

A TRANSVERSALIDADE DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: experiências com o Baião de Princesas da Casa Fanti Ashanti em São Luís do Maranhão

Luis Félix De Barros Vieira Rocha¹
Georgina Helena Lima Nunes²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a transversalidade das linguagens artísticas como via de fortalecimento da educação antirracista, conforme orienta a Lei 10.639/03. A análise parte do ritual do Baião de Princesas, realizado em 13 de dezembro de 2022, na Casa Fanti Ashanti, em São Luís do Maranhão, enfatizando a presença e os significados das linguagens visuais, musicais, corporais e performáticas. Este texto constitui um recorte da pesquisa desenvolvida na tese de doutorado Arte-Educação no Terreiro: a possibilidade de práticas pedagógicas antirracistas do/a professor/a de Arte por meio do ritual de Baião de Princesas da Casa Fanti Ashanti. Defende-se que as expressões artísticas presentes nesse ritual promovem uma experiência estética e política capaz de tensionar o racismo religioso e o epistemicídio, abrindo caminhos para uma educação sensível às ancestralidades africanas, às religiosidades afro-brasileiras e à crítica das hierarquias culturais impostas pela colonialidade.

Palavras-chave: Educação antirracista; Linguagens artísticas; Baião de Princesas; Arte-educação; Lei 10.639/03.

THE TRANSVERSALITY OF ARTISTIC LANGUAGES IN ANTI-RACIST EDUCATION: Experiences with the Baião de Princesas of Casa Fanti Ashanti in São Luís do Maranhão

Abstract

This article aims to reflect on the transversality of artistic languages as a means of strengthening antiracist education, as established by Law 10.639/03. The analysis is based on the Baião de Princesas ritual, held on December 13, 2022, at Casa Fanti Ashanti, in São Luís, Maranhão, emphasizing the presence and significance of visual, musical, bodily, and performative languages. This text presents an excerpt from the doctoral research titled Art Education in the Terreiro: the possibility of antiracist pedagogical practices by Art teachers through the Baião de Princesas ritual at Casa Fanti Ashanti. It argues that the artistic expressions present in this ritual promote an aesthetic and political experience capable of challenging

¹ Universidade Federal do Maranhão/ Centro de Ciências de Grajaú CV: <http://lattes.cnpq.br/7771406960723773> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9309-3175>,
E-mail: luis.felix@ufma.br

² Universidade Federal de Pelotas/ Faculdade de Educação. CV: <http://lattes.cnpq.br/3494845515615884>
E-mail: geohelena@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4676-4861>

religious racism and epistemicide, opening paths toward an education that is sensitive to African ancestries, Afro-Brazilian religiosities, and critical of the cultural hierarchies imposed by coloniality.

Keywords: Antiracist Education; Artistic Languages; Baião de Princesas; Art Education; Law 10.639/03.

LA TRANSVERSALIDAD DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS EN LA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA: experiencias con el Baião de Princesas de la Casa Fanti Ashanti en São Luís de Maranhão

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la transversalidad de los lenguajes artísticos como vía para fortalecer la educación antirracista, conforme lo establece la Ley 10.639/03. El análisis parte del ritual del Baião de Princesas, realizado el 13 de diciembre de 2022, en la Casa Fanti Ashanti, en São Luís de Maranhão, enfatizando la presencia y los significados de los lenguajes visuales, musicales, corporales y performativos. Este texto constituye un recorte de la investigación desarrollada en la tesis doctoral Arte-Educación en el Terreiro: la posibilidad de prácticas pedagógicas antirracistas del/de la docente de Arte a través del ritual del Baião de Princesas de la Casa Fanti Ashanti. Se defiende que las expresiones artísticas presentes en dicho ritual promueven una experiencia estética y política capaz de tensionar el racismo religioso y el epistemicidio, abriendo caminos hacia una educación sensible a las ancestralidades africanas, a las religiosidades afrobrasileñas y a la crítica de las jerarquías culturales impuestas por la colonialidad.

Palabras clave: Educación antirracista; Lenguajes artísticos; Baião de Princesas; Educación artística; Ley 10.639/03.

UMA TRAJETÓRIA NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

O referido artigo visa fazer uma discussão sobre a possibilidade de uma educação antirracista do/a Arte-Educador/a, à luz da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), tendo como foco uma descrição ritualística do Ritual de Baião de princesas e com destaque à presença das linguagens artísticas como elementos que podem ser potencializadores de práticas

pedagógicas reflexivas no âmbito da educação para as relações étnico-raciais.

Para tanto, metodologicamente a pesquisa se alicerça em uma abordagem qualitativa, que permite um mergulho profundo nas complexidades e nos significados das práticas sociais e culturais. Conforme Minayo (2010), essa perspectiva é essencial para o estudo de um universo de "significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes", o que se alinha perfeitamente com o objetivo de analisar o ritual do Baião de Princesas. Nesse sentido, a pesquisa se configura como um estudo de caso (Yin, 2015), concentrando a análise no ritual específico ocorrido em 13 de dezembro de 2022, na Casa Fanti Ashanti, em São Luís do Maranhão, o que possibilita uma investigação aprofundada de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real.

O delineamento da pesquisa adotou uma perspectiva etnográfica (Geertz, 1989), não apenas para descrever os eventos, mas para compreender as complexas redes de significados construídas pelos sujeitos em sua realidade. Partindo do princípio do pesquisador-militante, a pesquisa reconhece a ausência de neutralidade, assumindo uma posição engajada na luta contra as desigualdades e o racismo. Essa posição epistemológica, informada por autores como Boaventura de Sousa Santos (2009), orienta o pesquisador a atuar como um parceiro e um agente de transformação no próprio campo de investigação. Por isso, o método da observação participante (Schechner, 2006) foi crucial, permitindo uma imersão na experiência, no qual o pesquisador vivencia e registra as dinâmicas e trocas culturais, em vez de apenas observá-las a distância.

A coleta de dados, portanto, foi realizada de forma ética e colaborativa, por meio de anotações de campo, e registros audiovisuais (fotografias e vídeos). A imersão no campo permitiu o registro detalhado e sensível de como as linguagens artísticas se manifestam e se conectam: as linguagens visuais nas vestimentas e adereços, as linguagens musicais nos ritmos e canções, e as linguagens corporais e performáticas nos movimentos e interações. A análise desses dados se deu por meio da análise de conteúdo, buscando identificar categorias e temas recorrentes. A interpretação desses dados foi orientada pela análise de discurso (Orlandi, 2005), que buscou desvelar, a partir de uma ótica crítica e militante, os

significados e as relações de poder presentes nas manifestações artísticas do ritual, em articulação com as categorias de educação antirracista, ancestralidade e colonialidade.

