualmente por conta da distância entre os participantes, já que houve uma descentralização do bairro Angelim, focamos mais nas escolhas estéticas das movimentações focadas nos ensaios.” É nítido a busca por adequações a vida diária, colocando novos rumos e condição de existência, para construção dos saberes dentro do coletivo.

E, de acordo com as narrativas de nossas/os co-pesquisadoras/es, percebemos que não se trata de construtos baseados exclusivamente na razão, mas também dos sentidos, da memória, do hábito, da imaginação, das crenças, dos desejos e até da condição econômica o que interfere na logística que possibilitam os encontros e/ou causam desencontros. Como diz Aranha (1997, p. 61), a respeito da produção de conhecimento, os quais para ela são o que “chamamos *sensu comum* (ou conhecimento espontâneo, ou conhecimento vulgar) a essa primeira compreensão do mundo resultante da herança fecunda de um grupo social e das experiências atuais que continuam sendo efetuadas.” Os quais, precisam ser transformados, a partir de comparações e/ou questionamentos. Serão testados pelo o crivo da ética e da moral para só depois se estabelecerem como conhecimentos convictos, balizados no fim, pelo que Aranha (1997, p. 61) chama de “bom senso”, retratando assim, o processo do aprender nesta experiência cotidiana do/no GruCAA.

A discussão desta categoria de análise encontra fundamento em alguns princípios da existência humana, como o que chamamos de experiência. Sendo que segundo Aranha (2006, p. 16) “A noção de experiência não se separa do caráter abstrato da inteligência humana [...]” enquanto resultante das práticas educativas, as quais não acontecem de forma solitária, mas sim coletiva, especificamente no reconhecimento da “[...] existência de outras existências.

Eu, nós, existimos porque você e os outros existem;” (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 90), a crença no caráter colaborativo da pessoa humana umas com as outras e com a natureza.

Nesta relação de convívio/manipulação da natureza, o que nem sempre é um ato respeitoso, o humano elabora a cultura, o que para nós fica compreensível que nesse caso o fazer, estar intrincado na materialização dessa invenção. Pois:

A transformação que o homem faz na natureza chama-se trabalho. O trabalho é a ação transformadora dirigida por finalidades conscientes. A cultura é, portanto, o que resulta do trabalho humano: a transformação realizada pelos instrumentos, as ideias que tornam possível essa transformação e os produtos dela resultantes. (ARANHA, 2006, p. 16).

Este paradoxo sobre transformar a natureza pela força do trabalho, ato este encarado na nossa sociedade como um processo opressor, ao qual a população eurodescendente se exime de fazer tendo sido inclusive o pivô para a escravização dos povos de África, nos leva ao entendimento da unidade temática “Fazer” dentro desta categoria de trabalho como um fator que transforma e adapta um espaço para interação com saberes negados, esquecidos, trocados e preservados pela cultura onde essas experiências se localizam. Sigamos dialogando sobre fazeres especificamente.

5.3.1 Fazeres

Nesta compreensão dos fazeres no GruCAA como “força de trabalho” em um ideário de ação transformadora, grande parte das/dos entrevistadas/os se reportaram ao Consórcio social da juventude. O qual foi um projeto do governo federal que aconteceu em 2005 em nível de Brasil e que, em Teresina, Piauí, incluiu um número de 19 instituições civis, sendo o GruCAA uma delas. Para DIANA (2020), foi a partir desse projeto que ela se integrou ao grupo e se encontrou com o fazer do Teatro, um fazer que esteve presente no grupo de forma separada da Dança, mas que atualmente não mais funciona desta forma, sendo que o fazer teatro atravessa o fazer dança e percussão como dramaturgia. Mas como dizem as/os mais velhas/os, “uma conversa leva a outra” assim chegamos nesta ação dentro do GruCAA.

Valendo dizer que antes de acessar estas narrativas, resultantes desta pesquisa, não tínhamos conhecimento do teatro como referência de fazer no GruCAA e para nós prática do artesanato, funcionava dentro do Afoxá como um fazer estanque, o qual foi trazido pelas/os co-pesquisadoras/es como sendo um elemento que compõe o Fazer dança, o Fazer percussão e

os demais fazeres, já que sua confecção é pré-definida a partir do tema gerador escolhido por todo o coletivo o qual servirá de guia para o fazer performático do grupo e para a produção dos acessórios, como um ser utilitário/ilustrativo que traduz em si o discurso político do grupo.

A narrativa de Camilinhada (2020) parece para nós um bom exemplo disso, vejamos: “[...] entrei na dança, [...] entrei no artesanato e também na culinária o que eu acho que é bom... Tô falando de atividades que o Afoxá coloca mesmo como atividades que eles exercem meio que tipo institucionais.” (CAMILINHADA, 2020). Neste contar, percebemos um movimento de inserção que vai acontecendo como um convidar silencioso, meio que automático. É um caminhar que transporta um existir de um fazer em outro/s fazer/es o que também é repetido na narração do Elismar Júnior (2020): “Tinha uma oficina de teatro e eu entrei, [...] e aí paralelamente ao grupo de teatro eu entrei na dança também”. Nesse recorte, o cruzamento dos fazeres em torno da dança, também é percebido. O Elismar Júnior (2020), embora seja conhecido como um fazedor de tranças nagô, ou seja, é um fazedor estético, ele não fala desse fazer isoladamente, mas coexistindo com a dança e com o artesanato.

É um relato que revela aspectos e características muito importantes desses fazeres imbricados com saberes que vão além do interior do GruCAA. Que quebra, ultrapassa ou pula as paredes das artes e dos fazeres culturais vivenciados no espaço/coletivo/Afoxá. Nesse sentido podemos dialogar com o Daniel (2020), o qual diz que: “[...] o papel do grupo é profissionalizar pra o mercado de trabalho, o jovem entra esse profissionaliza, caça o seu rumo e outros ficam é aquela coisa (risos).” Ou seja, nesta narrativa de Daniel (2020), é apresentado a profissionalização como um fazer “no” GruCAA, em um extrapolar de função, já que o grupo se apresenta como sendo um Grupo de Cultura afro brasileira de prática e vivência artística, quase como entretenimento. Mais como um lugar de promoção educacional do que como um lugar profissionalizante.

Elismar Júnior (2020) nos ajuda a compreender melhor essa expansão de fazeres. Lembrando que ele chegou ao grupo pelo teatro e hoje é um renomado bailarino, formado em Educação Física pela UFPI, técnico em Dança, professor de danças afro-brasileiras na Escola Lenir Argento e especialista em Educação Física. Ao falar dos fazeres do Afoxá, nos diz que:

Eu também trabalho com tranças e a questão da estética afro, que eu me lembro que a gente começou no Afoxá ali meio como uma brincadeira, isso no meu caso específico, foi uma proposição. Eu me lembro que eu disse que tinha vontade de aprender, mas na época o curso já tinha passado, não tinha mais essa oficina, mas aí eu fui testando, eu fui tentando. Quando eu não estou dançando, para ganhar

dinheiro, as tranças são **algo que me salva**, outras oficinas também, palestras, **mas está tudo relacionado às práticas do Afoxá**, seja nas tranças, seja na dança, seja nas práticas corporais, que envolve movimento, mas tudo isso está ligado ao Afoxá.

Ele (Elismar Júnior, 2020) se define como trancista (profissional que trabalha com tranças nagô) realizando atendimentos domiciliares em Teresina. Sendo importante dizer que o GruCAA não possui mais pessoas nessa prática do trançar além dele Elismar Júnior (2020). Ele, em sua narrativa diz que partiu de uma vontade pessoal e tornou-se uma alternativa de geração de renda também pessoal.

É um fazer ligado à estética do grupo, muito ligado às apresentações, mas não é disseminado como um fazer “do grupo”, mas sim um fazer “no grupo” fica bem compreensível neste trecho: “[...] que eu lembro que a gente começou no Afoxá ali meio como uma brincadeira [...] Eu me lembro que eu disse que tinha vontade de aprender, mas na época o curso já tinha passado”.

Ao usar a frase: “algo que me salva” ele (Elismar Júnior, 2020) refere-se a questão financeira, pois trabalhar com os fazeres afrodescendente, mesmo sendo um bom e responsável profissional nem sempre é garantia de emprego, mas sim pode ser garantia de trabalho, por isso ele diz que o fazer trança é o que o salva neste lugar de sustento pessoal o que dialoga com a compreensão do fazer do grupo dito por Daniel (2020), para quem o GruCAA se apresenta com características de um lugar/fazer profissionalizante.

Podemos perceber uma brecha para problematização: porque os fazeres afro ancestrais não significa garantia de emprego se são saberes vinculados à profissionalização? É uma questão que pode gerar uma ampla discussão, pois é um ponto conflitante dentro do grupo, dificultando inclusive a permanência de algumas pessoas no coletivo já que unanimemente o ser humano necessita de garantia de sobrevivência, de sustentação através do emprego, pois o trabalho não dá instabilidade. Mas não nos aprofundaremos nesta temática, pois não é o objetivo deste trabalho, mas esperamos que suscite a curiosidade de quem ler ou que possamos revisitar esta temática em outro momento.

Para nós o fazer Teatro surgiu nas entrevistas e o fazer bijuterias também. Mais uma vez o vínculo dos fazeres em si, faz um giro espiralado de interligações. Quando o co-pesquisador Elismar Júnior (2020) nos diz que: “É a dança e o contexto que essa dança está inserida que acaba trazendo todas as outras questões, a própria percussão, a própria capoeira, a oficina de artes plásticas, de bijuterias.” É importante dizer que o Elismar Júnior (2020) foi convidado para falar do fazer estético, mas que durante toda a sua narrativa ele se descolou desse fazer, não porque o mesmo não esteja em suas práticas, mas sim porque essa

prática não existe isoladamente e isso não aconteceu só na narrativa do Elismar Júnior (2020), mas em “todas” outras narrativas. Quanto aos saberes vejamos a seguir.

5.3.2 Saberes

Na busca da compreensão dos Saberes do/no GruCAA refletimos sobre o que diz Sotigui Kouyaté no texto de Isaac Garson Bernat, no texto *Um Griot no Ceará* (2018, p.12). Para Kouyaté “[...] o pior mal é a ignorância. Isto é, não saber o que se passa com os outros”. Se a compreensão de saber se refere ao saber do outro, então para este filósofo, o “encontro” é a essência da aprendizagem, aprende-se no/com o coletivo.

Michel Foucault (2008) define o saber desta forma:

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...] Há saberes que são independentes das ciências [...] mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. (FOUCAULT, 2008, p. 204, 205).

A partir dessa análise apresentada por Foucault (2008), podemos dizer que o que chamamos de “saber” é a constituição de uma série de informações produzidas de maneira simultânea por uma prática de diálogos e de descobertas, fato esse que tanto constitui a ciência, quanto o empirismo. Ressaltamos que toda essa citação de Foucault (2008) possui como base o “encontro”, a construção do saber passa pelo processo do questionamento e da experimentação o que só é viável através do “[...] Olhar, olhar bem para nos encontrarmos no olhar do outro” (BERNAT, 2018, p.12).

Tratando desta pesquisa especificamente, podemos dizer que saberes podem ser entendidos também como as formas/jeitos de se fazer, ou seja, são os caminhos trilhados pelo grupo para fazer circular as informações que perpassam os momentos de produção, seja na dança, na percussão, nas artes plásticas, culinária e demais práticas realizadas pelo Afoxá ou no Afoxá. As receitas e a estética são indicadores que surgem nesta categoria como elementos fundamentais. As receitas são escritas que carregam informações muito importantes para as produções das comidas e a estética é um saber que surge como uma “argamassa” que está no entrecruzamento de todas as ações do grupo.

Assim como Foucault (2008) e Kouyaté (BERNAT, 2018), o ato do encontro é o que produz o “saber”, trazemos também Zanotto (2015, p. 24) o qual se refere à especificidade do conclamado “saberes populares”. Para ele “Os saberes populares brotam de observações feitas ao longo de gerações, não obstante, para determinados grupos, se prestam coerentes e fazem sentido, nutrindo o “conhecimento” e, desta forma, preservam a história, costumes e tradições locais”. Deste modo, é necessário entender como o GruCAA, possibilita o acesso aos saberes que são constituídos em seu interior. Como tais processos influenciam ou influenciaram as visões de mundo de seus/suas participantes, em especial as/os co-pesquisadoras/es.

Ao acessamos os discursos que formaram o Corpus desta pesquisa, em muitos momentos as narrativas nos levaram ao lugar do entendimento do acesso das informações passadas de geração a geração ligada a um processo diaspórico. O trecho da conversa com Antônio dos Santos (2020) é um destes exemplos, quando ele nos diz que: “[...] ao chegar ao grupo vi [...] que era um grupo afro que defende as raízes africanas”. Esta conversa corroborou com o entendimento sobre a importância da comunicação como um treino permanente nos processos de aprender-ouvindo e no aprender-vendo-fazendo. Um aprendizado que tanto está ligado aos processos coletivos quanto aos processos individuais de negociações com o mundo.

Na narrativa de Camilinhada (2020), essa prática do conhecimento dialogado, como uma partilha de saberes, é vivenciada por uma necessidade de entender o processo do “existir” e da continuidade desta existência, nos remetendo a uma possibilidade de “um passado” um saber anterior, como um rito de passagem a um porvir. Ou seja, não é um saber que nasce no agora e nem se finda nos “corpos” que o adquire neste instante. Podemos compreender melhor através deste discurso:

As **coreografias** partem de uma temática, nela dialogando construímos movimentos que cada um intenciona em comunicação com a produção coletiva, analisamos, discutimos, indagamos não somente no corpo em movimento, também em conversas. Nossas danças possui como aspecto importante o diálogo, **para existir e continuarmos existindo precisamos conversar sobre o que nos interessa**, nossa dança se faz em coletivo e por isso nosso lugar em diálogos é essencial. (CAMILINHADA, 2020).

A partir desta descrição podemos dizer também que “análise, discussão, indagação e conversa”, ou seja, comunicar-se é um saber dentro das práticas do Afoxá. Podendo ser interrogado: o que a Comunicação tem a ver com a Educação? Para buscarmos um sentido

para tal interrogação a qual não surge aqui, conosco, mas é uma pergunta que tem atravessado os tempos. Tomamos como base o que nos aponta Busato (1999), o qual diz que:

Deve-se também considerar que o ato educativo é uma forma particular de comunicação: o professor não é apenas uma correia de transmissão de conhecimentos que ele vai buscar numa prateleira e depositar na carteira dos alunos. Pelo contrário, ele é um comunicador de saberes e sem as técnicas e as artes de comunicá-los não teria nenhum sucesso. Um dos sentidos do termo “comunicação” é precisamente “transmissão”. Afinal, desde sempre a educação se apoderou das últimas técnicas de comunicação para operacionalizar os seus fins. (BUSATO, 1999, p. 07).

Podemos perceber que o que motiva a pergunta sobre a ligação da comunicação com a educação tem um motivo de existir, pois a transdisciplinaridade que tanto almejamos no fazer educação, nos direciona para vários lugares inclusive para compreendermos o ato de ensinar e aprender como um ato comunicante/comunicador. Afinal a educação é ampla e complexa, e atravessa o ser humano, impulsionando o poder inventivo de quem se interessa pelo fazer pedagógico, como pode ser lido neste discurso:

Porque eu escolho dança, letra, e... Música? É porque tá tudo aqui, tá conectado. Não são expressões isoladas elas estão o tempo todo se comunicando então porque eu professora de Português vou dar dança, na aula de português? Porque também é comunicação, né? É também linguagem é isso que aprendi dentro do Afoxá de maneira muito... Tanto prático como teórico, filosófica... Filosofia mesmo como epistemologia de existências é a forma como a gente existe, nossos conhecimentos, as nossas vidas, os nossos conhecimentos práticos. (CAMILINHADA, 2020).

Neste trecho, a co-pesquisadora Camilinhada (2020) descreve as características do apreender através de várias práticas e métodos, esses que para ela compõem uma “filosofia do existir” provocando a reflexão sobre a importância da elaboração de um saber dialogado e dialogável. Segundo ela o modo de relacionamento com o cultural, o social e o histórico vão dando novos contornos à qualidade das relações e das produções no GruCAA. Mas, isso será uma conversa para o próximo tópico.

