

Processos formativos na educação das relações étnico-raciais em Ciências Humanas: reflexões a partir de intervenções pedagógicas com Ojás

Erika Pereira dos Santos

da Universidade Estadual de Goiás - Goiás - Brasil
erika.pereira04@gmail.com

Janira Sodré Miranda

do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Goiânia - Brasil
janira.miranda@ifg.edu.br

Lorena Francisco de Souza

da Universidade Estadual de Goiás - Itapuranga - Brasil
lorena.souza@ueg.br

Resumo: Este artigo apresenta reflexões necessárias à temática da educação para as relações étnico-raciais, por meio da utilização de elementos estéticos, no âmbito escolar e acadêmico, como o Ojá. A partir do uso de metodologia ativa para a realização de intervenções pedagógicas com o uso de Ojás, turbantes utilizados por mulheres negras africanas e em diáspora, propusemos a pensar os impactos do racismo enquanto sistema de dominação, abordando os processos de construção da estética e identidade negra como propiciadores de ressignificação e valorização da autoestima negra. Consideramos a relevância simbólica do Orí, a cabeça que recebe o Ojá, como importante campo de interpretação das experiências afrodescendentes no Brasil. A partir da metodologia da roda de conversa, tivemos a participação de jovens de diversas pertencas étnico-raciais do ensino médio e universitário de instituições públicas no Estado de Goiás. Com base nos temas trabalhados nas rodas de conversa, foi possível elencar conteúdos e práticas metodológicas na direção de uma educação antirracista a partir de leituras da Geografia e História, conhecendo também as encruzilhadas que envolvem os processos de (re)construção, autoafirmação da identidade negra e posituação da autoestima de sujeitos/as negros/as.

Palavras-chave: Estética; identidade negra; ojá; ERER; educação antirracista.

Introdução

O ensino das relações étnico-raciais em espaços educacionais é o mais importante e efetivo caminho para a construção de uma educação antirracista. No contexto da educação das relações étnico-raciais, a identidade negra precisa ser positivada, para que os estereótipos e os marcadores das diferenças inferiorizadas sejam superados, criando, assim, espaços de formação na direção do reconhecimento e da construção da autoestima, afirmação e visibilização da identidade negra.

Em diálogo com Gomes (2007), trataremos aqui o conceito de identidade articulado à estética negra, numa dimensão política e epistemológica. Nesse sentido, “pensar a relação entre educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Além de nos aproximarmos do universo simbólico e material, que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas”. (GOMES, 2002, p.47).

É possível articular componentes do ensino de Humanidades com as categorias estética e identidade negra no sentido de compreendê-las como potencialidades no debate político, na dimensão de reconhecimento e valorização dos saberes, fazeres e das tecnologias culturais afro-brasileiras para a construção de uma formação participativa e cidadã aos/às alunos/as do ensino básico e da universidade.

De acordo com a BNCC para o Ensino Médio (2017), as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ampliam e aprofundam aprendizagens essenciais por meio de um princípio ético. Assim, compreende-se que a ética é um importante elemento para o viver em sociedade baseado em justiça, solidariedade e livre-arbítrio, tomando como fundamento a compreensão e o “reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos” (2017, p.547).

No Ensino Fundamental, a BNCC (2017) chama a atenção para um período escolar de tomada de consciência “do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro” (p. 547) em que indivíduos compreendam o seu viver no mundo e a sua experiência como ser social. No que se refere às componentes das Ciências Humanas, frisa-se que

ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (2017, p. 547)

Desse modo, corroboramos com o papel das componentes Geografia e História, em diálogo também com a Sociologia, Antropologia e Filosofia para a ampliação de uma perspectiva crítica de análise da realidade vivenciada por alunos das mais diversas faixas etárias, no que se refere ao rompimento com pensamentos e posturas antidemocráticas, racistas, sexistas, homofóbicas e translesbofóbicas. Por isso, um dos importantes aspectos que podem nos permitir alcançar este objetivo de aprendizagem é o tratamento e fortalecimento do debate sobre as identidades no espaço escolar.

No sentido de ampliar a compreensão do termo identidade, em diálogo com Hall (2000, p.105), entendemos que ele “não é [portanto] um conceito essencialista, mas um

conceito estratégico e posicional”. A identidade passa por processos contínuos de transformação que carrega complexidade e dinamicidade. Para ele,

(...)as identidades não são nunca unificadas: que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. A identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2000, p.108)

A partir desta compreensão, o relato das experiências de oficinas de ojá, traz o conceito de identidade na direção da diversidade, das múltiplas identidades, não havendo essência e nem uma única singularidade de construção, afirmação da própria imagem, estando aberta para a desconstrução de estereótipos e negatização do corpo negro. Neste caso, a identidade negra é articulada numa posição política de construção e reconhecimento das identidades, voltadas para ações e posturas que potencializam o reconhecimento, das diferenças e (auto)afirmação do pertencimento étnico-racial negro. Para isso se desenvolver, se faz necessário enfrentar o racismo que estrutura a sociedade brasileira e discutir a diversidade, em suas múltiplas configurações culturais, a partir das diferenças.