Com base nesse levantamento e na análise realizada, o Baião de Princesas é um ritual festivo ligado à Cura (linha da água doce), realizado na Casa Fanti Ashanti no dia 13 de dezembro, data dedicada a Santa Luzia, protetora da visão. Neste evento, as entidades homenageadas são femininas (princesas, rainhas, caboclas). A dança do Baião, nesse contexto, é realizada apenas por mulheres incorporadas com entidades espirituais femininas, como as senhoras da Mina, caboclas e princesas da Mina e da Cura (Ferretti, M. 1996). Essa manifestação cultural, assim como outras práticas de matriz africana e afro-brasileira, evidencia a riqueza e a diversidade das tradições que compõem a identidade do povo brasileiro.

É nesse sentido que a Lei nº 10.639, sancionada em 2003 e que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), ganha relevância ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, tanto na rede pública quanto na privada. A partir dessa legislação, as escolas passaram a ter o dever de incluir em seus currículos a valorização da cultura africana e afro-brasileira, buscando superar o etnocentrismo europeu que, ao longo dos séculos, sustentou narrativas de supremacia em relação a outras civilizações, entre elas a africana, a indígena e a asiática.

Nos dias de hoje, todavia, verificamos que nas escolas a abordagem sobre história e cultura africana e afro-brasileira é pouca explorada em sala de aula. Sabemos que no ambiente escolar os conteúdos ministrados, principalmente em arte, enfatizam uma visão ocidental, dando pouca ou nenhuma visibilidade às manifestações culturais dos grupos sociais historicamente excluídos. Tais constatações advêm do processo de nossa participação em associações de arte-educadores/as, bem como da ampla experiência na docência da educação básica e ativismo no Movimento Social Negro. Enfim, esse conjunto de experiências da vida prática, somado às análises científicas (Almeida; Sanchez, 2017; Silva; Santana; Reis, 2019) realizadas acerca do período de vigência da Lei nº 10.639/2003, confirma a ausência/presença dessa lei, acima de tudo dessa discussão no cenário

escolar, como um movimento contraditório entre a emergência de sua aplicação e da resistência para que isso aconteça.

Dessa forma, a exigência ou a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições educacionais constitui uma conquista histórica dos movimentos sociais negros, que, ao longo dos tempos, reivindicaram sua inserção nas esferas de saber/poder que determinam sua presença nas modalidades de ensino da educação básica e ensino superior.

Consideramos que o sistema escolar brasileiro precisa estender um olhar pedagógico e político aos legados afro-brasileiros que se fazem presentes, por exemplo nas manifestações religiosas, que atualmente, são estigmatizadas frente à religiosidade cristã, tida como parâmetro não apenas de fé, mas de um modo de vida que se expande para além dos espaços religiosos.

Deparamo-nos com práticas de intolerância religiosa que partem de supostos fiéis que praticam violência por não aceitar outros segmentos religiosos, entre eles aqueles chamados de “povo de terreiro”; essas agressões, por vezes atribuídas à ignorância sobre as doutrinas e práticas das religiões de matriz africana, ou à imposição de preceitos religiosos considerados como verdades universais, não podem, em hipótese alguma, ser justificadas. A violência, seja simbólica ou física, contrassujeitos de religiões afro-brasileiras configura uma violação dos direitos fundamentais e deve ser combatida com políticas educativas e ações afirmativas que promovam o respeito à diversidade religiosa e a superação do racismo religioso. Por fim

[...] ao declararem sua fé e tentar impô-la utilizam de visões recheadas de estereotipação e quase sempre, de agressões físicas, fato presente em nossa sociedade, e cada vez vem aumentando suas proporções, como podemos comprovar através do número de denúncias realizadas (Araújo; Acioly, 2016, p. 570).

De acordo com o disque 100³, em 2022, o Brasil registrou, de janeiro a junho, três denúncias por dia, totalizando 383 casos de intolerância afro-religiosa. Renafro e Ilê Omolu Oxum informam que:

³ O Disque Direitos Humanos - Disque 100 é um serviço de disseminação de informações sobre direitos de grupos vulneráveis e de denúncias de violações de direitos humanos (Brasil, 2023a).

O Estado com mais registros é Rio de Janeiro, com 81 denúncias, seguido de São Paulo, com 63, Minas Gerais (29), A maioria dos relatos foram feitos por praticantes de religiões de matriz africana. Grande parte das vítimas, 65,8% são mulheres. A situação se agrava no ambiente virtual, com 2.813 denúncias entre janeiro e junho deste ano, onde houve um acréscimo de 654,1%, em relação ao mesmo período do ano passado (Respeite..., 2022, p. 05).

Esse incremento de denúncias revela uma sociedade que pouco tem se educado para a convivência com a diversidade, sobretudo a diversidade religiosa e racial. Para além das denúncias, que são movimentos de enfrentamento às discriminações e preconceitos, a escola necessita ser um lugar de anúncios de outras relações sociais, voltadas a um pacto respeitoso para com a diferença, que é chave de nossas identidades, e não o seu oposto, deflagradora de desigualdades que atingem, violentamente, a dignidade humana.

A escola, na sua tarefa socializadora, potencializa o fortalecimento da identidade negra, desde a Educação Infantil até os últimos anos da Educação Básica. Por isso, pode-se assinalar que a estética, nela inclusa a experiência religiosa, como componente da identidade negra, é construída também ao longo da trajetória escolar.

Para Gomes (2003, p. 173)

Compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores. [...] O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos.

Assim, a arte enquanto disciplina pode contribuir de forma significativa no combate ao racismo, por meio de uma escolarização que prime pela compreensão de que os demarcadores de raça, gênero e classe são pautas de muitas lutas sociais, travadas por um multiculturalismo de resistência que não vê a cultura como não conflitiva, harmoniosa e consensual e que também “[...] não compreende a diversidade como uma meta, mas como uma afirmação de crítica e compromisso com a justiça social” (Mclaren, 1997, p. 122-123).