6. ENCANTAMENTOS E ENCRUZILHADAS: O ENCONTRO COM O DEVIR

Na discussão anterior enunciamos algumas pistas sobre fazeres e saberes no cenário e convivências com o grupo pesquisado. Discutimos que os fazeres e saberes no/do GruCAA, são práticas culturais passadas de geração em geração e que vão sendo moldadas durante os processos de diálogos e treinos. Várias são as narrativas que trazem a ideia de indagações e planejamento no processo do aprender, o que podemos levar em consideração que este também é um processo de leitura de mundo.

Aranha (1997, p. 13) aponta que é preciso “[...] aprender a estar constantemente indagando: o que isto significa? O que quer dizer? Pois é nesse momento que estamos aprendendo a ler.” Afinal, é permanente o surgimento de problemáticas nas relações, ser humano-natureza, sendo necessários testes frequentes e permanentes para que resolvam tais problemas, consiga dominar o meio e produzir instrumentos que satisfaça suas necessidades básicas. Sendo necessária a instauração de relações com o ambiente e com as demais vidas, sendo que:

[...] a necessidade de aprender a ler é muito mais ampla e profunda do que normalmente se coloca, pois envolve a prática de dar significados ao mundo que nos cerca e à nossa própria vida. É tarefa que pode ser conseguida através dos sentimentos e também da razão. (ARANHA, 1997, p. 17).

Ou seja, ler não se resume apenas a compreensão das oralidades escritas, dos símbolos e signos adotados pela cultura à qual estamos inseridos, como por exemplo, as letras do alfabeto latino, mas significa estarmos abertos/os ao maior número de linguagens existentes, estes que aqui são apontados como as linguagens corporais, as linguagens da dança, as linguagens musicais, das receitas de pratos gastronômicos por exemplo. Assim, aqui nesta categoria que inclui as UT “Contribuição e Expectativas”, trata das motivações e mudanças de visão de mundo provocado pelo convívio no GruCAA.

Podemos perceber que houve uma mudança de perspectiva de vida, pois algumas das narrativas descrevem sensações de descrença ou falta de sentido na vida, antes de se inserirem no grupo, esta integração ajudou nesses entendimentos de mundo, a busca por qualificação e alternativas propôs uma reflexão mais otimista sobre a vida e o viver. Pontos foram acessados e legitimados pelas/os componentes do coletivo como parte do descobrir-se capaz e produtiva/o.

Podendo ser ilustrados por essas frases como: “futuro a gente não tinha [...] Morava na periferia” (DANIEL, 2020), “eu não tinha uma perspectiva de vida” (ANTÔNIO DOS

SANTOS, 2020), “[...] é uma coisa que eu não sei dar nomes [...] nosso lugar no mundo através da dança” (CAMILINHADA, 2020), “[...] não me lembro de um porque” (ELISMAR JÚNIOR, 2020), são pegadas, marcas de memórias que foram costurando o sentido e possibilitando negociações entre o antes e o agora na vida destas/es participantes.

O GruCAA, aparece como um vetor de deslocamento de alternativas. Para Daniel (2020), ao dizer que “futuro a gente não tinha” vincula esta ausência de futuro ao lugar/morada que é a periferia e depois ele diz que “é a partir do Afoxá que eu comecei a aprender, eu tive aula de ética e cidadania” ou ainda “Eu me profissionalizei dentro do Afoxá”. Quando ele olha para aquele “menino” de 12 anos que chegou ao grupo, olha com um olhar sem horizonte, mas ao descolar o olhar daquele menino sem “futuro”, prolonga uma visão de autoafirmação, o mesmo acontece com Camilinhada (2020), a qual descreve como o ato de Dançar no Afoxá como “nosso lugar no mundo” o que para Daniel (2020), é simbolizado pela Percussão. Pois ele diz assim: “Mas, através do grupo Afoxá eu consegui várias coisas que me foi... Comecei a estudar, fazer informática, estudar bastante a música e hoje em dia eu me considero um profissional mesmo na minha área, percussão [...]”.

Essas memórias nos levam a compreender esses fazeres como territórios/lugares de mudança e de relocações de compreensões e funções. A dança e a percussão como lugar de possibilidades de vida, de bem viver, que colabora no movimentar-se na sociedade que para “eu bem viver” preciso ter coisas como, por exemplo, profissão vinculada à ideia de futuro. Levando-nos a interrogar: Será se o GruCAA também é um lugar provocador de mudanças de paradigmas? Neste caso percebemos o movimentar dos corpos que para ver melhor, gira em torno de si mesmo para só assim poder ver o que é preciso ver, mas que só é possível se mudar a ordem e a direção das coisas comuns e corriqueiras.

Boakari (2010, p. 1, grifo nosso) nos diz que “apesar das marginalizações que a mulher (**peessoa**) afrodescendente enfrenta, cada vez mais, há um grupo que está conseguindo superar os desafios das diferenciações triplicadas e atingir alguma mobilidade de ascensão.” Esta constatação, embora seja uma pesquisa que tem como público específico, a mulher e o seu desempenho escolar, para esta pesquisa aquidescrita, são informações que dialogam, pois:

Em sociedades multi-étnicoraciais como a brasileira, estudar as afrodescendentes é a melhor maneira de avaliar os avanços em conquistas de cidadania pelos integrantes do grupo historicamente mais explorado. Desvelar experiências das mulheres afrodescendentes não somente indicam como o Brasil é país participativo, mas também, como tem conseguido reduzir as suas desigualdades históricas. (BOAKARI, 2010, p.2).

Podemos perceber que as mudanças sociais devem ser avaliadas a partir do grupo mais vulnerável e no caso das populações afrodescendentes a mulher sempre está na margem do iceberg, sendo que a ampliação de direitos e de avanços sociais para esse grupo representa uma mudança para toda a comunidade afroreferenciada. Pois:

São diversos os estudos que mostram o caráter racial das desigualdades sociais - menor acesso à educação, à saúde, ao emprego digno, à representação política, todas dimensões importantes e significativas de direitos que vêm sendo afetadas pelos marcadores de diferença a despeito do fato de que sua universalidade esteja hoje formalmente garantida. Torna-se uma questão de justiça social considerar o impacto das múltiplas opressões em sociedades racistas, classistas e sexistas para se repensar contemporaneamente as democracias, as cidadanias e as formas de inclusão, representação e participação dos grupos tradicionalmente vulneráveis. (MONAGREDA, 2017, p.368).

Esta autora destaca a importância de estudos a respeito das diversas exclusões que a população afrodescendente está exposta ao tempo que nos convoca para dar atenção às pesquisas com esta temática e a necessidade de enfrentamento destas problemáticas como reivindicação de justiça para este grupo. Neste caso, as atividades realizadas pelo grupo Afoxá, funcionam como estratégia de Encantamento, para atrair esse público tido como vulnerável e frequentemente em “[...] sua maioria silenciada e esquecida [...]” como lembra-nos Boakari (2010, p. 2). Para o qual:

Disseminar imagens positivas de afrodescendentes nos campos social e educacional ajuda reverter os processos de genocídio e epistemicídio aos quais os descendentes dos africanos no Brasil têm continuamente sofrido. Das experiências destas mulheres que têm conseguido “chegar lá”, conquistando algum reconhecimento social, pode-se aprender as estratégias de resistência numa sociedade contemporânea ainda marcadamente discriminatória. Tais lições serviriam à muitos membros de outros grupos de marginalizados, especialmente em termos das características de sua resiliência. (BOAKARI, 2010, p. 2).

Tais experimentações funcionam como uma verdadeira Encruzilhada de lições e aprendizados. Desenhando o tão sonhado Encontro com o devir, aquilo que virar a ser, como por exemplo, a superação das situações de opressão, representando o desejo de dias melhores. Uma das principais Contribuições do GruCAA para suas/seus integrantes, segundo diversas explicações das/os co-pesquisadoras/es, é a mudança de opinião a respeito de conceitos predefinidos e das situações de discriminações naturalizadas, tanto em relação a sua capacidade e existência como pessoa afrodescendente periférica como em relação às outras

pessoas em situações similares. Segue o exemplo dado por Daniel (2020):

Assim que eu comecei no grupo, eu não tinha experiência com nada, eu não conhecia as religiões, eu só ouvia a galera falando: rapaz aquilo ali é macumba; Olha ali aquele negão! Foi através do grupo, com os ensinamentos fui vendo que aquilo tudo fazia parte do nosso dia a dia e que todo mundo é igual. Hoje em dia eu participo do grupo de terreiro, coisa que eu tinha medo quando eu comecei, mas através do grupo Afoxá, dos ensinamentos, eu consegui ter respeito por todo mundo. (DANIEL, 2020).

Ou seja, o ensino, no meio onde ele vivia, era passado como mera informação, não era produzida nenhum tipo de questionamento. Eram aceitáveis tais descrições, porque naquela realidade, as pessoas afrodescendentes e suas práticas eram figuras e fatos engraçados, estranhos e sem valor. Mas quando esse tratamento é questionado, o tratamento de desprezo perde o sentido, pois agora há uma proximidade, eu sei do que se trata e é apenas o cotidiano, não como menos importante, mas como parte de mim também.

Dessa forma faz-se necessário acessarmos as proposições selecionadas por nós a respeito das Contribuições e Expectativas às quais compõem essa categoria.

6.1 Contribuições do GruCAA

“Adquiri mais segurança, aprendi tudo ali, até plano de aula, tudo, aprendi tudo ali. E em termo disso aí, eu tive mais segurança na minha vida, né? Pra puder botar o pé pra frente, pra trabalhar e conversar, pra dançar...”. Este trecho faz parte do discurso de Aline (2020). Ela nos apresenta como contribuição do GruCAA, na vida dela desde a qualificação profissional, quanto a autoconfiança. Ela diz que adquiriu o poder de fala a partir dessa integração, pois, a segurança para conseguir andar (botar o pé na frente) e ir atrás do que lhe era cara, a sua autosustentação foi através desta experiência no grupo.

A Aline apresenta-nos a reflexão a respeito dos sentimentos de insegurança que lhe invadia. Ou seja, as suas reações corpóreas diante do mundo. Percebemos que a falta de autoconfiança poderia ter lhe acarretado grandes problemas em relação a conquistas básicas e essenciais para a vida humana como é o caso de conseguir e/ou estar preparada para o mundo do trabalho. A insegurança é um sentimento que gera sensação de impotência. Em muitos momentos, acreditamos que já nascemos com uma caixinha de sentimentos em mãos, como ferramentas para serem manuseadas no momento adequado e necessário, mas na verdade os sentimentos passam a ser conhecidos pela pessoa durante o processo de educação

assim como toda e qualquer outra aprendizagem.

Segundo Guilhardi (2002, p. 48) “os sentimentos de autoestima, de autoconfiança e de responsabilidade não são manifestações da mente do indivíduo, mas são estados corporais associados com eventos ambientais sociais ou físicos que os desencadeiam.” Se é dessa maneira, significa dizer que é algo que construímos ao longo da vida, faz parte de nossos processos educativos. Tendo muito a ver com a narrativa da Aline (2020) sobre a questão de que a sua experiência no GruCAA foi o que contribuiu com a construção da sua autoconfiança.

Dessa mesma forma, podemos dialogar com o que nos apresenta este trecho:

E foi na dança que eu descobrir coisas que eu não sabia. Também trabalhei o lado... Porque eu era muito tímido e aí tinha as apresentações que a gente fazia dentro do grupo Afoxá, isso me fez... Me fizeram sair daquele mundode timidez, porque para apresentar uma dança você vai enfrentar um público. (ANTÔNIO DOS SANTOS, 2020).

Percebemos assim que podemos treinar reações contrárias ao que, por muito tempo, tenhamos vivenciado. Pois a dança para Antônio dos Santos (2020), foi um fazercurador para a timidez que o invadia. Ou seja, o medo do público que ele descreve não eram sinais espontâneos ao seu corpo, mas se devia a algo influenciado por determinações externas a ele, sensações provocadas por experiências negativas emalgum momento de suas relações com o meio em que vivia. Pois “Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico ou social e que recebem um nome arbitrário, convencionado pelo grupo social com quea pessoa vive”. (GUILHARDI, 2002, p. 48)

Buscamos o conceito de timidez para melhor entender o que Antonio dos Santos (2020) nos oferece como reflexão além do que também nos apontou Aline (2020) ao falar de autoconfiança. Sobre isso Felix (2013), nos chamou a atenção:

[...] os indivíduos tímidos se deparam com verdadeiras situações de intimidação, e que num movimento de autoproteção, muitas vezes se retraem, na tentativa de se proteger das situações controle, abuso do poder, intimidação e outras formas de opressão presentes em determinadas situações sociais. (FÉLIX, 2013, p. 22).

Entendemos que para chegar a essa posição, tal individuo foi exposto a situações vexaminosas em algum momento de suas vidas. Tornando-se “um indivíduo que demonstre se afetar com o medo de não atingir as expectativas do juízo e do padrão social de

comportamento imposto pela sociedade e que tenta se defender de tais imposições através de suas atitudes (e não atitudes).” (FÉLIX, 2013, p. 23). Diante deste quadro e mediante os depoimentos acessados nesta investigação, o motivo da superação desta situação de timidez e da falta de confiança deu-se por conta de estímulos contrários recebidos no ambiente de ensino e aprendizagem ao qual a dupla foi incorporada.

Afirmamos que no GruCAA, aconteceram processos de intervenção, que apresentaram outras possibilidades de relacionamentos interpessoais. Restabelecendo sensações de valorização pessoal, investimento na autoestima, através de ato de confiança, através de delegação de responsabilidades, cargo de liderança e exercício do poder de decisão do indivíduo. Tudo isso enfatizado pelo treinamento através do diálogo, da reafirmação de valores, promovendo o fortalecimento da personalidade, e gerenciando a possibilidade do pensamento positivo e seguro e pelo que tudo indica mediado pela sensação de liberdade e descontração proporcionada pela dança, nos dois casos especificados aqui.

Pois mais adiante, em outro trecho da conversa com Antonio dos Santos (2020) podemos perceber esses passos sendo desenhados:

O que eu tenho de experiência pelo tempo em que eu passei no grupo Afoxá são experiências boas que fizeram com que eu crescesse como pessoa e como profissional, até porque antes eu não tinha uma perspectiva de vida e o Afoxá abriu uma porta pra o que eu realmente queria. Eu não tinha noção de nada, nem que eu precisava trabalhar e tudo. O Afoxá me ajudou a abrir os olhos, de que eu precisava ter um horizonte, tinha que ter um foco. Foi quando eu além de ser beneficiado pelo consórcio social da juventude promovido pelo grupo no qual eu participei como estudante e depois passei a ser coordenador, fui coordenador do grupo e também instrutor de dança dentro do projeto. A formação diga ética, profissional, aprendi dentro do grupo. (SANTOS, 2020).

Percebemos que houve um investimento, votos de confiança o que possibilitou o avanço como pessoa, nos fazendo pensar sobre a educação como agente condutor das vidas, tanto para o bem quanto para o mal. bell hooks (2013), faz uma convocatória para as/os educadoras/es, ela nos diz que a educação só cumprirá o seu verdadeiro objetivo:

Quando nós, como educadores, deixarmos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo conhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (hooks, 2013, p. 63).

Neste trecho, fazendo o cruzamento com as descrições com as experiências no Afoxá, o que compreendemos é que os saberes adquiridos naquele espaço são saberes que influenciam o olhar o mundo de novo, olhar a mesma coisa por outro ângulo, sem se chocar

ou emudecer. Sair da naturalização para a relação, e que a liberdade é importante para a condução da vida de cada sujeito e que os meios educativos através de seus propagadores (professores/educadores/pais/mães/responsáveis) são os verdadeiros responsáveis pelo o bom ou mau uso deste instrumento. Refletimos mediante o que discorre Daniel (2020):

Consegui montar o meu som, que graças a Deus, eu só fiz modificar, botei outras peças mais potente, né? Graças a Deus eu consigo ir levando a vida. Eu consegui dar aula em vários outros projetos, né? Através disso eu fui levando a profissão de músico e eu tenho a carteira de músico. (DANIEL, 2020).