O presente artigo, nesse sentido, objetiva tratar sobre a possibilidade de uma educação antirracista do/a Arte-Educador/a, ao analisar a presença das linguagens artísticas no ritual de Baião de Princesas, realizado na Casa Fanti Ashanti, em São Luís do Maranhão. Compreendemos que essa manifestação religiosa possui um valor estético, artístico e político que pode ser apreciado no espaço escolar como indutor a múltiplas reflexões, capazes de expandir o campo da arte, inclusive como algo apartado e não comprometido com as dinâmicas sociais, entre elas, as étnico-raciais.

Faremos uma breve descrição ritualística do Baião de Princesas, realizado no dia 13 de dezembro de 2022, e, paralelo a isso, destacamos as linguagens artísticas presentes no ritual, de modo a, conjuntamente, realçar possíveis contornos pedagógicos. A necessidade da Lei nº 10.639/03 se contrapõe, de acordo com Gomes (2011, p. 43), “[a]o caráter conservador dos currículos [e] acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial [...]”.

Dessa forma, as religiões de matriz africana podem ser estudadas e ganhar espaço no contexto do ensino de arte a partir das linguagens artísticas, possibilitando novas perspectivas nos aspectos transdisciplinares, como uma prática antirracista no campo educacional, a partir de um viés artístico, religioso e eminentemente transformador.

Sobre o componente curricular de arte, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 193) dispõe que:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Em vista disso, empreenderemos uma breve discussão acerca dos 20 anos da Lei nº 10.639 e os desafios ainda vigentes, de modo a compreendermos as possibilidades ainda a serem descortinadas.

Lei nº 10.639/2003, 20 anos: a arte, o antirracismo e desafios pedagógicos

Em 2023, a Lei nº 10.639/2003 completou 20 anos de existência, com transformações expressivas na legislação brasileira sob o ponto de vista da ação e reflexão acerca da sua presença e, também, ausência no cotidiano escolar. Essa lei pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra, pois,

[...] ela propõe o estabelecimento de novas matrizes civilizatória para se pensar o Brasil a partir da educação. Ela questiona universalismos acadêmicos que domesticam a educação brasileira numa matriz branca, europeia, capitalista, cristã, machista, homofóbica e individualista (Araújo, 2021, p. 4).

Em relação à política educacional, a referida lei se constituiu como possibilidade de uma ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que ignora as diferenças resultantes do processo de formação nacional. Tal ruptura, ao se apresentar como um dispositivo legal, não conseguiu mobilizar uma efetiva responsabilidade institucional e profissional nos responsáveis pela sua implementação: instituições governamentais de ensino e os/as próprios/as docentes, bem como a comunidade escolar como um todo. Junto a isso, somam-se os ataques efetivos e ideológicos orquestrados pelo Poder Executivo, a exemplo do ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (PL), que, em seus quatro anos de mandato, tentou deslegitimar a Lei nº 10.639/2003, de tal maneira que, segundo a ativista Cléo Manhas (2022),

[...] as políticas de igualdade racial foram cortadas, está na conta do desmonte, que tanto para os quilombolas, quanto para a população negra em geral o que já era pouco virou zero, as políticas de igualdade racial sumiram do orçamento, ou seja, não existe mais recurso para a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SNPIR que existia nos governos do PT.

Essas ações, que se revelam como racismo, anunciaram-se discursivamente a partir de uma narrativa de cunho raciológico em relação às demarcações de áreas para quilombolas e indígenas, proferida nos seguintes termos: "Eu fui num quilombo [...] O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais. [...] Se eu chegar lá (na Presidência), não vai ter dinheiro

pra ONG. Esses vagabundos vão ter que trabalhar. [...] não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola”.

De acordo com a fala do ex-presidente Jair Bolsonaro, percebemos uma aversão aos direitos constitucionais⁴ desses povos tradicionais, pautado em um discurso que remonta às teorias racialistas⁵ do século XIX, no qual a proximidade à animalidade é trazida ao atribuir-se aos/às negras a escala de peso utilizada para a pesagem de animais (“pesava sete arrobas”) e a infertilidade (“nem para procriador”), bem como o disparo de adjetivações que reforçam estigmas socialmente construídos (esses vagabundos). Essas palavras vexatórias, direcionadas à população negra, serão reprimidas ante processos educativos que serão repactuados, no reconhecimento de que

O sistema educacional brasileiro é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Silvio Romero, constituiu um ritual da formalidade e da Ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos (Nascimento, 1978, p. 95).

Ao invalidar práticas e saberes da população negra, há uma tentativa de deslegitimar cosmovisões africanas e de povos originários, tachados como primitivos e bárbaros, validando, portanto, processos que podemos reconhecer como epistemicídio. Vale ressaltar que, no processo de genocídio, encontramos uma outra configuração de extermínio – o epistemicídio –, que, segundo Santos e Meneses (2009, p. 26) remetem “[...] à destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres”, ou seja, “[...] o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.” (Carneiro, 2005, p. 97).

Assim sendo, há uma repulsa, em última instância, de considerar esses grupos detentores de saberes e tecnologias que não se estruturam

⁴ Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos (Brasil, 2023b).

⁵ Discursos científicos de origem europeia do século XVIII de cunhos raciais, que afirmavam que a superioridade branca se respaldava a partir da justificativa religiosa, geográfica e climática. No Brasil do século XIX, essa teoria ganhou destaque ao defender que a miscigenação seria responsável pelo subdesenvolvimento do país. Entre os principais nomes que produziram obras nesse sentido estão Silvio Romero, Nina Rodrigues, Oliveira Vianna, João Batista de Lacerda, entre outros.

aos domínios e compreensões dos detentores dos privilégios epistêmicos. De acordo com Grosfoguel (2016, p. 25) “[...] essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos [...]”.

Vale ressaltar que o extermínio de saberes africanos e afro-brasileiros é organizado por estratégias que coíbem a produção e divulgação de conhecimentos de negros/as por variados estratagemas, como a contestação e a invalidação epistêmica dos conhecimentos desses povos. Adjetivações pejorativas segregam e provocam a baixa autoestima de alunos/as negros/as, por isso Gomes (2002, p. 39) afirma que “[...] os alunos e as alunas negras, vistos dentro da escola como portadores de ‘deficiência’ ou de ‘dificuldade de aprendizagem’, fatalmente são rotulados como: ‘indisciplinados’, ‘lentos’, ‘defasados’, ‘atrasados’”. Podemos entender todo esse processo como resultado da segregação e da pedagogia das ausências; a invisibilidade das questões étnico-raciais na sala de aula fortalece os estereótipos e a estigmatização dos alunos.

Do exposto, citamos alguns documentos orientadores para educação antirracista, como: as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, que “[...] busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino” (Brasil, 2006, p. 9), e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, cuja

[...] finalidade intrínseca [é] a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004 (Brasil, 2009, p. 16).

Os referidos documentos foram organizados pelo Ministério da Educação para desenvolver formação de professores/as sobre educação das relações étnico-raciais e programas de ensino que visem a valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileira. Além de compreender e apreender sobre história, cultura, costumes e manifestações de matriz

africana, é imprescindível associar tais informações com as diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica, ainda que a lei sugira que “[...] em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003), é importante a transversalização desses saberes com os diferentes componentes curriculares.

Apesar das dificuldades encontradas nesses 20 anos da Lei 10.639, devemos lembrar das conquistas e parcerias do Movimento Negro e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) com escolas públicas brasileiras. O Movimento Negro vem se destacando, com suas reivindicações em prol da população negra e de um projeto mais amplo de sociedade, no qual se busca superar o racismo e o mito da democracia racial.

Os NEABIs, instituições ligadas às universidades e coordenadas por pesquisadores/as intelectuais negros/as, contribuem de forma significativa em pesquisas de diversas áreas vinculadas a questões afro-brasileiras, “[...] por isso, buscam espaços onde possam difundir e disseminar informações que estão relacionadas a essas demandas, fortalecendo o ativismo político presente no movimento negro” (Silva, 2018, p. 34).

Práticas pedagógicas antirracistas do/a arte-educador/a: rumo a uma decolonialidade

Gomes e Jesus (2013) nos apresentam um estudo realizado sobre o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 em uma escola pública, onde foi constatado que os conhecimentos acerca das relações étnico-raciais e sobre a História da África são marcados por representações estigmatizantes e confusas. Nesse contexto, os equívocos acerca dos conteúdos sobre a história e a cultura da população negra, transmitidos pelos/as professores/as em sala de aula, podem ser decisivos no processo de difusão do racismo e representações sociais negativas. As representações sociais, de acordo com Moscovici (2007), são formas de conhecimento compartilhado, elaborado socialmente, e permitem ao

indivíduo compreender e explicar a realidade, guiar comportamentos e ações, justificar tomadas de posição e condutas.

As representações sociais negativas, que são atribuídas à população negra, alavancam o racismo, um fenômeno radicalmente desumanizador. Taguieff (1997, p. 33) explica que a visão do branco colonizador em relação à população negra se afirma na medida em que “[...] os negros, situados no último escalão da hierarquia dos humanos normais, formam o elo intermediário entre os grandes macacos e a raça branca. [...] se o negro é colocado no lugar inferior da escola dos humanos, o branco ocupa o cume deste”. O colonizador aloca a condição de ser negro dentro de uma zona de não-ser, em que “o negro não é um homem” (Fanon, 2008, p. 26). O autor vai mais além, ao afirmar que

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema da sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que depende seu valor e sua realidade humana (Fanon, 2008, p. 180).

A escola é um espaço que possui um poder decisivo no processo de desenvolvimento cognitivo, identitário, cultural e social do/a aluno/a, é um local onde há encontros e trocas de experiências e informações que desencadeiam o processo de conhecimento que reumaniza o desumanizado. Sobre a escola na condição de espaço dessa natureza, Milton Santos (1985) nos revela que o espaço não pode ser visto como simples palco ou cenário, sem força de intervenção sobre a sociedade. Ele afirma ainda que:

[...] o papel do espaço muitas vezes passa despercebido ou não é analisado em profundidade. Como Sartre, em relação à materialidade, deveríamos perguntar-nos por que não tentamos absolutamente estudar este tipo de ação passiva que a materialidade exerce sobre os homens e a história, oferecendo-lhes em troca uma práxis roubada sob a forma de uma contra finalidade (Santos, 1985, p. 202).

Acreditamos, a partir da ideia de Santos (1985), que a escola, como espaço, não é simplesmente um palco passivo, mero reflexo da sociedade. Há uma interferência nas relações sociais e na reprodução social, explicitando-se como cenário em disputa, ou seja, o processo educacional é permeado por relações de força existentes entre os sujeitos que o compõe.

Assim, falar da arte e cultura do universo de matriz africana no espaço escolar é refletir sobre a superioridade da cultura e arte dos colonizadores, ainda evidenciados no currículo e na prática do/a Arte-Educador/a. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs) (Brasil, 1997, p. 29) “[...] as práticas de ensino de Arte apresentam níveis de qualidade tão diversificados no Brasil que em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, modelos estereotipados para serem repetidos ou apreciados, empobrecendo o universo cultural do aluno”.

Assim, a arte-educação almeja utilizar a arte em prol do desenvolvimento da formação humana, possibilitando dar sentido e a percepção de mundo do ser, despertando emoções e referências simbólicas (cultura, criatividade, memória) no/a aluno/a.

O pensamento decolonial na perspectiva educacional possibilita repensar e constituir novos paradigmas com o intuito de problematizar a realidade, a educação e a Arte/Educação. Para entendermos o conceito de decolonialidade, é importante conhecermos o processo de colonialidade, que, na perspectiva de Quijano (2010, p. 84), constitui-se como elemento arquetipo do domínio capitalista no mundo:

Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal.

A colonialidade compõe a modernidade, e ela se manifesta em diferentes vertentes, como o poder, ser, saber. O processo de independência territorial não eliminou os efeitos nocivos da colonialidade, presentes no cotidiano que conserva relações hierárquicas de poder e causam desigualdades sociais, racismo e sexismo, dentre outros. Decolonialidade, portanto, constitui-se numa crítica que questiona as formas como o colonialismo e o imperialismo moldaram as relações sociais, políticas e culturais ao redor do mundo. Essa abordagem busca descolonizar os modos de pensar e agir que foram impostos pela dominação colonial, ou seja, decolonialidade é uma forma de resistência e luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Maldonado-Torres (2018), a decolonialidade é a busca pela descolonização do pensamento e da prática como um caminho para enfrentar as estruturas de poder global que perpetuam a subalternização e marginalização de certas culturas e grupos sociais. Vale ressaltar que a organização de uma educação antirracista não se limita somente aos profissionais da educação (Arte/Educador(a)), visto que “[...] além de terem de se preparar intelectual e afetivamente, têm de enfrentar dificuldades recorrentes no exercício de suas tarefas diárias” (Silva, 2015).