Para Daniel (2020), a maior contribuição do GruCAA na sua vida, foi o fato de ter conseguido se profissionalizar na música, conseguir ser reconhecido na área, pela classe, através do registro como músico e ter montado uma banda musical a qual é a sua base de sustentação financeira. Ou seja, ele trabalha por conta própria e ainda emprega mais pessoas no seu empreendimento. Diante disso, o que podemos dizer é que mesmo diante daquela interpretação de que a periferia não tem futuro, após a sua integração no GruCAA, naquela oficina de percussão anunciada pelo carro de som, aconteceu uma mudança na interpretação de sua própria realidade e do seu potencial. Segundo sua narrativa, aquela sensação de exclusão e impotência, foram problematizadas dentro do GruCAA. Podendo ser lido assim:

O respeito no grupo, a gente conversava, a gente lia, tudo isso, o texto, o assunto, o que a gente via, hó... É um grupo muito rico, né? A gente foi muito rica em termo disso aí, porque a gente aprendeu de tudo um pouco. Era alí no dia-a-dia. A aceitação, o respeito, das pessoas, da forma de pensar de cada um, a gente aprendeu muito alí dentro, para se aceitar. Na minha casa eu aprendia de outra forma, o preconceito era grande, bem livre mesmo, aquilo ali não... Desrespeito e tudo mais. O meu pai, meu Deus, no Afoxá não. E no início foi doloroso, porque eu pensava quem está falando certo é meu pai, é minha família ou é aqui? Mas eu vi que era alí. (ALINE, 2020).

Após essa narrativa, vale dizer que a maioria das/os nossas/os co- pesquisadoras/es moram no bairro Angelim I. Podendo ser percebido que as sensações são bem parecidas. O bairro Angelim, é um bairro negligenciado pelo poder público e todas essas pessoas sentem no seu dia-a-dia o impacto que isso provoca nas suas vidas. Como, por exemplo, o não acesso a uma educação de qualidade e o quanto esse fato pode ser um fator determinante para que venham a ocupar postos de trabalho que não lhe satisfazem nem pelo campo de atuação, função e muito menos pelo salário, em sua maioria, insuficiente para proporcionar uma vida digna para si e para as/os suas/seus. Valendo dizer que vida digna neste trecho, refere-se a “ter” o básico para viver: comida, roupa, moradia, lazer e demais necessidades que faz a

peessoa sentir-se bem, feliz, amada e respeitada. Mas o que esse grupo colaborador diz em seus depoimentos é ecoado nos dizeres de Itacir Marques Luz (2016):

Mas, além de discutir os processos de distinção e exclusão que historicamente pesaram sobre esse grupo social, também no campo educativo, importa observar suas ações e expressões, tanto para reivindicar quanto para promover a própria educação, de maneira a se afirmar como sujeito e agente transformador do contexto no qual está inserido. (LUZ, 2016,p.118).

Desse modo, como já pondera bell hooks, (2013), sobre a cumplicidade que existe nesta sociedade ao que se refere ao modelo de educar e o acesso da população afrodescendente aos meios educativos, nos convocando (no caso as/os educadoras/es) mas aqui ampliamos para a sociedade como um todo, para mudarmos de comportamento para que consigamos ir além das políticas da diversidade e seus discursos as vezes monótonos, dissimulados e que colaboram com a continuação dos velhos modelos excludentes. bell hooks (2013), nos chama para obtermos e promovermos uma educação realmente multiculturalista que valorize as diferenças e dessa forma possamos avançar para a promoção da equidade e inviabilizarmos a igualdade como meio de camuflagem das violências raciais naturalizadas.

No próximo tópico, avançaremos para o entendimento do que classificamos como Expectativas, como um complemento desta discussão a respeito das contribuições que cada co-pesquisador/a destaca na sua vida.

6.2 Expectativas

Começamos este caminho pela análise do trecho apresentada por Camilinhada (2020):

[...] é uma coisa que eu tento entender até hoje, que eu não sei do que se trata, que eu não sei dar nomes então eu me conectei [...], me senti vislumbrada. Chegou o primeiro encontro e aí não se vislumbra! E aí até então... Eu sou vislumbrada. Eu jurei não me vislumbrar com nada mais apesar de que é uma relação que eu tô ainda... O tempo todo eu reflito de... De não criar expectativa não vislumbrar e criar conflito. O tempo todo é... Visitar, revisitar o que é vislumbrar e o que são os conflitos? Porque a gente cria conflito? Por que não se pode criar conflitos, né? E é isto as minhas expectativas.

Camilinhada (2020) nos apresenta a sua expectativa como sendo um grande enigma. São perguntas. Porque não se vislumbrar e porque não criar conflitos. Assim podemos pensar que para ela, o que mais lhe atravessa no grupo são os processos de aprendizagens, ela

expecta/espera apreender ou pelo menos dialogar a respeito de seus atravessamentos. Sua expectativa passa pela liberdade de expor os seus conflitos e conflitar o ambiente em que ocupa. Ou seja, tudo indica que o GruCAA mesmo sem saber, utiliza-se de métodos que geram a utilização da tensão da forma certa, afinal o conflito é inerente as relações humanas. Podemos dizer que:

A tensão é universal, e a necessidade de administrá-la faz parte do ser humano, e uma tensão bem analisada e executada pode mostrar a melhor capacidade dos indivíduos. Entretanto quando realizada de forma errada, convertem um bom propósito em um fracasso, deixando pessoas prejudicadas durante o processo. Para liderar pessoas e organizações, é necessário ter uma estratégia e uma visão bem definida e um alinhamento bem estruturado, para que assim conflitos positivos sejam promovidos e “disputados” de forma correta. (OLIVEIRA e DOMINGOS, 2016, p. 01).

Percebemos nesse trecho que existe uma administração de conflito, positiva ou negativa. Pelo o exercício que a Camilinhada (2020), retrata a que ela está em busca de compreensão é essa administração positiva que gera bons frutos. O qual produz confiança, desenvolve capacidades de lideranças, provoca o surgimento de novas ideias e ventila conceitos e concepções. Podemos somar a essa experiência o relato de Elismar Júnior (2020), o qual mostra-nos que as suas expectativas “[...] era essa de estar aprendendo, de ter no grupo um local de aprendizado, como se fosse uma escola e para mim tem sido isso, né? Tem sido uma escola.” Para ele o grupo se propõe como um espaço de aprendizagem que parte também de problematizações:

Assim, quando eu entrei, eu nem lembro se eu tinha assim uma grande expectativa, assim no inicio, né? Eu acredito que eu fui vivendo, fui aprendendo, mas acho que eu sempre tinha... Expectativa de sempre estar aprendendo, de sempre estar... É... De chegar a lugares, de chegar a certos entendimentos que hoje eu consigo, né? Pensar melhor... Eu acho que sempre tive essa sede de estar aprendendo mais, de estar lendo mais, de estar entendendo e acredito que essas práticas, a convivência com o grupo ela tem dado conta, porque é um caminho que a gente vai trilhando e agente vai descobrindo junto, vai aprendendo, **vai se questionando, vai gerando dúvidas** e vamos compartilhando. (ELISMAR JÚNIOR, 2020).

Para ele, existe um processo de questionamento, de produção de dúvidas, mas sempre na coletividade. Será se o que nos apresentam, sobre as exposições na “equipe/grupo”, significa alinhamento de ideias? Pelo visto não. O que podemos pensar sobre o que é dito aqui, é que se alguém imaginava que as relações existentes no Grupo Afoxá representam um ambiente confortável, essa ideia aqui, cai por terra.

Mas também, não podemos esperar/confundir que um lugar produtivo, como as/os

co-pesquisadoras/es descrevem o GruCAA ao longo do tempo em que estiveram/estão nele, venha a ser um espaço/equipe alinhada, uniformizada, harmoniosa. Um grupo nesse formato padronizado, poderá sim realizar tarefas sem conflitos, mas também sem valor ou sem nenhuma necessidade. Esse alinhamento não garante um desempenho que valha a pena para quem dele faz parte ou precisa. Podendo realizar tarefas sem nenhuma contribuição maior, que gere mudanças estruturantes, diferente do que foi apresentado até aqui sobre o que é o Afoxá e quais as suas contribuições na vida de suas/seus integrantes. E aí fica a pergunta: Como acontece a administração dessas tensões? Como e porque essas tensões são causadas? Sabemos que os conflitos estão relacionados com a relação de poder, um elemento presente em todas as relações humanas ao longo de sua história. Aline nos diz que:

Às vezes aconteciam umas coisas doloridas dentro, por que a gente não se aceita entre grupo, acaba brigando, discutindo, não aceita a opinião do outro, isso acontecia muito, né? Mas tudo isso servia de aprendizado, a forma de você pensar hoje, a aceitação. (ALINE, 2020).

A divisão de poder dentro de um grupo é um dos fatores que geram tensões negativas, a possibilidade de conflito de encaminhamentos e de ideologias. Mas segundo Aline (2020), o conflito que ocorria eram conflitos de ideias o que terminava gerando aprendizagens. Em nenhum dos relatos investigados discorrem a respeito de conflitos hierárquicos ou de caráter relativo. Na verdade, na UT anterior (Contribuições) em vários relatos encontramos uma forma de rodízio nessa coordenação do GruCAA. Por ser de caráter associativo, realiza eleições de dois em dois anos, fato apresentado no Art. 19, § 1º do estatuto social da entidade.

Podemos perceber que para Diana (2020), “A grande expectativa era se eu ia sair dali profissionalizada (risos), pronta pra trabalhar e assim eu acho que muita gente saiu sim, acho que muita gente é... Conseguiu é... Essa expectativa né? De trabalho. Pra mim deu certo, graças a Deus.” Qual o significado de trabalho para um grupo de mulheres e/ou homens periféricos? Sabemos que o objetivo central do ser humano com o trabalho é constituir-se sociedade (ARANHA, 2006). E constituir-se sociedade significa dizer: ser aceito como ser humano e relacionar-se com a/o outra/o. Aqui não nos referimos a apenas ao trabalho dito material, mas sim ao seu ato produtivo e criativo.

Assim podemos dizer que o significado de trabalho tanto para a mulher quanto para o homem periférico corresponde a garantia de ser feliz, pois poderá ter pão na mesa, ter brinquedos e brincadeiras para as crianças, poder ter roupa e casa, ser uma pessoa presente e

existente na civilização, ou seja, ser humano. Assim, é possível compreender o porquê de que todas as expectativas estejam vinculadas de alguma forma com a profissionalização e o acesso ao trabalho, pois vivemos em um sistema em que tudo (ou quase tudo) depende do capital.

Nesta seção, o movimento de aprender-ensinar-desaprender, foi apresentado através das percepções acerca das narrativas das/os co-pesquisadoras, através das quais nos apresentaram as aberturas, rachaduras e fraturas expostas que as práticas educativas proporcionadas pelo GruCAA, epistemologicamente, fez e faz em suas vidas, evidenciando a necessidade do fomento e incentivo de outros coletivos com essemesmo caráter epistêmico e com diálogos abertos com outros canais que promovam o ensino e a aprendizagem como experiências que proponham o protagonismo das/os descendentes de africanas/os no Brasil. Sigamos em movimento espiralados e contínuos em processos (in) conclusos, mas firmes e persistentes.

7. (IN) CONCLUSÃO

A análise qualitativa, como técnica escolhida, nos encaminhou ao resultado apresentado aqui, através da qual, descrevemos, dialogamos e interpretamos os dados compartilhados conosco nos diálogos traçados com as/os co-pesquisadoras/es durante esta investigação. Todos estes passos nos direcionaram à (in)conclusões de que a participação nas atividades realizadas pelo GruCAA entre os anos de 2005 a 2018, proporcionaram aos seus 06 (seis) participantes, nossas/os co-pesquisadoras/es, a possibilidade de mudança de expectativas de vida, elevação do nível de confiança em si mesmas como pessoas potentes, inclusive através da qualificação profissional.

Nem todos conseguiram manter-se nas funções, profissões aprendidas nas convivências coletivas, mas essas convivências colaboraram com o enfrentamento de processos seletivos, como por exemplo, as entrevistas que comumente fazem parte da seleção para emprego, as quais para todas/os, sem exceção, a participação no GruCAA foi determinante para essa etapa de suas vidas por terem perdido o medo (timidez) de se expressarem, de se comunicarem.

A compreensão do que seja a pedagogia do conflito vivenciada no GruCAA é o entendimento apresentado nas observações individuais das/os co-pesquisadoras/es, quando falam da necessidade de respeitar o tempo do seu corpo e do corpo da outra pessoa para o entendimento das temáticas debatidas no GruCAA em torno dos estereótipos físicos, ideológicos (políticos e religiosos) a respeitosa afrodescendência, as compreensões de mundo e das relações externas com as pessoas ou com os conhecimentos da comunidade afrodiaspórica, o que nos leva a considerar esses conflitos como positivos pois gera vínculos de responsabilidade umas/uns com as/os outras/os, autoestima no processo de organização de argumentos e desaprendizagens de verdades únicas e absolutas.

Tudo isso termina influenciando a atuação no/do grupo, em suas mudanças de rumos, metas e estratégias de existência que o mesmo vem adotando ao longo de sua história, como por exemplo, a ocupação de outras regiões da cidade e de outros lugares e públicos. Funcionando como uma maneira de oxigenação e de reflexão e assim conectam-se melhor, expandindo as compreensões sobre a existência e o existir. Um dos conflitos que envolvem os indivíduos do grupo com frequência e ao longo dos tempos, tem a ver com a Percussão. Por ser um dos núcleos mais dispendioso e por isso não consegue acompanhar a flexibilização de espaços de atuação do coletivo, necessitando de investimentos financeiros frequentes para

manutenção dos instrumentos.

A maioria das pessoas são pessoas do sexo masculino e isso acarreta várias questões de adaptação e exige mudanças de comportamentos quase sempre, radicais, pois a participação destes em um grupo misto e eclético, quando se refere a gênero e sexualidades, exige mudanças de linguagens, de sentimentos e forma/jeito/maneira/traquejo de se relacionar, exigindo dos homens uma situação de desaprendizagens às vezes violenta o que termina atingindo todos os corpos presentes e atuantes nestas relações. Tudo isso gera perguntas e respostas, ou seja, diálogos que nem sempre será de maneira dócil, amável. E quando e onde há abertura para fala, há sim conflitos de ideias, de pensamentos e de posturas políticas.

Sendo esta a terra de quem chega ao Afoxá, uma terra sem instabilidade, que se move e muda de lugar, pois é um movimento educativo e educador. Não nos aprofundamos em especificidades nestes conflitos durante esta escrita, mas esperamos que quem fez a leitura deste trabalho, até aqui, tenha estado aberta/o e sensível para trazer a tona em suas reflexões tais experiências compartilhadas ao longo do texto e nas narrativas das/os co- pesquisadoras/es transcritas neste trabalho, pois estes conflitos estão intricados desde o início desta dissertação.

7.1 Aonde botamos os nossos pés: desnudos e ofegantes em um caminhar contínuo

Percebemos uma variação em grau de escolarização e acesso ao mercado de trabalho entre os integrantes de até 2005 e os demais que entraram após esse período e estão até o momento no grupo, o que ficou nítido é que estes dados têm uma grande importância ao que diz respeito ao acesso a um melhor posto de trabalho e a salários mais justos e a expectativas de vida. Sendo que uma das integrantes, mesmo tendo passado por empregos ligadas às práticas do GruCAA como a dança e as artes plásticas, ao desenho e fabricação de roupas, hoje está como funcionária nas redes de comércio de Teresina, o que pode ser relacionado a ausência de uma formação continuada.

Mas temos dois co-pesquisadores que estão na área que tiveram acesso, no grupo os conhecimentos da dança, da estética (cabelos) e a percussão, sendo um cabeleireiro (negócio próprio e instrutor) e o outro empreendedor da música (tem a sua própria banda musical). Enquanto aquelas/es que chegaram após 2005 e continuam como integrantes do GruCAA investem mais em qualificação e em especializações nas áreas de conhecimento ditas afrodescendentes como ampliação das aprendizagens no GruCAA, investindo em curso de graduação e pós-graduação, priorizando sempre, as licenciaturas e por isso estão alcançando

melhores colocações e uma melhor remuneração.

Realizamos uma pesquisa usando a Análise de Conteúdo da Enunciação sobre as narrativas das entrevistas com 3 (três) ex-integrantes e 3 (três) integrantes do GruCAA. O que levou a (in) conclusões sobre a diferença de concepção de mundo, sobre desenvolvimento humano, o que serviu de fortalecimento para a discussão, pois ampliou as possibilidades de problematização, oxigenando as reflexões e assim conectamos melhor as observações individuais com uma melhor compreensão sobre o tempo de atuação no/do grupo e a mudança de rumos, metas e estratégias de existência que o mesmo vem adotando ao longo de sua história, como por exemplo, a ocupação de outras regiões da cidade e de outros lugares e públicos.