Gomes (2012) destaca o papel do/a professor/a na constituição de práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista. Esse processo educativo,

[...] acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012, p. 105).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana expõem “[...] Pedagogias de combate ao racismo e discriminações elaboradas com o objetivo de [promover uma] educação das relações étnico/raciais positiva [...] [cujo objetivo seja] fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (Brasil, 2004, p. 16).

Levar a religiosidade afro-brasileira para o espaço escolar é uma tarefa árdua. Dessa forma, a descolonização curricular não se limita somente a refletir acerca das estruturas curriculares, da prática do/a professor/a, materiais didáticos, mas sobre uma mudança epistêmica estrutural, que contenha esses elementos. Nessa perspectiva, o processo de descolonização curricular é um desafio para a educação escolar, ao passo que “[...] Muito já denunciemos sobre [...] a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (Gomes, 2012, p. 02).

A desconstrução dos preconceitos sobre as religiões afrodescendentes é um dos caminhos, é a possibilidade de ampliar os horizontes curriculares

para além deste, como uma grade de conteúdos e valores preconcebidos. Dessa forma, o Baião de Princesas, enquanto manifestação da religiosidade afro-maranhense, pode proporcionar reflexões e contribuir para o campo da Arte/Educação na perspectiva de uma educação antirracista.

Ao analisarmos o ritual Baião de Princesas, constatamos que se trata de um processo culturalmente híbrido das religiões de matriz africana, consequência da diáspora africana e entrecruzamentos inevitáveis entre Brasil, África e as espiritualidades de todo o mundo.

De acordo com Hall (2003, p. 33), o conceito de diáspora “[...] está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um ‘Outro’ e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora”. Para Gilroy (2001), a diáspora refere-se à dispersão da população negra africana através do comércio transatlântico de escravizados, que levou à formação de comunidades negras na América Latina, Caribe, Europa e América do Norte, ou seja, é uma experiência compartilhada de opressão, exploração e resistência cultural, que muito influenciou a formação das identidades e culturas híbridas de todo o mundo. Gilroy (2001) afirma que os navios eram mecanismos vivos que ligavam os pontos naquele novo mundo; eram instrumentos que representavam os espaços entre os lugares fixos por eles conectados.

Esse processo, de atravessar o Atlântico negro, torna a diáspora uma ação fluida de cultura, após uma violenta ruptura com seu território de origem. O conceito de diáspora africana é visto como uma forma de desafiar as fronteiras nacionais e as categorias raciais e culturais fixas e de reivindicar as conexões transculturais e históricas entre as comunidades negras ao redor do mundo.

O ritual Baião de Princesas foi introduzido em São Luís do Maranhão no contexto do processo diaspórico africano, quando mulheres africanas escravizadas foram trazidas à força para o Brasil. Apesar da violência da escravidão, elas preservaram e transmitiram saberes, línguas e práticas religiosas que, ao se estabelecerem em território brasileiro, passaram por um processo de hibridização, incorporando elementos das culturas indígenas e do catolicismo.

Canclini (2007) define hibridismo cultural como a mistura, fusão e combinação de diferentes elementos que ocorrem em sociedades plurais e

heterogêneas; é resultado das interações e trocas entre diversos grupos, que ocorrem em contextos urbanos e globais e que produzem formas culturais e identitárias que não se encaixam nos modelos de pureza e autenticidade tradicionais. Ele é visto como uma forma de resistência e criatividade diante das imposições culturais hegemônicas.

Esses elementos podem ser identificados durante uma festa como a inserção de ladainhas em latim e imagens de santo (catolicismo); músicas de cura/pajelança (indígena) e indumentárias do Tambor de Mina (matriz africana). Esse ritual oferece um vasto repertório, que abarca as artes visuais, dança, música e teatro, além de demandar uma contextualização histórica que induz a uma discussão antirracista veiculada, inevitavelmente, à transformação de mentalidades e, conseqüentemente, de transformações sociais.

As linguagens artísticas no Ritual Baião de Princesas: experiência estética em arte num terreiro do maranhão

O Baião de Princesas é um ritual ligado à Cura, realizado anualmente na Casa Fanti Ashanti, no dia 13 de dezembro, data dedicada a Santa Luzia, conhecida nos preceitos católicos como a protetora da visão (Rocha, 2013). Nesse sentido, de acordo com Ferretti, M. (1997, p. 6): “[...] o Baião tem maior ligação com a cura/pajelança do que com a religião afro-brasileira, daí porque não se entra em transe com vodum, não se canta em língua africana e não se tocam naquela festa ‘abatás’ e ferro – instrumentos musicais típicos da mina”. Apesar de o ritual manter uma relação mais estreita com a cura/pajelança do que com a religião afro-brasileira, ele incorpora alguns elementos característicos do Tambor de Mina, como as vestimentas utilizadas, instrumento musical (cabaça), guias e rosários e o próprio espaço sagrado onde se realiza a celebração.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender a trajetória histórica da Casa Fanti Ashanti, espaço no qual o Baião de Princesas é preservado e ressignificado. Fundada na década de 1950, em primeiro de janeiro de 1954, pelo Babalorixá Talabyan Euclides Menezes Ferreira,

conhecido como Pai Euclides. Em 1958, o terreiro foi assentado como Casa de Mina e, em 1984, passou a ser associado à *Nação Nagô*, ocorrendo toque de Candomblé; atualmente o Terreiro está sendo conduzido por Mãe Kabeca.

A partir desse reconhecimento histórico e cultural, pretendemos narrar nossa experiência, vivenciada em 2022 na Casa Fanti Ashanti em São Luís do Maranhão, destacando as linguagens artísticas, presentes em todo o processo ritualístico, sob sua perspectiva estética. A experiência estética na perspectiva da fenomenologia é de fato uma sensação profunda de percepção que nos leva a nos conscientizar que, na qualidade de seres humanos, expressamos a beleza; todavia, belo não está ligado diretamente ao que é “bonito”. Dessa forma, para os fenomenólogos, em especial Merleau-Ponty (2006), a beleza nasce de uma única relação, ou seja, de um determinado sujeito que se entrega de forma expressiva à contemplação de um objeto, propiciando a experiência estética a partir da percepção sensível envolvida na criação ou na contemplação de um objeto. Sendo assim, o Baião de Princesas, como ritual afro-maranhense, possibilita uma sensibilidade para quem o observa, ou seja,

A percepção sensível ocorre quando somos estimulados em todos os nossos âmbitos humanos: nossas faculdades sensoriais, intelectuais e emocionais. Isso é exercitar uma sensibilidade que só os seres humanos têm: a ‘sensibilidade estética’. *E por isso a arte nos devolve à consciência de sermos humanos* (Lucca, 2013, p. 26-27).

As linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro e música), na perspectiva antirracista, são aquelas que podem propiciar o combate à discriminação racial por nos possibilitar, conforme dito acima, “a consciência de sermos humanos”; o antirracismo reumaniza um mundo de humanidades e sensibilidades cindidas.

Ao analisarmos o ritual no dia 13 dezembro 2022, realizado no salão principal da casa onde acontece o Tambor de Mina, todos/as da assistência⁶ estavam vestidos/as com cores claras, uma exigência determinada pelo terreiro. Apesar de ser um ritual afro-maranhense, percebe-se a presença potente do hibridismo, pois, durante a festa, encontramos elementos marcantes de preceitos católicos, indígenas e africanos. Dessa forma, ante

⁶ Pessoas que foram observar o ritual.

esse hibridismo, vislumbramo-lo como uma resposta ao discurso colonial de que sua cultura é fixa e hegemônica, aquilo que Homi Bhabha (2007, p. 67) afirma:

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou 'pureza' inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo

O Baião de Princesas é um ritual oriundo do século XIX, que resistiu às inúmeras formas de repressões policiais e políticas às quais as religiões de matriz africana eram e ainda são submetidas. Assim, iniciando o baião, cantaram-se ladainhas em latim.

Imagem 1 – Altar religioso⁷

⁷ As imagens apresentadas neste artigo foram utilizadas com autorização de Mãe Kabeca de Xangô, líder religiosa da Casa Fanti Ashanti.



Fonte: Acervo dos autores (2022)

Na imagem 1, temos a imagem do altar do Baião de Princesas, com a representação de Santa Luzia e Jesus Cristo ao centro, São Miguel Arcanjo ao lado esquerdo e São Gonçalo no direito. Estavam dispostos no altar os principais instrumentos do ritual: pandeiros (de cura), cabaça (da mina) e a rabeca. Com o término da ladainha, iniciaram-se os cânticos para Bom Jesus dos Navegantes e São Gonçalo do Amarante. Na canção, as filhas de santo pediam licença para abrirem a festa, ou seja, para começar o ritual. Ferretti (1988) afirma que o Baião de Princesas se inspirou nos bailes de São Gonçalo (Santo Casamenteiro), que é venerado na abertura e encerramento do ritual com este cântico: *"Meu Bom Jesus dos Navegantes / Meu São Gonçalo do Amarante / Dai-me licença, meu santo / Prá eu abrir esse Baião"*.

Ferretti, M. (1988, p. 35) também nos esclarece que,

[...] apesar da festa exigir a presença de um sanfoneiro que toca músicas 'abaionadas', o nome baião parece derivar da palavra baile (bailão) e foi adotado em terreiros de São Luís muito antes da integração do baião nordestino à comunicação de massas, com os trabalhos de Luís Gonzaga, Humberto Teixeira e Zedantas.

Os cânticos são de domínio público e são cantados para os/as santos/as homenageados/as e as entidades, como o Rei dos Mestres⁸: “Minha gente venham ver, festa de encantaria/Venham ver meu mestre, Rei dos Mestres/Venha ver a estrela que nos guia”.

A música é um fator importante para o processo de transe das vodunsis⁹ durante o ritual. É interessante salientar que essas músicas narram a história das entidades espirituais presentes na festa e possibilitam uma reflexão sobre a sua vida. A imagem 2 apresenta os músicos com seus respectivos instrumentos musicais.

Imagem 2 – Músicos do Baião¹⁰



Fonte: Acervo dos autores (2022)

Existem dois momentos no Ritual de Baião de Princesas: o primeiro remete ao início da festa com ladainhas e cânticos para as entidades espirituais, as vestimentas das vodunsis são mais simples em comparação ao Tambor de Mina; no segundo momento, temos as entidades incorporadas (as princesas), cujas roupas são mais elaboradas com cores fortes e vibrantes.

⁸ Entidade espiritual do Tambor de Mina denominada To-Alaby, mais conhecida por Rei dos Mestres.

⁹ Termo apropriado do culto aos voduns da nação religiosa Jeje e suas tradições (Nogueira, 2017, p. 38).

¹⁰ As imagens apresentadas neste artigo foram utilizadas com autorização de Mãe Kabeca de Xangô, líder religiosa da Casa Fanti Ashanti.

Com a incorporação, as filhas de santo são retiradas do salão principal para serem paramentadas, voltando com leque, castanholas, a pala floral, saias e blusa, além do ahungelê, tarrafa de contas, gola das tobossis ou manta das tobossis. O Baião de Princesas é um ritual exclusivamente feminino, no qual há incorporação de princesas (podendo ser crianças), rainhas, caboclas. De acordo com Ferretti (1985), o baião teria sido influenciado, de igual forma, pelas brincadeiras de rodas das tobossis da mina-jeje (princesinhas), que se manifestavam durante *toques* realizados pelas Casa das Minas.

Sob essa perspectiva, analisando o ritual, em seu aspecto artístico, notamos que a dança está presente no Baião, sempre acompanhada pela música; os movimentos seguem um padrão circular, no sentido horário; o ato de dançar tem forte poder de comunicação, por isso é uma linguagem poderosa do corpo, cuja estrutura se mantém viva através das marcas ancestrais na trajetória que descreve.