De 2014 a 2016 o GruCAA se dedicou a expansão de suas atividades para além dos limites geográficos do Bairro Angelim I. Desde o seu nascimento o grupo realizava atividades de forma descentralizada, mas de forma pontual, ocupando espaços como os diversos IES, em todo o Estado do Piauí, fazendo parcerias com associações, sindicatos e demais instituições, mas neste período de dois anos (2014/2016) investiu de forma mais acirrada e/ou organizada, iniciou este movimento pelo Memorial Zumbi dos Palmares (localizado na Av. Miguel Rosa nº 3400, Centro/Sul, Teresina, Piauí) ocupando-o com o intuito de ampliar o seu espaço de atuação através de oficinas, cursos, apresentações, comercialização de comidas, roupas, acessórios de sua produção e da produção de comunidades quilombolas e de terreiros, exposições e demais atividades, mas principalmente transformar aquele espaço em um espaço funcional. Dali, expandiu-se para a Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), municípios como Oeiras, Picos, Piripiri, Beditinos através de oficinas de dança, cursos com professoras/es sobre a aplicabilidade da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) e demais atividades. Momento em que precisou fazer escolhas, priorizando algumas atividades. Neste caso a Percussão não conseguiu acompanhar essa flexibilização de espaço e atuação.

Para este trabalho de conclusão de curso, as entrevistas foram a nossa base de dados, os quais foram tratados pela Análise de Conteúdo da Enunciação nos fornecendo como resultados esta discussão a qual foi organizada em três categorias de análise. Foram elas: 1- A chegada ao grupo Afoxá: Aproximações e conexões (Motivação e Ancestralidade); 2- Práticas educativas do GruCAA: a arte, a cultura afrodescendente e o corpo (Fazer e Saberes); 3- Encantamentos e encruzilhadas: O encontro com o devir (Contribuições e Expectativas). Essas categorias foram transversalizadas aos domínios estabelecidos na análise qualitativa, que para além de suas especificidades tiveram um ponto comum: enunciações

analisadas dentro do corpo do texto como uma forma de dialogar umas com as outras e com as/os pensadoras/es que contribuíram para o entendimento dos significados em todos os domínios das unidades de contexto avaliados.

Desta forma conseguimos fundamentar nossas conclusões de que as/os co-pesquisadoras/es, de fato, acessaram contribuições importantes para as suas vidas e, ainda, que as práticas educativas, realizadas no/do GruCAA, produziram ressonâncias em suas narrativas, fazendo com que as/os co-pesquisadoras/es, percebessem-se através de uma maior consciência étnica-racial. Melhoraram a autoestima, a autoconfiança, a vida em família e em sociedade através do entendimento das diferenças e a necessidade de cultivar estes valores e conhecimentos afroancestral em seus lares. Também foi percebida a ampliação da sensibilidade para a identificação e combate a atos discriminatórios, dentro de casa, no trabalho e demais lugares em que estejam, possibilitando agirem de forma madura e efetiva, com argumentos sólidos, com o intuito de colaborar com a mudança social tanto a respeito da intolerância religiosa quanto ao desrespeito aos traços físicos de cada pessoa, valorizando inclusive a sua autoimagem corporal e cultural.

Esta potente mudança de compreensão das relações inter-raciais na sociedade, que as/os co-pesquisadoras/es demonstraram, é fato empírico que reforça o valor educacional que as atividades no/do GruCAA possuem quando incorporadas ao cotidiano de seus/suas integrantes.

(In) Concluímos também que as vivências no coletivo, contribuíram para a incorporação do hábito de interrogar fatos e atos pessoais e sociais, produzindo problematizações importantes para uma maior atenção e sensibilização da estrutura social e política que interfere na qualidade de vida nas periferias e que a ampliação do acesso ao conhecimento pode ser uma alternativa de superação dos tabus impostos às mulheres e a toda população afrodescendente.

Mas além de tudo isso, a análise das narrativas nos apontou que este grupo compreende que existe um caminho para o respeito ao próprio tempo e ao entendimento de que todas/os possuem tempos diferentes, e sendo assim, o respeito à autoimagem com a apropriação de si mesma é um processo de desaprendizagem de atos racistas, de contenção e de negação dos saberes e das contribuições epistêmicas das populações africanas no Brasil independente de quando isso aconteça, o importante é ir se exercitado para este desaprender.

Manifestaram a tomada de consciência sobre si e o reconhecimento do outro sem se perderem no projeto deste outro, mas respeitá-lo a todo custo, mesmo esse sendo o seu inquisidor, racista, como por exemplo, uma das co-pesquisadoras narrou um ato de racismo

que sofreu dentro do espaço de trabalho por conta do cabelo (a sua chefe pediu que ela alisasse o cabelo) mesmo assim ela disse que respeita a pessoa mesmo que ela pensasse diferente dela e a tivesse feito muito mal.

Acreditamos e defendemos a necessidade de disseminação das práticas educativas do GruCAA, na comunidade em geral, pois as discussões sobre os conhecimentos da cultura afrodiáspórica, desenvolvida como uma pedagogia própria, como método e procedimentos vinculados à filosofia ancestral africana, a qual beneficia tanto as/os educadoras/es quanto as/os educandas/os, inclusive nas aulas institucionalizadas nas escolas formais e demais IES, tanto os conteúdos utilizados pelo GruCAA quanto como um fazer pedagógico específico e transversal. Podendo ser uma provocação destas pessoas que passaram pelo GruCAA e que também ocupam outros espaços de aprendizagens.

Sabemos que para isso, será preciso um investimento em planejamento em momentos de formação para professoras/es de qualquer matéria curricular e a contratação de professoras/es especialistas nas áreas que abranjam as epistemologias afrodescendentes, para que essa tecnologia afroancestral possa fruir e produzir aprendizagens emancipatórias onde quer que ela esteja inserida.

O GruCAA possui uma pedagogia própria que inclui estratégias de encantamento através da estética empregada na condução das atividades realizadas no seu chão, utiliza as diversas formas da oralidade (escrita, falada e visualizada) tudo isso em cruzos espiralados onde é possível fazer várias coisas ao mesmo tempo e uma mesma pessoa pode aprender e ensinar várias coisas como por exemplo: a mesma pessoa que dança pode cantar, tocar, cozinhar, dependendo de seu interesse.

No processo de análise foi identificado que os questionamentos são o combustível para as produções em todas as áreas em que o grupo atua. Por isso, pretendemos dar continuidade a este estudo e iniciar uma nova jornada com a intenção de compreender como a inclusão das danças afro brasileiras como conceito de educação na Escola Estadual de Danças Lenir Argento (EEDLA) pode contribuir com a leitura de mundo de quem as pratica. Pois desde 2020 estes aprenderes das danças afro brasileiras estão em processo de inclusão na EEDLA em Teresina Piauí, através dos cursos remotos e dos materiais postados virtualmente, nas redes do GruCAA e da própria escola, adentrando como conceito naquele espaço de conhecimentos, o qual foi criado a mais de 30 anos, em Teresina-PI como um espaço único e exclusivo para as danças chamadas de Ballé clássico.

Como continuação de nossa narrativa, citamos dois motivos que nos conduziram neste estudo e nos conduzirão nas investigações futuras. O primeiro motivo diz respeito à defesa

epistemológica de uma pedagogia afrorreferenciada e o segundo é a devolutiva social e educacional que temos o dever de prestar, seja como estudante, como professora ou como cidadã, algo que já fazemos constantemente como ativista das causas antirracistas e como integrante do GruCAA, mas, com este estudo a nossa visão foi expandida e com isso a possibilidade de contribuição neste campo, acontecerá de forma mais qualificada. Também, intentamos o trabalho ativista na educação, o qual só é possível, se englobar o político e o pedagógico, intencionando a liberdade de quem acessa o ensino em qualquer área, tempo ou espaço educativo.

Consideramos, que as/os partícipes do GruCAA, em qualquer fase ou grau de participação são educadoras/es educandas/os e se reconhecem como tal, e por isso, são sim, agentes transformadores, capazes de contribuir para a ressignificação dos conceitos, das sensações e dos pensamentos sobre conhecimento através e a partir dos corpos, proporcionando saúde mental, o que propicia o acesso a uma vida mais segura e viável. São agentes de defesa da cultura afrodescendente e de suas epistemologias como tecnologias afroancestrais necessárias para a integração comunitária das comunidades periferizadas e assim, afrodiáspóricas.

Nossa compreensão é a de que nas experimentações no/com o GruCAA não se ensina a imitar ou interpretar os fazeres/saberes ali desenvolvidos. Nos espaços que vivenciam as pedagogias de matriz/motriz afrodiáspóricas não há um/a educador/a, mas todas/os ali presentes são ensinadoras/es e aprendizes ao mesmo tempo. Não há como ensinar o movimento correto, pois o que existe é uma orientação de como pode ser feito e que será o aprendente que dará a sua própria direção para conhecer a si próprio, o caminho mais adequado para que chegue à criação que idealiza, através do autocontrole consciente do movimento e a livre expressão que deve ser conectada com as diversas formas de atividade humana, mas também com os demais corpos atuantes, pois são trabalhos coletivos em sua maioria. Menos as artes visuais e o fazer bijuterias, nestes processos o diálogo é coletivo, mas a criação é totalmente individual. Mesmo assim não deixa de ser uma pedagogia que liberta o pensar e o agir para si, por si e pelas/os outras/os.

Essa investigativa nos levou a dar mais atenção aos impactos que esses conhecimentos e essa forma de aprender através do diálogo, favorecem o direito a fala e o dever da escuta e vice-versa, o que faz uma grande diferença para toda a sociedade. Nos fez entender o sentido do contar e do ouvir histórias, do batucar um instrumento e cantar uma música, do dançar e tecer uma miçanga ou semente, do cozinhar e degustar uma comida, do tocar um rosto ou um cabelo, do escolher e elaborar uma vestimenta, pois são atos potentes que funcionam como

veículos de ensino e aprendizagens silenciosas, brandas e ao mesmo tempo uivosas, valentes e acima de tudo conflitantes, o que potencializa o deslocamento de verdades únicas a partir do desvelar de outras ainda não escutadas ou não ditas.

Neste contexto, defendemos a tese de que a atuação de grupos que incentivam, valorizam e impulsionam práticas educacionais de combate ao racismo e de promoção da pessoa em sua integridade, baseados em práticas afrorreferenciadas, são potentes instrumentos de diálogos e de mudanças sociais. Afirmamos que o crescimento e o desenvolvimento da humanidade podem se beneficiar com as vivências coletivas através do acesso a conceitos inclusivos, multipluralistas, de abordagens e de práticas que valorizem a circularidade que respeita a vida como um todo e em todos os lugares e dimensões.

Vivenciar processos educativos que valorizam o corpo e não apenas a cabeça, mas reconheçam a inteligência corporal, significa o acesso a sensibilidade e aguçamento de percepções e de detalhes do nosso corpo que com o passar do tempo vamos perdendo como, por exemplo, o contato com o toque ao chão, a dobra do joelho, o olhar nos olhos das outras pessoas, o sorrir ou chorar em um momento de estudo, o ato de alimentar-se na coletividade através da partilha, a colheita de sementes, de areia, de pedras, escrever para libertar um sentimento, um choro, uma lágrima, tudo isso no coletivo, com a/o outra/o. E, assim, (in) concluímos que a educação experienciada no GruCAA é espiralada, sem um começo e sem um fim, pois desperta emoções, exige reações e sempre pode surpreender ao fazer perceber novas possibilidades.

Esta (in) conclusão parte das narrativas (respostas das entrevistas). O que (in) concluímos, empiricamente, é que a metodologia utilizada enriqueceu nossa pesquisa, sobremaneira pela interatividade das memórias que se entrecruzaram, pela oportunidade de cruzamento de dados e pela prática de valorização das subjetividades que a abordagem aqui adotada nos permitiu.

Uma pesquisa que, analisou múltiplas possibilidades de resposta, pois foi conduzida por perguntas abertas e pelas vias da enunciação, oportunizando a tradução das respostas destas/es co-pesquisadoras/os, seus medos, fragilidades, prazeres, queixas e alegrias proporcionadas pela integração no GruCAA, colocou-se pronta para ser retestada, arguida, criticada e contributiva para o enriquecimento coletivo sobre os pensares a respeito da Educação fora da escola e galgada por um grupo de cultura afrorreferenciado e de combate as diversas discriminações institucionalizadas pelo estado brasileiro. Tais práticas educativas são saberes culturais absorvido de forma “natural” na maioria do tempo, seguindo aqui inquestionáveis em sua eficácia, mesmo apresentando a fragilidade da falta de apoio

financeiro e da existência de uma política pública para esta forma de ensino/aprendizagem, mesmo com a existência de leis como a Lei: 11.645 de 10 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008) da Lei: 12.288 de 20 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), o estatututo da Igualdade racial, as quais poderiam ser um meio de fortalecimento destas vivências/experiências.

Este percurso investigativo fez-nos (in) concluir que a contribuição educacional das atividades e ações do GruCAA localiza-se na quebra de um círculo vicioso que assegura que as culturas afroancestrais não possuem as suas próprias epistemologias, e os seus descendentes são incapazes e possuem uma tendência natural à criminalidade, consolidando falsas verdades e aprendizagens errôneas, propagadas pedagogicamente e que funcionam como silenciamentos, que reforçam e justificam as práticas de violências e demais exclusões executadas de forma consensual com a maioria da sociedade brasileira. Essa quebra se constitui através de um trabalho que é lento, em que tais ações são expostas a vários obstáculos, mas que, se estendido às práticas educativas em outros lugares inclusive na escola institucionalizada, através da efetivação da Lei 11.645 de 10 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008), este certamente poderá produzir grandes resultados, a médio e a longo prazo, pois observamos que os resultados positivos foram alcançados, de alguma forma, independente do tempo em que a/o co-pesquisador/a permaneceu no GruCAA.

Percebemos que é preciso dar atenção para o corpo e as suas linguagens de afeto e de conhecimentos gerais e afroancestrais, a sua forma de aprender e de ensinar fatos e coisas. E que é chegado o tempo em que pesquisas nesta área serão ampliadas, e o fortalecimento do pensamento sobre o corpo memória vivenciado nas rodas de capoeira, nas rodas das danças religiosas, nas danças de palco, nas cozinhas e salas em torno da mesa, nas portas das casas, nas quadras de esportes e até mesmo nos ambientes escolares de forma clandestinas, serão assumidas com responsabilidade nestes ambientes de forma que promovam uma orientação ao aprendente de que o seu habitar/corpo é potente e merece ser vivenciado como fonte de saber e de ensinar de forma consciente e sensível, em todos os campos onde ele esteja presente, em especial nos espaços de educação ditas e tidas como formal.

Essa forma de ação educativa, através dos saberes adquiridos com os antepassados, não é nenhuma novidade para as comunidades afrodescendentes e para vivências em grupos com as características do GruCAA, os quais incorporam em suas formas de fazer, métodos operantes e inventados em ambientes afroreferenciados, como por exemplos os salões religiosos afro-brasileiros. Tais experiências são transformadas em processos educativos diversos mantendo as mesmas características e objetividades. Sendo uma contribuição valiosa

para a consciência corporal dos aprendentes e também para a comunidade em geral, pois tais processos de formação alcançam os campos aonde este público chega, desde a escola, o emprego, a igreja, a família biológica e/ou adotiva, professoras/es, amigas/os, colaborando com a constituição epistemológica onde quer que elas/es alcancem, sobretudo no que diz respeito à sua aproximação das práticas na área da Educação, possibilitando uma educação integral do comportamento físico-psíquico-profissional-cultural.

Esta pesquisa apresenta o GruCAA como um espaço educativo, potente que encoraja o aprendente a encontrar sua melhor atitude como indivíduo, e a tornar-se resistente ao adestramento cultural do saber por vias de sua autocompreensão, autocrítica e acima de tudo, por via do exercício permanente de questionar a sociedade com suas verdades únicas e inoperantes. Compreender-se é importante no GruCAA, porque a tomada de consciência sobre o seu pertencimento a natureza, é uma condição. O desenvolvimento desta concepção é fruto das experiências dialogadas, que se constituem como caminho para a transformação de significações, mudanças de paradigmas educativos, recriação e invenção de si, como sujeitos educandos e educadores.

O GruCAA que apresentamos neste trabalho não é o espaço mais perfeito quando se trata de um ambiente de aprendizagem, e nem é também, uma máquina de produção de fórmulas milagrosas que promove a mudança de vida de crianças, jovens e adultos afrodescendentes, ou que tenha tido sucesso inquestionável em relação a todas as pessoas que por ele passaram. O GruCAA perdeu várias batalhas e muitos jovens que passaram pelo o grupo, não tiveram tempo ou não absorveram seus ensinamentos o suficiente para não se envolverem com a criminalidade, gravidez precoce e demais problemáticas sociais presentes nas periferias.

Não encontraram em suas famílias e na comunidade em geral a retroalimentação destes conhecimentos/valores exercitados no GruCAA, e como comprovação de que são instrumentos de alimentação das mazelas do capital e corpos expostos às diversas violências envolveram com o tráfico de produtos ilícitos, roubos, assaltos, latrocínios e foram mortos ou continuam sendo consumidos em suas juventude, inclusive como líderes do crime em grupos conhecidos como o Bonde dos 40 (que está presente em Teresina e Timon) e o PCC (facção que nasce em São Paulo, mas também está presente em todos os estados brasileiros, além de países próximos como Paraguai, Bolívia, Colômbia e Venezuela).

O GruCAA, possui uma estrutura física, econômica e de pessoal insuficiente e dispõe apenas como colaboração do estado, de forma informal, a sede onde guarda os seus instrumentos de percussão e das demais áreas, mas mesmo assim demonstrou que tem bravura

e qualificação suficiente para atingir qualitativamente os objetivos ao qual se propõe em seu estatuto que é:

[...] a promoção do homem e da mulher, principalmente o trabalhador/a, mediante ação e formação nos campos: educação e pesquisa, religioso, profissional, social, familiar, ambiental, criativo, afrocultural, visando a sua melhor participação na família, no trabalho e na construção de uma nova sociedade multiétnica e plural; (CAP. II, ART. V, 2020).

O grupo pode ser encarado como um espaço possível e viável, capaz de poder atender um maior número de pessoas mesmo com uma estrutura caótica, beneficiando um grupo maior, se tivesse um maior apoio por parte do governo o qual deve ser responsabilizado descumprimento das políticas afirmativas de combate as opressões e as exclusões sociais, econômica, financeira, educativa e trabalhista, sendo que estas ausências é o motivo da exposição desta juventude e demais camada afrodescendente no Brasil à todo tipo de descaso e riscos.

O fato é que como sociedade somos frutos de um País doente e donas/os de corpos matáveis, e pouco discutimos sobre essa condição e vamos nos deixando levar sendo produtos corruptíveis e violentáveis. Ao chegarmos a ambientes como os proposto pelo GruCAA, pouco a pouco, tais concepções vão sendo desnudadas e ao tomarmos consciência de nosso próprio corpo-memória, resultados contrários ao esperado pelo estado vão sendo produzidos, corpos seguros, desobedientes e questionadores os quais passam a ser “moldados” e apropriados por seus habitantes que antes não se reconheciam donos de seus destinos e narradoras/es de suas próprias histórias, assim a cura destes males passam a ser suas prioridades e consequência das desaprendizagens.

Por isso, as pedagogias adotadas pelo GruCAA aplicadas/vivenciadas na escola seria uma excelente proposta. Como uma tentativa de reversão desses processos excludentes e opressores. Como uma tentativa de orientar os docentes e discentes a refletirem sobre as aprendizagens aplicadas às suas vivências corporais, desaprender as velhas práticas de como tratam e veem ou sentem o seu próprio corpo. Como saberes negados e aprisionados. Necessitando de uma educação libertária e emancipatória.

Para mim, como pesquisadora responsável e também membro/participe/integrante/cofundadora do GruCAA, entendo que essa seria uma grande conquista para a sociedade como um todo pois as relações humanas são indissociáveis, e a “conta” pela prática do racismo chega para todas as pessoas indiscriminadamente, nem que

seja pela falta de segurança na qual o país vive mergulhado.

O documento resultante dessa pesquisa possibilita uma melhor percepção dessa realidade, propondo o despertar da consciência de que experiências contrárias às apresentadas pelo estado existem com excelentes resultados, carecendo apenas de investimentos sérios e comprometidos, principalmente, para a integração de movimentos e dos gestos vivenciados no cotidiano das comunidades periféricas.

Esta pesquisa serviu como canal para o questionamento da falácia praticada nas instituições escolares, que insistem em um pensamento homogêneo de ensino e aprendizagem, que em muito destoa da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), das orientações curriculares nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997) e da Base Nacional Comum Curriculares (BNCC) de 19 de julho de 2020 (BRASIL, 2020), os quais apresentam a necessidade de solidificar um currículo que abrace a diversidade por região, por cultura e por raça, mas a educação vigente continua com as velhas práticas do epistemicídio.

O distanciamento entre a proposta, os ensaios legislativos e a permanente visão dualista de interpretação destas leis, são reflexos da falta de compromisso do governo brasileiro ao longo da história em assumir os diversos crimes cometidos contra a população afro-brasileira e a prática de isolamento diário contra esse público em especial em espaços que provocam mudanças efetivas como é o caso da Educação, podemos perceber que só a partir de 2003, é que leis de reparação começam a tomar formas mais efetivas no território brasileiro, mas até o momento sem atingir o seu objetivo principal que é sua prática em todo território brasileiro

Essas reflexões e discussões são providenciais e prementes, sobremaneira pelo tempo histórico que vivemos. Um tempo de pensarmos sobre o descaso com as leis de conquistas da população afrodescendente, como as Leis: de quotas, Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos; a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", através das quais o governo Brasileiro assume a existência do racismo institucional e se compromete com a mudança do quadro de abandono da população afrodescendente, mas garantimos que estas Leis ainda estão longe de desempenharem o papel para os quais foram criadas, mas alguns frutos já podem ser colhidos e degustados, o

que faz do GruCAA um vigilante dessas ações e um propagador de alternativas.

Por fim, aqui fazemos um convite: levemos a sério às práticas educativas que forçam mudanças na legislação educacional, as quais arranham as velhas práticas através dos cruzamentos entre arte, cultura e luta. Propondo o desaprender a aprender como uma ferramenta de reflexão, desobediência e contra colonialidades. Fiquemos atentas/os às armadilhas que o estudo é capaz de produzir, quando cria uma alternativa de enganação, assim como foi feita com a Lei de Nº 3.353, de 13 de maio de 1888 (BRASIL, 1888), que dizia libertar todas as pessoas escravizadas em território brasileiro, o que não foi suficiente, pois não apresentou nenhuma garantia de direito e reparação. Demonstando que o poder deve continuar sendo questionado, as práticas culturais e artísticas, precisam ter ecos e funções de manifestações políticas, colocando luz nos corpos como um legítimo instrumento de mudanças, seguindo os moldes das pedagogias manifestadas nos fazeres do GruCAA, as quais não impõem o certo ou o errado, mas propõem experimentos como táticas para a preservação de memórias, acontecimentos, atitudes e principalmente conexões, contextualizando o passado, possibilitando o futuro, com características reais de continuidade possível a partir da valorização de práticas educativas afrorreferenciadas/afroancestrais.

REFERÊNCIAS

- ABÍMBO´LÁ, Wándé. **A concepção iorubá da personalidade humana**. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/PC.PCPC/Downloads/ABIMBOLA,%20Wande%20A%20Concep%C3%A7%C3%A3o%20Iorub%C3%A1%20da%20Personalidade%20Humana.pdf.> Acesso em: 4 ago. 2019.
- ABRAS, Bejamin. Série documental brasileira Afronta. 2017. **Netflix**. 2020.
- AMORIM, Ana Cláudia. Consórcio da Juventude é inaugurado em Teresina. **Portal Piauí Terra Querida**. 14 abr. 2005. Disponível em:<<http://www.piaui2008.pi.gov.br/materia.php?id=12407>.>Acesso em: 22 ago. 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda; MARTINS, Maria Helena Pimenta. **Temas de filosofia** São Paulo: Moderna, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo : Edições 70, 2016.
- BARNABÉ, Elena. **Vovó como enfrentar a dor?**. Itália. 2020. Disponível: <<https://www.facebook.com/elena.bernabe>> Acesso em: 19 fev. 2020.
- BARRETO, Felipe de Azevedo Coronel. **MóBILE EDUCATIVOS: antropologia e cresceres**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais). UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Ciências Sociais, 2017. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/2997/1/Monografia%20Felipe%20Coronel%20final1.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2020.
- BERNARDO, Augusto Sergio dos Santos de et al. A lenda e a lei: a ancestralidade afro-brasileira como fonte epistemológica e como conceito ético-jurídico normativo. **Revista Odeere**, v. 3, n. 6, p. 226-250, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330436275_A_LENDA_E_A_LEI_A_ancestralidade_afrobrasileira_como_fonte_epistemologica_e_como_conceito_etico-juridico_normativo.> Acesso em: 12 set. 2019.
- BERNAT, Isaac Garson. **Sotigui Kouyaté, um griot no Ceará**. In: RIBARD, F (Org.). Palavras e imagens de um encontro em torno do cinema Africano [livro eletrônico]. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura/Pós-graduação em História - UFC, 2018. 140 p.11-17. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49060/1/2018_liv_fpgribard.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- BOAKARI, Francis Musa. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. **Fazendo Gênero**, n. 9, Diásporas, Diversidades, Deslocamentos 23 a 26 ago. de 2010. Disponível em: <http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278155240_ARQUIVO_FAZENDGENER09-2010-BOAKARI.TEXT0.pdf> Acesso em: 02 nov. 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura: Memórias dos anos sessenta.** Horizontes Antropológicos [Online], 49 | 2017. Disponível em: <URL: <http://journals.openedition.org/horizontes/1811>.> Acesso em: 12 abr. 2020.

BRANDÃO, Maria Zilah da Silva; CONTE, Fátima Cristina de Souza; MEZZARROBA, Solange Maria Beggato. **Comportamento Humano - Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor.** 1ª ed. Santo André, São Paulo: ESETec Editores Associados, 2002. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/nvvc1x>.> Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Constituição Federal, de 22 de abril de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Lei de Nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%DE%2013,Art.> Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 CF do BRASIL – Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=I%20%2D%20construir%20uma%20sociedade%20livre,quaisquer%20outras%20formas%20de%20discrimina%C3%A7%C3%A3o.> Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <FEDERAL, Senado. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. 1998.> Acesso em: 22 nov. 2019

BRASIL. Lei 10.639 de 10 de Janeiro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 22 out. 2020

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. **Poder Executivo**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.> Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010. Disponível em: <[Estatuto da igualdade racial (2010)]. Estatuto da igualdade racial [recurso eletrônico] : Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, **Edições Câmara**, 2014. 120 p. – (Série legislação; n. 115).> Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL, Casa Civil. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, v. 149, n. 169, p. 1-2, 2012. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, de 19 de julho de 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 13 out. de 2020.

BUSATO, Luiz R. **O binômio comunicação e educação: coexistência e competição.** Cad. Pesqui., São Paulo, n. 106, p. 1-46, mar. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jan. 2021.

CERTEAU, Michel. **A arte de fazer: A invenção do cotidiano.** 3ª edição. Vozes: Petrópolis, 1998.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Ntu: introdução ao pensamento filosófico bantu.** Educação em Debate, Fortaleza, v. 1, nº 59, ano 32 – 2010. p. 25 a 40. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15998/1/2010_art_hcunhajunior.pdf> Acesso em: 3 Jun. 2020.

FÉLIX, Tatiane da Silva Pires. **Timidez na escola: um estudo histórico-cultural.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP. Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92232/felix_tsp_me_prud.pdf> Acesso em: 12 set. de 2020.

FERREIRA, João Batista; SOUZA, Ana Lara Fernandes de. **Motivação no ambiente de trabalho: visão dos discentes do curso de administração.** **Revista Científica do ITPAC,** Araguaína, v.11, n.1, Pub.10, Fevereiro 2018, p. 82-91. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/323176193>> Acesso em: 22 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2010. Coleção Leitura.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito,** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2784>> Acesso em: 15 ago. de 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUILHARDI, Hélio José. **Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. Comportamento Humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor.** (Orgs.) BRANDÃO, Maria Zilah da Silva ; CONTE, Fátima Cristina de Souza; MEZZARROBA, Solange Maria Beggiano. Santo André, São Paulo: ESETEC Editores Associados, 2002. p. 63-98, Disponível em: <https://www.itcrcampinas.com.br/pdf/helio/Autoestima_conf_respons.pdf> Acesso em: 30 nov. 2020.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro, org.; Idília Fernandes... [et al.]. **Aspectos da teoria do cotidiano**: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

Homenagem ao ator Sotigui Kouyaté no Arte do Artista. Com Toumani Kouyaté. **Youtube**. **T.V. BRASIL**. 10 mai. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UnyXNggofdE>> Acesso em: 12 set. 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2013.

JAEGER, Werne. Paideia: **a formação do homem grego**. 3. ed. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 1994. Disponível em: <https://www.academia.edu/22044275/Werner_22044275/Werner_Jaeger_Paideia_A_forma%C3%A7%C3%A3o_do_homem_grego> . Acesso em: 22 set. 2020.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo, v. 5, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/PC.PCPC/Downloads/Livro%20Pedagogia%20e%20pedagogos%20para%20qu%C3%AA_%20Jose%20Carlos%20Libaneo.pdf> Acesso em: 02 abr. 2020.

LIGIÉRO, Zeca. **O conceito de motrizes culturais**: Aplicado às praticas performativas Afro-brasileiras. R. Pós Ci. Soc. v.8, n.16, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/695/433>> Acesso em: 03 mar. 2020.

LIMA, Ivan Costa. **As pedagogias do movimento negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000)**: implicações teóricas e políticas para a educação brasileira. 2009. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2009. Disponível:< <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3134>> Acesso em: 19 fev. 2021.

LUZ, Itacir Marques da. **Sobre Arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX**: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. A história da educação dos negros no Brasil / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.442p.

MARX, Kall. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINIGUINE Roberth; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano do; TAVANTI e PEREIRA, Camila Claudino Quina. **O uso de mapas dialógicos como recurso analítico em pesquisas científicas**. In: SPINK, M. J. (Org.) et al. A produção de informação na pesquisa social:

compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p.247-272 (publicação virtual). Disponível em:
<file:///C:/Users/PC.PC-PC/Downloads/2014-A_producao_de_informacao.pdf>
Acesso em: 23 mar. 2020.

MONAGREDA, Johanna katiuska. A raça na construção de uma identidade política: alguns conceitos preliminares. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 22, n. 2, p. 366-393, 2017. DOI: 10.5433/2176-6665.2016v21n2p366 Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/23664/pdf.> Acessado em: 17 nov. 2020.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/60815562/Analise%20de%20conte%20C3%BAo.pdf.> Acesso em: 22 jun. 2020.

MOREIRA, Diego Marques. **Cognição e a ciência cognitiva**. 2019. Disponível em: <https://www.infoescola.com/psicologia/cognicao/.> Acesso em: 06 nov. 2020.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** /; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,. 2003. 128p.

NOGUERA, Renato. “**Antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é**”1: tecnologia griot, filosofia e educação. Disponível em: <Problemata: R. Intern. Fil. V. 10. n. 2 (2019), p. 258-277 ISSN 2236-8612doi:http://dx.doi.org/10.7443/problemata.8612doi:http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v10i2.49137> Acesso em: 12 Fev. 2018

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira- UFC**. 2005. 353f. - Tese (Doutorado) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36895.> Acesso em: 24 ago. 2020.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47. Disponível em:<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456/4068.>Acesso em: 15 abr. 2020.

OLIVEIRA, Ana Paula Cavalli de; DOMINGOS, Bruna Lourenço. **Conflitos organizacionais: aspectos positivos** . ETIC. Encontro de Trabalho Científico – 2016. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/viewFile/5459/5190.> Acesso em: 12 nov. 2020.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, corpo-Dança, Afroancestral e tradição oral Africana na Formação de professoras e professores, contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03**. Fortaleza-CE: Eduece, 2015.

PETIT, Sandra Haydée. **Sonho de uma conversa de quintal: valores comunitários do Griot Sotigui Kouyaté para a formulação de um projeto pretagógico**. In: RIBARD, Franck. (Org). Palavras e imagens de um encontro em torno do cinema Africano. Fortaleza: Plebeu Gabinete

de Leitura/Pós-graduação em História - UFC, 2018. p.57- 75.Disponível em:
<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49060/1/2018_liv_fpgribard.pdf> Acesso em: 13 dez. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas** / Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (et al.). - 3. ed. - 14. reimpr. - São Paulo Atlas, 2012.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Saberes Sociais e Luta de Classes: um estudo a partir da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16–Cametá-Pa.** 2012. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em:
http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/tese_doriedson_pdf.pdf.> Acessado em: 02 fev. 2019.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas - Exu como Educação. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 4, p. 262 - 289, Out/Dez 2019. Disponível em:<<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1012>> Acesso em: 03 nov. 2020.