No ritual afrorreligioso, o corpo revela toda a sua ascendência, pois são “[...] pessoas que se comprometeram no seu processo de iniciação a fazer de suas vidas, pela corporeidade, um lugar de adoração e morada dos ancestrais” (Sousa Júnior, 2002, p. 129). O corpo afrorreligioso torna-se

[...] um ‘microcosmo’ que integra o mundo material à ancestralidade negra, como uma construção histórica e social, sendo instrumento de resistência e afirmação da identidade cultural negra frente às ofensivas de discursos e práticas racistas e de intolerância religiosa que perduram através dos tempos (Miranda; Melo, 2020, p. 91).

A imagem 3 mostra a vodunsi incorporada, com sua princesa paramentada e dançando.

Imagem 3 – Vodunsis com suas princesas¹¹



Fonte: Acervo dos autores (2022)

A performance é bem explícita no ritual e é um dos elementos da linguagem da arte que mais evidenciamos. Schechner (2006, p. 29) afirma que “[...] performances marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam histórias”.

Nessa performance, falas infantis somam-se a uma expressão corporal que se apresenta para a assistência presente no ritual. O corpo da vodunsi transmite liberdade e expressividade por meio de gestos, símbolos e movimentos que identificam as entidades. Enfim, o corpo não tem a função de ser somente suporte para indumentárias, junto a elas se estabelece uma totalidade que reproduz gestos e experiência espiritual atrelada a contextos de relações sociais concretas.

Os gestos identificadores das entidades do Baião de Princesas são elementos importantes na performance, visto que eles definem a força no momento da incorporação. Porém, fazem também parte dos modos de ser inscritos no corpo; um formato de escrever a existência ao andar, mexer os braços e falar que não se restringe somente ao momento do transe.

¹¹ As imagens apresentadas neste artigo foram utilizadas com autorização de Mãe Kabeca de Xangô, líder religiosa da Casa Fanti Ashanti.

Podemos afirmar que os gestos são elementos básicos na performance “[...] compondo coreografias ritmadas, expressivas das entidades e do estilo criado pelos sujeitos cujos deslocamentos motores evidenciam a orientação religiosa e a escolha de fazer da própria vida” (Damasceno, 2019, p. 2751).

As artes visuais estão presentes em todo o ritual, e é possível salientar que, desde a decoração do espaço que compõe o terreiro até as vestimentas das vodunsis e os adornos, toda a materialização presente no ritual constitui exemplos significativos de artes visuais. As mantas de tobossis, assim como as guias e rosários, são elementos da visualidade que indicam que as vodunsis utilizam a manta de miçangas apenas durante a incorporação, enquanto as guias e rosários, com cores variadas, representam suas respectivas entidades espirituais (Imagem 4). Dessa forma, são aparatos estéticos que “[...] funcionam como uma segunda pele investida de linguagem plástica e mítica, identificando os sujeitos devidamente preparados para participar das atividades espirituais” (Damasceno, 2019, p. 2744).

Imagem 4 – Vodunsis com seus adereços¹²



Fonte: Acervo dos autores (2022)

Durante o ritual, as entidades cumprimentam a assistência e recebem doces e presentes; em seguida, elas são levadas para o salão, onde,

¹² As imagens apresentadas neste artigo foram utilizadas com autorização de Mãe Kabeca de Xangô, líder religiosa da Casa Fanti Ashanti.

acomodando-se em algumas cadeiras previamente dispostas, podem conversar com o público.

No encerramento do ritual, observamos o contato direto das entidades (princesas do Baião) com o público; notamos um elo do mundo espiritual com o terreno, em que as/os encarnadas/as e desencarnados/as confraternizam e celebram a vida. Assim, o Baião é encerrado com uma valsa de despedida, quando as encantadas dançam com a assistência ao cântico da cabocla Ita¹³. A Figura 5 traz o momento da valsa de despedida: “Não quero amor com Guerreiro/Pra o fogo não me queimar/Quero amor com marinheiro que anda nas ondas do mar/Ora Ita, Ora Ita/Ora Ita nas ondas do mar”.

Imagem 5 – Valsa de despedida¹⁴



Fonte: Acervo dos autores.

¹³ Entidade Cabocla, cultuada no Maranhão, da tribo de Tapindaré, encantada na praia do lençol – cabocla guerreira, caçadora e ótima flecheira.

¹⁴ As imagens apresentadas neste artigo foram utilizadas com autorização de Mãe Kabeca de Xangô, líder religiosa da Casa Fanti Ashanti.

Para Conduru (2007, p. 11), pode-se tomar a arte afro-brasileira como “[...] qualquer manifestação plástica e visual que retome, de um lado, a estética, as religiosidades africanas tradicionais e, de outro, os cenários sócios culturais do negro no Brasil”. Em suma, a experiência estética nas religiões de matriz africana busca envolver todos os sentidos e criar uma conexão entre sagrado e culturas afro-brasileiras. Essa conexão traz em si a potencialidade de um outro modo de viver; não falsamente harmônico, como pressupõe a falaciosa democracia racial, mas sintonizado em um vir a ser cadenciado pelo diálogo entremundos, nos entre-lugares de anunciação marcadas pelas diferenças, que não devem resultar em exacerbadas desigualdades ou iniquidades religiosas e sociais.

As religiões afro-brasileiras historicamente vêm sofrendo ataques por um sistema que a longo prazo vem coibindo suas práticas culturais em seus espaços sagrados. O processo de hierarquização cultural, enraizada em nossa sociedade, tornou-se um modelo violento, no qual tudo que é relacionado à manifestação cultural africana e indígena é visto de forma inferior, destituído de civilidade. O povo de terreiro sofre com diversos tipos de violência, tais como depredação aos terreiros, ataques corporais, violação de símbolos sagrados, discriminação na escola etc.

No ambiente escolar ainda persiste um currículo branco e excludente, que desvaloriza os conhecimentos dos povos tradicionais (negros e indígenas), reduzindo-os a quase nada, ou seja, a extermínios de diferentes naturezas. O epistemicídio tem como estrutura a desqualificação de saberes que não se enquadram no modelo europeu, além de impedir que as minorias sociais não tenham acesso a uma educação de qualidade, rebaixando-os a seres desprovidos de história e conhecimento. Carneiro (2005, p. 97) nos confirma essa ideia ao dizer que:

O epistemicídio é, para além da desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção de indigência cultural: pela negação do acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

Partindo desse pressuposto, acerca da negação ao acesso a uma educação pautada em diversidade de saberes, afirmamos que a escola é um espaço que possibilita, de forma efetiva, uma ascensão no âmbito social, cultural e político. A escola é um local que pode oportunizar um desenvolvimento crítico e reflexivo e possibilitar uma educação que combata o racismo e permita aos/às estudantes formas fraternas de se relacionar com a diversidade/diferença, entre elas a étnico-racial.