SAMPAIO, Paula. Saiba quais os 17 bairros que tiveram mais da metade dos crimes violentos em Teresina.**Oitomeia.com.** 08 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.oitomeia.com.br/noticias/2019/01/08/17-bairros-tiveram-mais-da-metade-dos-crimes-violentos-em-teresina-confira-quais>> Acessado em: 16 mar. 2020.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. **Corpo e Ancestralidade: resignificação de uma herança cultural.** Anais ABRACE. v. 9, n. 1. 2008. Disponível em:<<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1461/1573>>Acesso em: 22 out. 2020.

SÃO BERNARDO, Augusto Sérgio dos Santos de. **Kalunga e o direito: a emergência de uma justiça afro-brasileira** / Augusto Sérgio dos Santos de São Bernardo. – 2018. 245 f. : il. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27886#:~:text=Title%3A%20a,de%20uma%20justi%C3%A7a%20afrobrasileira.&text=Posicionamo-nos%20nesse%20>. <Acesso em: 22 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>Acesso em: 12 jun. 2020.

Sem estrutura, escola do Governo do Piauí está abandonada na zona sul de THE. **Verdes Campos site**,Teresina18 de Mar. 2015. Disponível em: <https://www.tvverdescamposat.com/noticias/sem-estrutura-escola-do-governo-do-piaui-esta-abandonada-na-zona-sul-de-the>. Acessado em: 23 de jan. 2020.

SEMPPLAN, Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação. Prefeitura Municipal de Teresina. **Teresina, perfil dos bairros - regional SDU sul.** Bairro Angelim. Teresina (PI), Maio/2018. Disponível em:<<https://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/39/2018/08/ANGELIM-2018.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2020.

SILVA, Evelyn Melo da. **Educação Popular Negra: um estudo a partir da relação da juventude negra com o jongo no morro da serrinha.** 2019. Disponível em: http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/128_Evelyn%20Melo%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

SILVA, Luciane da. **Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny.** 2017. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Campinas, SP, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/331753>.> Acesso em: 30 jun. 2019.

SILVA, Vicentônio Regis do Nascimento. Pedagogia do Silenciamento. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 21, jan/jul de 2016. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/franklin-library/FileID-PDSAEBEOEDLNMPDF-253.pdf>.> Acesso em: 02 dez. 2020.

SILVA, Washington Carlos Maciel da. **Motivação nas organizações: um estudo em organização pública do poder legislativo.** Monografia para o grau de Especialista de Gestão de Pessoas. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

SIMKA, Sérgio. **Pedagogia do encantamento: o ensino de escrita em Língua Portuguesa.** 2017. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO / Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20045>.> Acesso em: 02 dez. 2020.

VANDRÉ, Geraldo. Pra não dizer que não falei das flores. Rio de Janeiro. In: Festival Internacional da Canção . Som Maior. 1968. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/geraldo-vandre/46168/> Acessado em: 21 Nov. 2020.

ZANOTTO, Ricardo Luiz . **Saberes populares: recurso para o ensino de conceitos químicos num enfoque CTS.** 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Ponta Grossa, 2015. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui//1/1556/1/PPGECT_PG_M_Zanotto%2C%20Ricardo%20Luiz_2015.pdf.> Acesso em: 27 maio 2020.

Zona Sul de Teresina é a mais violenta do PI, segundo pesquisa do Sinpolpi. **G1 PI. Teresina**, 24 dez. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2012/12/zona-sul-de-teresina-e-mais-violenta-do-piaui-aponta-pesquisa.html>.> Acesso em: 14 mar. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ANÁLISE DA ENUNCIÇÃO: UNIDADES TEMÁTICAS COMPLETAS

UNIDADES TEMÁTICAS: Motivação (1); fazeres (2); Ancestralidade (3); Contribuição (4); saberes (5); Expectativa (6).

1. CAMILHADA (CODINOME)

UNIDADE TEMÁTICA: Motivação (1), fazeres (2)

Lembro perfeitamente o dia que foi no dia que vi o cartaz e vi você na coordenação do DMTE, não é o nome? Pois é... **Eu conheci o Afoxá no cartaz de uma oficina, oficina de danças afros (1)**. Me interessei... Até hoje eu fico muito... Que eu lembro uma das tuas primeiras falas em um dos nossos primeiros encontros: foi não se vislumbre... E quando eu encontrei o cartaz do Afoxá eu fiquei vislumbrada e aí eu fiquei —meu Deus, como assim?! tipo assim eu me é... Como que eu quero dizer? Me vislumbrei com algo que eu não conhecia e eu não sabia do que se tratava, **sabia que era dança(2)**, né? E ... E ao longo dos nossos encontros é que **fui entendendo que dança era (2)**, né? A nossa dança e aí depois é que eu fui entender que era a dança que eu já dançava, né? Então... Eu acho que foi mais mesmo uma **conexão do que eu não sabia o nome, mas sabia do que se tratava (3)**, não sei dizer o que é... É uma coisa que eu tento entender até hoje, que eu não sei, não sei do que se trata, mas é uma coisa que eu não sei dar nomes então eu me conectei com o cartaz, me senti vislumbrada e aí chegou o primeiro encontro e aí: não se vislumbre! E aí até então... Eu sou vislumbrada Artilde, não adianta você me dizer não se vislumbre, entende? Não adianta, porque de alguma maneira esse vislumbrar não é um vislumbrar de fora, também não é um vislumbrar de... De uau! Mas sim de nossa! Isso aqui também está em mim, sabe? Isso aqui é meu... Então eu fico muito contente de... De tá... **Dançando o que sou eu, ou o que eu tô tentando construir em mim, né? E que de alguma maneira eu esqueci (3)!**

UNIDADE TEMÁTICA: Fazeres (2)

Bom eu **participo tanto de atividades artesanais, também vou considerar culinária (2)** porque eu estive junto com o Gecivaldo. Lá ele fazendo e eu fazendo junto no dia do Sexta Nagô, então aquilo ali foi muito significativo, pois eu nunca tinha vivenciado aquilo ali com o Gecivaldo, e tudo aquilo ali era o Afoxá, né? **Eu não escolhi ir fazer artesanato e nem a culinária, a dança sim eu escolhi (2)**, a dança eu escolhi, disso eu sei que certamente que foi uma coisa que eu vi e aí escolhi e aí eu entrei na dança, entrei na sua casa, entrei no artesanato e também na culinária e que eu acho, que bom... Tô falando de atividades que o Afoxá coloca mesmo como atividades que eles... Né? Exercem meio que tipo institucional, institucional né? É lógico que vão além dessas.

UNIDADES TEMÁTICAS: Fazeres (2), Ancestralidade (3), contribuição (4).

Vivencio essas atividades conduzidas pelas práticas de conhecimento de nossos corpos (4), nosso lugar no mundo **através da dança, artesanato, percussão, culinária (2) e entre outras existências nossas (3?)**.

UNIDADES TEMÁTICAS: Fazeres (2), contribuição (4), saberes (5)

As **coreografias (5)** partem de uma temática, nela dialogando construímos movimentos que cada um intenciona em comunicação com a **produção coletiva (4)**, **analisamos, discutimos, indagamos não somente no corpo em movimento, também em conversas (2)**.

UNIDADE TEMÁTICA: Contribuições (4)

Sem dúvida a **compreensão epistemológica da circularidade (4)** que... Parte, eu entendo que parte de uma prática, mas que para compreender isso teoricamente falando, que eu possa é... Também plantar sementinha noutras pessoas sobre essa circularidade foi assim o conhecimento que eu acho... Inclusive porque eu escolho dança, letra, é... Música é porque tá tudo aqui, tá conectado.

UNIDADE TEMÁTICA: Saberes (5)

Bom o que eu tenho a dizer é que tanto quanto a prática quanto... Construção de conhecimentos reflexivos, autoreflexivo, o tempo todo que a gente tá construindo algo a gente pergunta o porquê das coisas e porque que tal coisaé assim, porque não pode ser assim, quem foi que disse que tal coisa é assim? E que é uma coisa que a gente vivencia e que me, me, me incentiva também ao Afoxá em movimento, né? Além da sua casa, além do Afoxá quanto espaço UFPI ou sua casa, mas aqui como eu me relaciono com as minhas questões pessoais né? **Então o tempo todo, a gente tá refletindo, fazendo autorreflexões (5)** e... É isso.

UNIDADE TEMÁTICA: Expectativas (5)

Eu jurei não me vislumbrar com nada. Mais apesar de que é uma relação que eu tô a... Tô ainda... São duas questões que tão o tempo todo... Eu, eu reflito de, de **não criar expectativa não vislumbrar e criar conflito (6)**, eu lembro que na nossa apresentação do, do Oba-Obaobá no CONGEAFRO, veio acho que foi durante as nossas construção dos espetáculos teve uma situação que a gente falou de conflitos e aí no, no dia da apresentação, depois da apresentação a gente ainda tocou no ponto, acho que foi você falou comigo algo sobre conflito e isso tá aqui até hoje matutando, é uma coisa que tenho refletido bastante, o tempo todo é... Visitar, revisitar o que é vislumbrar e o que são os conflitos, porque a gente cria conflito? Por que não se pode criar conflitos, né? E é isto a minha expectativas, né?

UNIDADE TEMÁTICA: Contribuições (4)

A minha construção aqui agora, e... As minhas construções futuras também (4). Sem dúvidas muitas escolhas que eu faço parte também da minha participação no Afoxá, da minha participação com o Afoxá, semdúvidas. É... **As nossas conversas enquanto grupo (4)**, enquanto pessoa você Afoxá, o Júnior Afoxá, Bruno Afoxá, todo mundo, então sem dúvidas, é, faz parte, dependendo disso, dependendo. Na minha profissão exatamente, eu dependo.

UNIDADE TEMÁTICA: Saberes (5)

Eu já comentei sobre a circularidade (5), né? E essa circularidade eu entendo como um movimento recorrente, ou seja, ele não para, não para, não para de jeito maneira como... Como agora aqui, aqui agora, amanhã, que ontem, nem sei se amanhã, né? Mas o que foi ontem, o aqui agora, de... De... De como eu percebo.

UNIDADE TEMÁTICA: Contribuições (4)

Nas... **Na construção dos espetáculos a partir desses, desses encontros, nessas conversas, dessas festas (4)**, né? Por que é sempre uma festa, é sempre um evento e gente, a gente sempre conversa, reflete né? A gente questiona... Nas nossas... O que foi dito, o que não foi dito, ou como é dito né?

2. DANIEL

UNIDADES TEMÁTICAS: Motivação (1); fazeres (2) ; Ancestralidade (3); Contribuição (4); saberes (5); Expectativa (6).

Cheguei através dum... Dum som do carro que eu escutei fazendo propaganda (1), -vem vai ter oficina de percussão de graça! aí eu me interessei pela aquela oficina de percussão. **Quando pequeno eu já tinha uma vontade de, de... Quando eu ouvia o som do tambor eu já me animava (3)**, já... Aí eu fui participar dessa oficina de percussão, chegando lá gostei e aí graças a Deus participei muitos anos e até hoje graças a Deus eu ainda tô no grupo Afoxá... **me ajudou muito também a respeito a relação de vida (6)**, porque futuro a gente não tinha não, porque morava na periferia, né? **Mas através do grupo Afoxá eu consegui várias coisas (6)** que foi me... Me... Comecei a estudar, fazer informática, estudar bastante a música e hoje em dia eu me considero um professor profissional mesmo na minha área mesmo de **percussão (2)**, não só na minha área de percussão, como em outras áreas também, né?

UNIDADES TEMÁTICAS: Fazeres (2) , saberes (5)

As atividades que eu participei no grupo Afoxá, uma delas foi o **Consórcio social da juventude (2)**. Nele eu tive aula de economia solidária, de ética e cidadania, e... E... E de lá também foi onde eu aprendi... Eu consegui o meu certificado de percussão. Essa foi uma das atividades que eu participei das atividades do Afoxá, gostei, pois foi um ponto positivo na minha vida, foi onde eu consegui meu certificado de percussão e através daquele certificado **eu consegui arrumar emprego naqueles colégios dando aula de percussão (5)**, nos projetos chamados: Mais educação, música para todos, foi onde ali eu consegui dar aula em vários colégios.

UNIDADES TEMÁTICAS: Fazeres (2), Ancestralidade (3)

Primeiro a gente **discute o tema (2)**, né? E aí agente vai **discutindo o ritmo a partir daquele tema, ritmos e coreografias (2)** de dança, pois quando sobe pra cima do palco a gente sobe pra contar uma história, né? A gente tenta **contar a nossa história através da nossa dança e através do ritmo do nosso som (3)** e assim funciona.

UNIDADE TEMÁTICA: Fazeres (2)

Primeiro a gente **ensaia (2)** umas duas horas a música pra um lado, a dança pro outro, o vocal vai treinando, **treinando separado (2)** também e quando termina as horas a gente junta todo mundo, passa a limpo, passa tudo direitinho, se junta tudo e passa junto, dança, vocal e percussão e ali a gente se diverte, **dançando, cantando e tocando (2)**, pois é o que nós gosta, né?

UNIDADES TEMÁTICAS: Fazeres (2), Ancestralidade (3)

Eu fiz a escolha pela percussão (2) mesmo, **porque tá no sangue mesmo (3)**. Quando eu escutava... Quando eu escutava o... Quando eu escutava a percussão... Quando eu era pequenininho, quando eu escutava longe o desfile de... De 7 de setembro de Tum extumqtum tum , Tum extumqtum tum , Tum extumqtum tum , eu ficava lá em casa batendo nas panelas e eu digo: rapaz um dia eu vou entrar num negócio desse.

UNIDADE TEMÁTICA: Contribuição (4)

Acho que tu se lembra de que quando eu comecei comprar o som eu tava lá no consórcio social, né? Aquele primeiro dinheiro que tava recebendo, eu juntava e num comprava nada. Pois foi aquele dinheiro... Foi... **O ponta pé inicial pra eu montar o meu som (4)**. Também **eu consegui ficar na minha profissão, na minha área que é a percussão (4)** eu consegui me formar na percussão e depois daquele projeto eu consegui dar aula em vários outros projeto, né? Que foi no SIEC, que foi um projeto pelo Afoxá né? Que foi no CEIA naquele tempo. Consegui dar aula nesse projeto de percussão e também consegui dar aula também em vários colégios também aí em Teresina, no Sergueira Dantas, Dom Helder, nesses colégios tudim. Através disso eu consegui... Fui levando a profissão de músico e hoje Graças a Deus eu tenho **a carteira de músico (4)**. Entrei numa banda chamada de prosa de cabôco e foi ali onde consegui a minha carteira de músico (risos).

UNIDADE TEMÁTICA: Saberes (5)

Me tornei um **instrutor (5)** e aí pronto, meu amigo, não teve quem segurasse a percussão não, só que chegou um tempo aí a galera vai crescendo, né? E aí vai modificando, o nosso grupo passa... Todos os anos passa por reformulação, né? De jovens... Entrando e saindo jovens... A gente... O papel do grupo é **profissionalizar (4)** pro mercado de trabalho, né? E... E o jovem entra e se profissionaliza, caça o seu... Seu rumo e outros ficam é aquela coisa... (risos).

UNIDADE TEMÁTICA: Contribuição (4)

É assim em relação a trabalho, né? **Botei uma banda (4)** e aí é aonde eu começo a descolar um dinheiro é nela. Trabalho profissionalmente nela, justamente através do grupo Afoxá que eu participei do consórcio. Que era o consórcio social da juventude, quando jovem, adolescente, nesse consórcio apareceu à oportunidade da gente tá ganhando um trocado, né?

UNIDADES TEMÁTICAS: Fazeres (2), saberes (5)

Através, através de **palestra (2)**, né? Que o Afoxá sempre organiza muitas palestras e através de palestras e **estudos (2)** também, muito estudo... Rapaz a gente faz as **apresentação de dança (2)** aí... Aí tem bailarino, dançarinas, né? Aí, já uma forma da gente passar, tem umas **músicas (5)** também que dar certo e todos os anos também a gente **participava do movimento LGBT (2)**, o Afoxá sempre participou, sempre dando palestra e tudo é a forma que a gente tinha de passar a nossa mensagem.

3. ANTONIO DOS SANTOS**UNIDADES TEMÁTICAS:** Motivação (1); fazeres (2); Ancestralidade (3); contribuição (4); saberes (5); Expectativa (6).