A educação antirracista propõe a inclusão de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. É importante destacar que essa educação não é uma ação apenas para os/as estudantes negros/as, mas sim para toda a sociedade brasileira, uma vez que o racismo afeta a todos e todas, direta ou indiretamente.

O ensino de arte, valendo-se do ritual de Baião de Princesas como ferramenta pedagógica, pode ser um potencializador de uma educação antirracista, pois possui uma gama de expressões artísticas que carrega consigo simbologias a traduzir modos de ser e viver na relação entre dois mundos – material e espiritual. Portanto, modos não apartados da necessidade de relações mais plenas de um sentido emancipatório e digno que o racismo oblitera, em especial o religioso, que atinge a esfera da fé.

Viver a liberdade, a santidade e a harmonia entre corpos, gestos, performances de divindades crianças e divindades mulheres, são princípios ancestrais a serem retomados pedagogicamente, como dispositivos legais, por meio da Lei nº 10.639/2003. Ademais, oferecem-se como um horizonte emancipatório, que a educação comporta ao referendar a diferença e diversidade como instâncias a serem mais bem compreendidas no que diz respeito a estarem em uma escola que se conecte com outros espaços e fenômenos, sempre se indagando sobre processos combinados entre individualizar humanidades (aos/às brancos) e sedimentar desumanidades cotidianas (negros/as e demais outros).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. SANCHEZ, Livia Pizauro. Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. Pro-posições, Campinas, v. 28, n. 1, 2017.

ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10.639/2003 e sua maior idade. Há o que se comemorar? Revista Docência e Ciberultura, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.57479>.

ARAÚJO, Victor Antônio Bispo; ACIOLY, Augusto Cesar. Intolerância afro-religiosa: conhecendo o candomble dentro da sala de aula. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 17., 2016, Guarabira. Anais [...]. Guarabira: ANPUH, jul. 2016.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, art. 68. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte: Ensino Médio. Brasília: Semtec/MEC, 1997.

BRASIL. Lei Nº 10.639/03. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2009.

BRASIL. INEP. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Arte. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Denunciar violação de direitos humanos (Disque 100). Brasília, 2023a.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Lei nº 14.532. Diário Oficial da União, Brasília 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14532.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

CANCLINI, Nestor. Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Sudamericana, 2007.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CONDURU, Roberto T. Arte Afro-Brasileira. 1. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2007. v. 1. 128 p.

DAMASCENO, Ilaina. Ritual e performance na criação do espaço público na festa de iemanjá em Fortaleza (CE). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA URBANA, 16., Vitória. Anais [...]. Vitória, 2019.

FANON, Frantz. Pele negras, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. Baião dos dois: Zedantas e Luiz Gonzaga. Recife: Ed. Massangana, 1988.

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. Tambor de Mina e Umbanda: O culto aos caboclos no Maranhão. Jornal do CEUCAB-RS: O Triângulo Sagrado, ano III, n. 39, p. 40-41, 1997.

FERRETTI, Sérgio. Querebentan de Zomadonu, etnografia da Casa das Minas. São Luís: UFMA, 1985.

FERRETI, M. Desceu na Guma: O caboclo do Tambor de Mina no processo de mudança de um terreiro de São Luís: a Casa Fanti-Ashanti. São Luís: EDUFMA, 1996.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GILROY, Paul. O Atlântico Negro. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria: Revista De Estudos De Literatura*, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *Relações étnico-raciais no Brasil*. In: FONSECA, Vinicius Marcos; SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

GOMES, Nilma Lino. *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2013. 421 p. il. (Educação para todos; 36).

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Organização de Liv Sovík. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LUCCA, Lisie De. *Arte na escola: a experiência estética como um dos caminhos para promoção da vocação humana para o ser mais*. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. *Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONALDO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.

MANHAS, Cléo. Módulo XIII - Curso de Formação de Professoras e Professores Quilombolas. 'Financiamento da Educação: quanto custa a educação escolar quilombola?'. YouTube. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Rzf1skSeik&t=1430s>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque; MELO, Neusiane de Nazaré Coelho de. Corpo Afrorreligioso e Resistência: caminhos para uma educação antirracista. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 11, n. 33, p. 89-111, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social. Editado em inglês por Gerard Duveen; Traduzido do Inglês por: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, G. D. Faxinando com a vodunsi. Revista Calundu, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v1i1.7623> Acessado em 25 de ago de 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

RESPEITE o meu Terreiro: pesquisa sobre o racismo religioso contra os povos tradicionais de religiões de matriz africana. São João de Meriti: Ilê Omolu Oxum, Rede Nacional de Religiões Afro-brasileiras e Saúde, 2022.

ROCHA, Luis Félix de Barros Vieira. ARTE, FÉ E AXÉ: Um estudo cromático do Baião de Princesas da Casa Fanti Ashanti em São Luis do Maranhão. Universidade Federal do Maranhão, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez Editora, 2009. Disponível em: <https://www.iciet.fiocruz.br/sites/www.iciet.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SANTOS, Milton. Espaço e Método. São Paulo: Nobel, 1985. 185 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Revista Lusófona de Educação, (Orgs.), 2009.

SCHECHNER, Richard. Performance Studies. New York; London: Routledge, 2006.

SILVA, Allyne Valentim da; SANTANA, Raphael Barros de; REIS, Maria da Conceição dos. A implementação da Lei nº 10.639/2003 e o processo de afirmação da identidade de estudantes negras na prática pedagógica de uma escola municipal de Olinda – PE 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Andréia Sousa da. Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de Santa Catarina e o contexto informacional: Análise sobre o Facebook como uma fonte de informação Étnico-Racial. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Centro de Educação, Programa Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre assimilação e negritude. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SOUSA JÚNIOR, Vilson Caetano de. As representações do corpo no universo afro-brasileiro. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História, São Paulo, n. 25, dez. 2002. ISSN: 2176-2767.

TAGUIEFF, Pierre-André. O racismo. Paris: Flammarion, 1997.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015