Eu cheguei ao grupo através da Aline (1). Foi assim, **eu fui conhecer o grupo, porque eu ouvia falar muito na comunidade do grupo Afoxá (1)** e assim, o pessoal falava muitas coisas, chamavam: os macumbeiros, aquelas coisas todas que taxavam o grupo e aí eu quis conhecer o grupo, né? E aí ao chegar ao grupo, vi que **não era aquilo que a comunidade falava (6). Era um grupo afro, que defende as raízes africanas (5)** e outras coisas, mais totalmente diferente daquilo que a comunidade falava.

UNIDADES TEMÁTICAS: Motivação (1), fazeres (2), (4) contribuição.

Eu fazia dança (2), porque é assim, desde pequeno eu já gostava de dançar (1), então foi uma atividade que me chamou muito a atenção esta atividade da dança e tudo. E foi na dança que eu descobrir coisas que eu não sabia, também trabalhei o lado... Porque eu era muito tímido e aí tinha as **apresentações (2)** que a gente fazia dentro do grupo Afoxá, isso me fez... **Mefizeram sair daquele mundo de timidez (4) [...]**

UNIDADE TEMÁTICA: Contribuição (4)

Dentro do Afoxá eu descobri que eu precisava **acordar pra vida e correr atrás dos meus sonhos (4)**, dos meus objetivos, então foi de muita importância essas práticas teóricas e essas práticas de metodologia, foi muito bom.

UNIDADE TEMÁTICA: Expectativa (6)

As expectativas foram as melhores possíveis (6), satisfatório pra mim, pois o grupo também tinha as suas limitações muitas coisas até o grupo tinha vontade de oferecer, mas tinha suas limitações às vezes não dava pra dar um suporte maior, mas foi muito bom.

UNIDADE TEMÁTICA: Saber (5)

A experiência que eu tive, que o grupo me oportunizou foi de grande valia foi quando eu, além de ser beneficiado pelo consórcio social da juventude, fui promovido pelo grupo, que foi de participante passar a ser coordenador. A participar

como coordenador do grupo e além de coordenador, também instrutor de dança (5) dentro do projeto, então tudo isso foi de grande valia, foi muito boa a experiência.

4. DIANA

UNIDADE TEMÁTICA: Motivação (1)

Na época que eu tive contato foi em 2005 através de um **projeto social do grupo Afoxá (1)** (Consortio social da Juventude). Quis participar pelo **trabalho social que o grupo desenvolve (1)**. O conhecimento da cultura afro o seu desenvolvimento dentro da sociedade.

UNIDADE TEMÁTICA: Fazeres (2)

Não sei se tu lembra, mas paralelo ao curso (**culinária (2)**) a gente fez várias oficinas eteve uma **oficina de elaboração de projetos (2)**, tipo assim a gente fazia o projeto do que você... Tipo assim... Um projeto... É como que fosse um projeto de vida.

UNIDADE TEMÁTICA: Fazeres (2)

Atividades Socio Educacional e Profissional (2)

UNIDADE TEMÁTICA: Ancestralidade (3)

São receitas elaboradas com ingredientes populares que foram sendo adaptados com o tempo com novos ingredientes, mas **mantendo as origens de nossos antepassados (3)**. Tipo colocar folhas de legumes quando não se tem o próprio, no caso folha de quiabo de abobora etc.

UNIDADE TEMÁTICA: Ancestralidade (3)

Eram sempre receitas criadas pela população afro quando chegaram aqui no Brasil. **Não aprendíamos só as receitas mas também a história que faz parte do surgimento dela (3)**.

UNIDADE TEMÁTICA: Contribuição (4)

Eu acho essa vivencia, esse saber de... Do que nós somos, nós podemos, porque esse **empoderamento (4)** nosso... É da... Da pessoa, da mulher em si. É muito esse conceito assim de... De saber e saber reconhecer que você é alguém que tem voz e vez na sociedade.

UNIDADE TEMÁTICA: Fazer (2), Saber (5)

É trabalho em grupo, né? Eu acho que a gente trabalhou muito isso e é de suma importância, essa questão do... **Do trabalhar em grupo, do trabalhar em equipe (5)**, sabe? Saber confiar no outro, porque eu lembro que a gente fez uma oficina de **teatro (2)**,

UNIDADE TEMÁTICA: Expectativa (6)

Eu acho que a grande expectativa de todos naquele momento era de como ia ser aquele consórcio. Quando a gente terminasse como é que ia ser, se a gente **ia tá trabalhando (6)**, se a gente... Se eu ia sair dali **profissionalizada (6)** [...]

UNIDADE TEMÁTICA: Contribuição (4)

Foi de suma importância, foi 100 por cento. Porque a partir do momento que eu fiz, que eu participei do consórcio, eu adquiri **conhecimentos (4)** que me ajudaram a ser inserida no mercado, foi o meu diferencial em relação aos outros candidatos.

UNIDADE TEMÁTICA: Fazeres (2)

Eu acho que, pelo o que eu entendi, é **a partir do tratamento (2)**, dorcebimento que vocês têm, porque assim, vocês recebem todo mundo por igual, independente, não tem essa: há porque ele é preto, há é porque ele é homossexual, há porque ele... Não, vocês recebem a todos da mesma forma, sem nenhuma distinção, né?

5. ELISMAR JÚNIOR

UNIDADES TEMÁTICAS: Motivação (1), fazeres (2)

Então, eu comecei a participar mesmo do grupo de **teatro (2)**, foi à primeira atividade e aí, **eu sempre tive muito interesse na dança (1)**, né? Mas na época, eu não me lembro se a oficina estava era fechada já, enfim... Então foi algo que foi bem fluido né. Não me lembro assim, de um porque específico, eu fui sentindo, fui gostando e me aproximando da atividade da dança.

UNIDADES TEMÁTICAS: Motivação (1); fazeres (2); ancestralidade (3); contribuição (4); saberes (5); expectativa (6)

A **dança (2)** é caracterizada pelas **aulas, ensaio, oficinas e apresentações (2)**. Todos esses momentos são aprendizagens e **trocas de conhecimentos (2)**, pois estamos sempre discutindo e **avaliando (2)** as produções e os fazeres em dança, **tudo é sempre em grupo (2)**.

Nas **artes plásticas (2)** eu participo mais das **produções (2)**. Nessa atividade **eu trabalhei mais de forma individual (2)**, onde eu tive contato mais direto com a professora (mediadora). Eu iniciei essa prática a partir da **produção dos figurinos da dança e de adereços de cena (2)**.

Nas **tranças (2)** eu iniciei a partir das **discussões sobre a estética afro-brasileira (5)**, principalmente no que diz respeito às **arrumações dos cabelos (2)** para as apresentações. Tendo isso como base, me interessei pelas tranças nos cabelos e fui me aprimorando com incentivo das demais participantes do grupo.

UNIDADES TEMÁTICAS: Fazeres (2); ancestralidade (3); saberes (5)

Expectativa Geralmente, **na dança (2)**, as nossas escolhas estéticas surgem no sentido coletivo do fazer. Pensar **figurino, cabelos e maquiagens (2)** são discutidos entre os integrantes e todos (as) colaboram nessa construção e nessas escolas.

Nas **artes plásticas e produção de bijuterias (2)**, percebo que é mais uma criação individual, onde as escolhas surgem com base nas inspirações e proposições de formas de fazer advindas dos **estudos e entendimentos de cada pessoa (5)**, **sempre se apegando à arte e cultura afrodescendente (3)**.

UNIDADES TEMÁTICAS: Fazeres (2); saberes (5)

Assim que eu entrei no grupo eram comuns os encontros para que cada **integrante da dança construísse seu próprio figurino (2)**, eram verdadeiras **oficinas de costura, artesanato e pintura (2)**, cada elemento dessa composição estética era feita em grupo. Atualmente por conta da distância entre os participantes, já que houve uma descentralização do bairro Angelim, focamos mais nas **escolhas estéticas das movimentações (5)** focadas nos **ensaios (2)**. Também nos ensaios **planejamos os figurinos e cenário (5)** e cada um leva o que tem que seja necessário para as composições.

UNIDADE TEMÁTICA: Contribuições (4)

Eu acho que uma das grandes contribuições **foi na minha própria formação enquanto pessoa, enquanto cidadão (4)**, né? Por que... É... Falando sobre a metodologia do grupo, falando das teorias do que a gente aprende no grupo, foi algo muito marcante, que me marca até hoje, que continuo fazendo parte do grupo, e ai trabalhar em grupo da forma que se é trabalhado no grupo para mim é uma contribuição muito grande, no sentido de pessoa, de entender os fazeres, de entender as formas.

UNIDADES TEMÁTICAS: Motivação (1); fazeres (2); contribuição (4); saberes (5)

Foi e é ainda muito importante para mim (1) neste sentido da **formação enquanto pessoa e enquanto ser integrante da sociedade (4)** que a gente tá vivendo, porque afinal foi a partir disso que eu conheci várias pessoas, vários lugares e ai isso foi me **abrindo um leque muito grande de possibilidades (4)** e isso... Né... Tipo... Grande parte do conhecimento que eu tenho hoje, dessas coisas e **vivência de mundo (4)**, foi a partir dessas práticas que o Afoxá me proporcionou, de estar nas **oficinas (2)** com outras pessoas, de estar indo para as **apresentações (2)**, de estar criando, **exercitando a criatividade (5)**, então foram momentos e são momentos muito importantes para mim, todas essas práticas.

UNIDADE TEMÁTICA: Expectativa (6)

Assim, quando eu entrei eu nem lembro se eu tinha assim uma grande expectativa, assim no início né, eu acredito que eu fui vivendo, fui aprendendo, mas acho que eu sempre tinha... Pensando nisso agora, né? **Expectativa de sempre estar aprendendo (6)**, de sempre estar... É... De chegar a lugares, de chegar a certos entendimentos que hoje eu consigo, né? Então acho que minhas expectativas enquanto participante era essa de estar aprendendo, de ter no grupo um local de aprendizado, como se fosse uma escola e para mim tem sido isso né, tem sido uma escola.

UNIDADES TEMÁTICAS: Contribuição (4)

Eu posso dizer que minha vida profissional praticamente depende disso, né? Da minha participação no Afoxá, porque hoje se eu estou na escola de dança como professor de dança afro foi graças ao Afoxá, porque enfim, **minha formação técnica e teórica (4)** veio, iniciou a partir de lá, os outros caminhos que eu segui foram para complementar isso, para complementar essa parte, enfim... A questão de eu ser hoje um técnico em dança foi porque eu queria estudar mais, queria me tornar um técnico em dança por conta das danças afro-brasileiras que eu aprendi e estou aprendendo dentro do grupo. A Educação Física também, a minha área de pesquisa né, a minha tendência em ir para a área da educação também tem muito a ver com essa minha participação no Afoxá, então hoje, atualmente, **a minha vida profissional ela não está desvinculada da participação no grupo (4)**.

6. ALINE

UNIDADES TEMÁTICAS: Fazeres (2); Saberes (5)

Eu dançava (2), como bailarina né? Fiquei na **área de canto (2)** com o Gecivaldo, já estava começando a cantar, né? E aí veio uns projetozím aí, fui ficando também na **parte das roupas, das confecção (2)** e aí entrou o consórcio, comecei a participar dos projetos, das atividades, a gente fazia muitos **eventos (2)** e começamos a viajar pra fora, lembro que tem o Mimbó que a gente foi um grupo maravilhoso, enorme, o que vai ficar na minha cabeça pro resto da vida (risos). Uma experiência muito boa. A parte do consórcio que foi uma experiência pra mim foi a primeira e muito boa, eu já fiquei como **instrutora, professora (5)**, né? Instrutora. Adquirir mais segurança, aprendi tudo ali, até **plano de aula (5)**, tudo, aprendi tudo ali.

UNIDADES TEMÁTICAS: Fazeres (2); saberes (5)

As atividades que eu vivenciei no grupo Afoxá tinha **todo um plano (5)** de aula, primeiro era **aula teórica (2)**, foram alguns meses na aula teórica. Onde nós **liamos**,

debatíamos (2) sobre assuntos da cultura Afro, pontos da cultura afro, fatos ocorridos no passado e fatos no presente também. A gente **falávamos sobre religiões, sobre o artesanato, sobre a nossa cultura (5)**, sobre a nossa forma de se vestir, nossas vestes era um assunto bem vasto, bem grande.

UNIDADE TEMÁTICA: Fazeres (2)

Era **produzido por etapa (2)**. Cada aluno tinha o seu próprio material de acordo com o que seria confeccionado, né? Primeiro seriam pintado, depois confeccionado as bolsas, depois produzidos e costuradas. Tudo isso acontecia. Fazia fronha, cama, mesa e banho, bijuteria e outras coisas mais.

UNIDADE TEMÁTICA: Contribuição (4)

Quando eu entrei ali era tímida que mal conseguia nem falar! De tanto medo, parecia um bicho, hoje não, **ninguém conseguiu me inibir não, eu falo o que eu quero, o que eu penso (4)**, é... Não é obrigado a pensar como eu penso e nem eu sou obrigado a concordar com o que tu concorda, mas eu tenho que respeitar... Não é?

UNIDADE TEMÁTICA: Contribuição (4)

Me ajudou sim, me deu **segurança, me ensinou a falar (4)**, principalmente em entrevista de emprego, né? O que você vai falar, a forma de você se expressar, quem você é.

UNIDADE TEMÁTICA: Contribuição (4)

Eu não aprendi isso na minha casa. Eu aprendi foi no Afoxá. Essa **segurança (4)** todinha. Porque eu fiz questão de aprender, eu me tornei curiosa em aprender, entendeu? Eu me botei pra prender porque eu queria respeitar o próximo como ele é, entendeu? Como **aceitação (4)** e tudo.

APENDICE II

(Quadro I) Formação das categorias de análise a partir das unidades temáticas. 2020.

PROPOSIÇÕES (UNIDADES TEMÁTICA)	UNIDADES DE CONTEXTO	CATEGORIAS
Eu conheci o Afoxá no cartaz de uma oficina, oficina de danças afros	MOTIVAÇÃO	A chegada no grupo Afoxá: Aproximações e conexões
Cheguei através dum... Dum som do carro que eu escutei fazendo propaganda		
Eu cheguei ao grupo através da Aline		
eu fui conhecer o grupo, porque eu ouvia falar muito na comunidade do grupo Afoxá		
porque é assim, desde pequeno eu já gostava de dançar		
projeto social do grupo Afoxá		
trabalho social que o grupo desenvolve		
eu sempre tive muito interesse na dança		
Foi e é ainda muito importante para mim		
conexão do que eu não sabia o nome, mas sabia do que se tratava		
Dançando o que sou eu, ou o que eu tô tentando construir em mim, né? E que de alguma maneira eu esqueci e entre outras existências nossas		
Quando pequeno eu já tinha uma vontade de, de...		

Quando eu ouvia o som do tambor eu já me animava		
contar a nossa história através da nossa dança e através do ritmo do nosso som		
porque tá no sangue mesmo mantendo as origens de nossos antepassados		
Não aprendíamos só as receitas mas também a história que faz parte do surgimento dela		
sempre se apegando à arte e cultura afrodescendente		
sabia que era dança	FAZERES	Práticas educativas do GruCAA: arte e cultura
fui entendendo que dança era		afrodescendente através do corpo
eu participo tanto de atividades artesanais, também vou considerar culinária		
Eu não escolhi ir fazer artesanato e nem a culinária, a dança sim eu escolhi		
através da dança, artesanato, percussão, culinária		
analisamos, discutimos, indagamos não somente no corpo em movimento, também em conversas		
Consórcio social da juventude		
discute o tema		
discutindo o ritmo a partir daquele tema, ritmos e coreografias		
Ensaia		
treinando separado		
dançando, cantando e tocando		
palestra		
estudos		
apresentação		
participava do movimento LGBT		
Apresentações		
oficina de elaboração de projetos		
Atividades Sócio		

Educacional e Profissional		
Teatro		
a partir do tratamento		
aulas, oficinas		
trocas de conhecimentos		
avaliando		
tudo é sempre em grupo		
artes plásticas		
produções		
eu trabalhei mais de forma individual		
produção dos figurinos da dança e de adereços de cena		
tranças		
arrumações dos cabelos		
figurino, cabelos e maquiagens		
Nas artes plásticas e produção de bijuterias		
integrante da dança construiu seu próprio figurino		
oficinas de costura, área de canto		
Eventos		
aula teórica		
líamos, debatíamos		
produzido por etapa		
coreografias	SABERES	
Então o tempo todo, a gente tá refletindo, fazendo autorreflexões		
Vivencio essas atividades conduzidas pelas práticas desconhecimento de nossos corpos		
Eu já comentei sobre a circularidade		
instrutor		
receitas		
músicas		
Era um grupo afro, que defende as raízes africanas		

instrutor de dança		
Do trabalhar em grupo, do trabalhar em equipe		
estudos e entendimentos de cada pessoa		
escolhas estéticas das movimentações		
planejamos os figurinos e cenário		
exercitando a criatividade		
instrutora, professora		
plano de aula		
falávamos sobre religiões, sobre o artesanato, sobre a nossa cultura	CONTRIBUIÇÕES	Encantamentos e encruzilhadas: O encontro com o devir
eu consegui arrumar empregonaqueles colégios dando aula de percussão		
produção coletiva		
compreensão epistemológica da circularidade		
A minha construção aqui agora, e... As minhas construções futuras também		
nossas conversas enquanto grupo		
Na construção dos espetáculos a partir desses, desses encontros, nessas		
conversas, dessas festas		
ponta pé inicial pra eu montar o meu som		
eu consegui ficar na minha profissão, na minha área que é a percussão		
a carteira de músico		
Botei uma banda		
Me fizeram sair daquele mundo de timidez		
acordar pra vida e correr atrás dos meus sonhos		
Empoderamento		
Conhecimentos		
foi na minha própria formação enquanto pessoa,		

enquanto cidadão	
formação enquanto pessoa e enquanto ser integrante da sociedade	
abrindo um leque muito grande de possibilidades	
vivência de mundo	
minha formação técnica e teórica	
a minha vida profissional ela não está desvinculada da participação no grupo	
ninguém conseguiu me inibir não, eu falo o que eu quero, o que eu penso	
segurança, me ensinou a falar	
segurança	
Aceitação	
não criar expectativa não vislumbrar, e criar conflito	EXPECTATIVA
me ajudou muito também a respeito a relação de vida	
não era aquilo que a comunidade falava	
Mas através do grupo Afoxá eu consegui várias coisas	
As expectativas foram as melhores possíveis	
tá trabalhando	
Profissionalizada	
Expectativa de sempre estar aprendendo	

Fonte: COSTA (2018).

APÊNDICE III

Processo analítico da pesquisa – Análise de Conteúdo de Enunciação

PROCESSO ANALÍTICO

APÊNDICE IV

ROTEIRO DA ENTREVISTA

PROJETO: SABERES E FAZERES EDUCATIVOS DO/NO GRUPO AFOXÁ EM TERESINA-PI

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

ORIENTADOR: Prof. Pós. Dr. Francis Musa Boakari

ORIENTANDA (pesquisadora responsável pelas gravações): Artenilde Soares da Silva

Durante a gravação gostaria que ficasse à vontade para falar sobre:

- Seus dados pessoais, usando um codinome (se preferir);
- Seus dados profissionais;
- Desde quando participa do GruCAA ou quando participou do GruCAA;
- Como você chegou ao GruCAA e por que teve interesse em participar do mesmo;
- Qual (is) atividade/s você participa ou participou e por que fez a escolha desta/s atividade/s;
- O que você entende por afrodescendente;
- O que você privilegia no estudo e na educação sobre arte afrodescendente;
- O que você define como contribuições teóricas e metodológicas adquiridas por conta desta integração ao GruCAA;
- O que você tem a dizer sobre as práticas educativas vivenciadas ou compartilhadas a partir da sua experiência com o GruCAA;
- Como participante, quais as expectativas que você gerou em relação ao desenvolvimento das práticas educativas no GruCAA;
- Qual (is) as contribuições para a sua preparação de exercício profissional e como dependeu ou depende da sua participação no GruCAA;
 - Quais as aprendizagens no GruCAA que lhes levaram para o desenvolvimento do respeito à diversidade sociocultural do povo afrodescendente;
 - Como e a partir do que acontece a contribuição para o processo educativo do coletivo (GruCAA) e de seus integrantes na/para a construção dos saberes em torno da identidade de gênero, pertencimento racial e cultura afrodescendente.

APÊNDICE V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada SABERES E FAZERES EDUCATIVOS DO/NO GRUPO AFOXÁ EM TERESINA-PI.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora **Artenilde Soares da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED-UFPI).**

Tem como **objetivo geral** deste trabalho é compreender as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Cultura Afro Afoxá (GruCAA) como práticas educativas, assim como suas contribuição na vida de seus integrantes a partir das vivências no período entre 2005 a 2018.

Como **objetivos específicos, pretendemos:** 01. Conhecer o perfil dos participantes do GruCAA com base nas práticas educativas do grupo; 02. Descrever as práticas educativas desenvolvidas pelos integrantes do GruCAA; 03. Interpretar as narrativas das/os participantes sobre as atividades nas suas áreas de atuação; 04. Dialogar sobre as contribuições resultantes das experiências vivenciadas nas atividades realizadas pelo grupo.

Esta pesquisa tem **por finalidade** contribuir para a ciência ajudando na compreensão dos processos educativos desenvolvidos e vivenciados pelos/as integrantesdo/no Grupo Afoxá e assim como contribuir para uma maior visibilidade e construçãode uma literatura acerca da temática em estudo. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pela pesquisadora em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa, **Artenilde Soares da Silva**, por

meio dos seguintes contatos: cel.: 86 9 8842-5264 ou pelo e-mail: artenildesilva@yahoo.com.br.

Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, localizado no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina, Piauí. Telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, de segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00.

Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e a pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a tecedura de diversos processos educativos que envolvem os saberes e os fazeres na prática da dança, da culinária, da estética, das artes visuais e da percussão no/do grupo Afoxá. Sendo uma temática relevante para a Educação, ela se apresenta como um desafio necessário ao debate acadêmico, pois este objeto questiona as produções de saberes/fazeres/vivências e experiências corporais com bases epistemológicas afroancestrais, tema pouco presente e menos ainda valorizado neste espaço de validação do saber como ciência. Para sua realização, serão utilizados procedimentos para acessar informações, Como análises de conteúdo, segundo Bardin (2016).

Esclareço que os riscos decorrentes da participação na pesquisa podem ser: desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica; tempo gasto para responder a entrevista e possibilidade de manifestação de emocionalidade durante as entrevistas. Para que isso não ocorra, a entrevista será realizada em local mais confortável possível, sendo este escolhido pela/o própria/o entrevistada/o. Os benefícios, em longo prazo, trazidos pela pesquisa serão o reconhecimento enquanto agente social, contribuição para a construção de uma historiografia do Grupo Afoxá, assim como o entendimento da sua importância na ciência.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico- científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e a pesquisadora se compromete a manter o

sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que se tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. Você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente do acordo que aqui foi exposto, Eu _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

() Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos; () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.

() Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura da/o Pesquisadora/o Responsável

APÊNDICE VI**TERMO DE ANUÊNCIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

TERMO DE ANUÊNCIA

A Instituição **GRUPO DE CULTURA AFRO AFOXÁ (GruCAA)** está ciente dos objetivos da pesquisa intitulada " **SABERES E FAZERES EDUCATIVOS DO/NO GRUPO AFOXÁ EM TERESINA-PI**", e autoriza o (a) Pesquisador (a) **ARTENILDE SOARES DA SILVA**, Número de matrícula **20191003345** e CPF: **689.316.033-04**, orientada pelo Professor/Phd **FRANCIS MUSA BOAKARI**, de CPF: **344.096.961-49**, a utilizar sua instituição na pesquisa em questão.

Data: // TERESINA-PI

(Responsável pela instituição)

APÊNDICE VII**CARTA DE ENCAMINHAMENTO**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG CENTRO DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd MESTRADO E
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA 64.049-
550 – TERESINA-PIAUÍ**

Carta de Encaminhamento

Teresina, / /

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da
UFPI/CMPP

Caro
Prof,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado **-SABERES E FAZERES EDUCATIVOS DO/NO GRUPO AFOXÁ EM TERESINA-PII**, para a apreciação por este comitê. Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente,
Pesquisador/a responsável
Assinatura:

Nome:

CPF:

Instituição: Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Área: Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação (CCE) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

APÊNDICE VIII

DECLARAÇÃO PESQUISADORES

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG CENTRO DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED MESTRADO E
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA 64.049-
550 – TERESINA-PIAUI**

Declarações do(s) Pesquisador(es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CMPP Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), **ARTENILDE SOARES DA SILVA** (Pesquisadora) **FRANCIS MUSA BOAKARI** (Orientador), pesquisador (es) responsável (is) pela pesquisa intitulada **SABERES E FAZERES EDUCATIVOS DO/NO GRUPO AFOXÁ EM TERESINA- PI**", declaro (amos) que: Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa; Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários; Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **ARTENILDE SOARES DA SILVA** da área de **EDUCAÇÃO** da **UFPI**; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.

Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados; Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa; O CEP-UFPI/CMPP será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa; O CEP-UFPI/CMPP será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário; Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 20 de Junho de 2020

Artenilde Soares Da Silva (Pesquisadora)
CPF: 689.316.033-04

Francis Musa Boakari
CPF n° 344.096.961-49
Professor Orientador

ANEXOS

ANEXO I

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SABERES E FAZERES EDUCATIVOS DO/NO GRUPO AFOXÁ EM TERESINA-PI

Pesquisador: ARTENILDE SOARES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35158420.4.0000.5214

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.249.495

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa buscará Compreender as práticas educativas desenvolvidas e vivenciadas pelas/os integrantes do/no Grupo Afoxá - Teresina / PI. E mais especificamente apresenta como objetivo geral: compreender as atividades desenvolvidas pelo GruCAA como práticas educativas, em particular a partir de vivências no período de 2005-2018. Como referencial bibliográfico mergulhará nos saberes de Francis Musa Boakari (2010) ao que se refere às populações e às mulheres afrodescendentes, ao que diz respeito à busca por compreensão sobre “a maioria deste grupo de brasileiros que sofrem explorações diversas e vivem ainda em condições precárias e de miséria” (BOAKARI, 2010, p.01), Carlos Brandão (2017) com o conceito de educação popular e a importância da oralidade para as comunidades periféricas, também nos apegamos aos pensares de Nilma Gomes (2012), sobre a organização do Movimento Negro no Brasil e a sua contribuição com a educação de seus integrantes e da sociedade em geral a respeito do combate às discriminações raciais. A metodologia desta pesquisa se caracterizará como sendo de abordagem qualitativa, definimos assim pelo fato de que as informações serão descritivas, explicando as características do fenômeno da investigação e acessando opiniões sobre o mesmo. A escolha foi feita por esta abordagem possibilitar o desenvolvimento de meios de interpretação dos significados de uma realidade coletiva: valores, crenças, atitudes e experiências, ou seja, visa à busca por informações para que possam ser estudadas e aprofundadas. Para isso será aplicada como método de abordagem a utilização das narrativas acessadas a partir das entrevistas, que será o nosso

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550

UF: PI **Município:** TERESINA

Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.249.495

instrumento de acesso à informação. Elaboramos um roteiro com questões semiestruturadas para que as/os entrevistadas/os possam discorrer livremente sobre o tema. A análise dos dados será feita através da técnica de Bardin (2009) e de Moraes (1999). Serão convidados como co-pesquisadoras/es pessoas que integram ou integraram que se enquadram no recorte temporal (2005 a 2018), ou seja, precisarão estar no grupo dentro deste período que representa o interesse da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Buscarei Compreender as práticas educativas desenvolvidas e vivenciadas pelas/os integrantes do/no Grupo Afoxá - Teresina / PI. E mais especificamente pretendemos como objetivo geral: compreender as atividades desenvolvidas pelo GruCAA como práticas educativas, em particular a partir de vivências no período de 2005-2018.

Objetivo Secundário: Para compreender, ou seja, entender os fazeres do GruCAA, precisarei me aproximar do grupo, aberta para uma reflexão crítica e não como integrante (parte), mas de forma mais curiosa, com um olhar indagador, interessada não em identificar erros ou acertos, mas sim identificar os modos de fazer a dança, a culinária, a percussão, a estética e as artes visuais, sendo estas as práticas educativas, as ações que identificam este lugar (grupo), como um lugar de saberes, de fazeres, de práticas e de vivências afrodescendentes.

O que quero dizer é que investigarei o GruCAA, entre os anos de 2005 a 2018, um recorte correspondente a 9 (nove) anos de vida do grupo, um tempo importante, pois o mesmo realiza cursos e oficinas de dança, culinária, estética, artes visuais e percussão, ações consideradas comumente, como ações de entretenimento e/ou relaxamento. Motivo pelo qual nos leva a buscar outro tipo de entendimento, queremos entender estas atividades como ações de educação afirmativas, ou simplesmente, como partilha de conhecimentos, de saberes, como práticas educativas. Como objetivo específico apresenta os 07 (sete) itens a seguir:

01. Descrever atividades comuns da dança, da culinária, da estética, das artes visuais e da percussão desenvolvidas pelos integrantes do GruCAA;
02. Caracterizar as produções principais: composições coreográficas, gastronômicas, estéticas, artesanais/artes plásticas e musicais, resultantes da vivência do/no GruCAA;
03. Desvelar elementos/características/técnicas básicas das artes visuais trabalhadas pelas/os participantes do GruCAA;
04. Revelar aspectos/características importantes e específicos/as, da estética desenvolvida pelas pessoas que participam do GruCAA; e
05. Detalhar a atividade percussiva/musical como atividade elaborada pelas/os integrantes do

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.249.495

GruCAA;

06. Exemplificar métodos e metodologias vivenciadas nos momentos das práticas da dança no GruCAA;

07. Analisar as informações consistentes/persistentes relacionadas aos elementos principais tratados acima nos outros objetivos específicos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esclareço que os riscos decorrentes da participação na pesquisa podem ser: desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica; tempo gasto para responder á entrevista e possibilidade de manifestação de emocionalidade durante as entrevistas. Para que isso não ocorra, informamos que a entrevista será realizada de acordo com o tempo/hora e local disponível e que lhe deixe o mais confortável possível e além do mais você poderá desistir em qualquer momento. Os benefícios, em longo prazo, trazidos pela pesquisa serão o reconhecimento enquanto agente social, contribuição para a construção de uma historiografia do Grupo Afoxá, assim como o entendimento da sua importância na ciência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de estudo para produção de dissertação de mestrado. A temática é relevante e pertinente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram anexados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos foi possível constatar que:

1- Do TCLE;

- a) O TCLE não apresenta a possibilidade de ressarcimento aos participantes - Pendência Resolvida.
- b) Descrever melhor as formas de contornar os riscos da pesquisa - Pendência Resolvida.
- c) observar para que as assinaturas do TCLE, não fiquem em páginas separadas - Pendência Resolvida.

2- Carta de anuência. Este documento, apresenta um cabeçalho do Centro de Ciências da Saúde, como sendo um trabalho de educação física. Favor corrigir isso. Se possível que venha em papel timbrado do grupo.- Pendência Resolvida

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.249.495

O projeto está apto a continuidade, considerando que todas as pendências foram sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, a Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação protocolo de pesquisa.

Solicita-se que seja enviado ao CEP/UFPI/CMPP o relatório parcial e o relatório final desta pesquisa. Os modelos encontram-se disponíveis no site: <http://ufpi.br/cep>

1* Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de “notificação”;

2* Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

3* Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

4* O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1577374.pdf	18/08/2020 16:03:42		Aceito
Outros	anuencia.pdf	18/08/2020 16:03:03	ARTENILDE SOARES DA SILVA	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.249.495

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	18/08/2020 16:02:24	ARTENILDE SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculo_Artenilde.pdf	15/07/2020 23:07:05	ARTENILDE SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculo_Boakari.pdf	15/07/2020 23:05:58	ARTENILDE SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA.pdf	15/07/2020 14:47:40	ARTENILDE SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	ENCAMINHAMENTO.pdf	15/07/2020 14:45:20	ARTENILDE SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	CONFIDENCIALIDADE.pdf	15/07/2020 14:44:09	ARTENILDE SOARES DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	15/07/2020 14:40:13	ARTENILDE SOARES DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	PESQUISADORES.pdf	15/07/2020 14:39:19	ARTENILDE SOARES DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	15/07/2020 14:37:29	ARTENILDE SOARES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	15/07/2020 14:31:52	ARTENILDE SOARES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	15/07/2020 14:28:30	ARTENILDE SOARES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 31 de Agosto de 2020

Assinado por:
Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br