Em se tratando do ensino das relações étnico-raciais, implica posicionar-se politicamente contra processos excludentes legitimados pelo racismo. Como argumenta Gomes (2002), “implica construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, abrir debates, estabelecer diálogo com a comunidade negra, com o movimento negro, com os grupos culturais de tradição africana” (GOMES, 2002, p.47).

O Ensino das Relações étnico-raciais a partir do uso de metodologias ativas

Compreendemos que tratar as diferenças no contexto de uma educação para as relações étnico-raciais é de suma importância, para se chegar à construção de práticas sociais pautadas no direito de ser e ter uma identidade, pertencer a um grupo, superando violências, estereótipos e preconceitos. Além disso, torna-se possível abrir espaços para construções de identidades positivadas, nas quais as relações estarão pautadas no diálogo e na promoção de direitos sociais e políticos.

Ao mencionarmos o papel da educação para as relações étnico-raciais, queremos afirmar um contexto amplo de promoção deste debate, nas mais diversas esferas protagonizadas pelos movimentos sociais negros, no que se refere à denúncia do racismo estrutural e da desigualdade racial que assolam os indicadores educacionais, de saúde e trabalho da população brasileira. Referimos à ação de educar para as diferenças raciais, para

a leitura crítica sobre a falta de oportunidades de milhões de brasileiros negros e negras, expostos cotidianamente ao racismo, à discriminação, à violência física e simbólica e negação de direitos, sobre a ausência desta discussão no âmbito das pesquisas nas universidades, sobre o baixo número de negros/as com acesso à educação, saúde e moradia, bem como sobre o impacto das representações sociais sobre o/a negro/a na sociedade.

Para compreender o sistema do racismo, no contexto brasileiro, vemos a necessidade de interpretarmos a posição dos sujeitos negros/as a partir também da estética, compreendida como campo da Filosofia em relação à beleza e à arte (SUASSUNA, 2018), e da identidade negra. Salientamos, a partir de Pereira e Gomes (2001), que a vivência cotidiana das pessoas negras amplia mecanismos de exclusão difusos que recaem para além da sua condição étnica ou racial, na medida em que recai também sobre seus valores culturais, seus fenótipos e suas estruturas de pensamento. Assim, ao pensarmos no campo estético damos margem à sua interpretação a partir de um viés político excludente, discriminatório e racista que aprisiona a imagem de negros/as em modelos de atraso, feiúra, animalidade, hipersexualidade, dentre outros.

Problematizar os impactos do racismo nas relações e no processo de construção da identidade negra implica dialogar com o campo fértil da diversidade, pensando as diferenças de modo positivado, colocando a evidente pluralidade das diversas etnias e raças presentes na sociedade brasileira. Além disso, envolve discutir e compreender a branquidade, como um mecanismo influenciador na propagação do racismo e violação de direitos de sujeitos/as não-brancos/as.

Ao apresentarmos as oficinas de ojás – comumente conhecidos como turbantes – empreendemos os princípios de uma metodologia ativa de ensino. De acordo com Diesel et al (2016) as metodologias ativas em espaços formais de ensino trazem contribuições muito importantes ao processo de ensino e aprendizagem. Ao denominarmos uma ação metodológica como ativa estamos promovendo os/as estudantes como sujeitos principais de um processo formativo, o reconhecimento de sua autonomia, posicionando o/a professor como mediador/a e facilitador/a da formação dos/as estudantes, estimulando a problematização, reflexão e trabalho em equipe. De acordo com os autores, os princípios básicos das metodologias ativas de ensino estão interconectados.



Figura 1: Princípios básicos das metodologias ativas de ensino.

Fonte: DIESEL et al. (2016)

A aprendizagem ativa requer uma experiência concreta, bem como reflexão, observação e abstração de conceito, interligando os/as estudantes ao conhecimento de uma maneira autônoma e criativa. Para Moraes (2017, p. 82) “há uma série de aquisições a serem feitas pelos alunos e professores, aprendizagens que vão além de conceitos a serem adquiridos”. É nesse sentido que a utilização de metodologias de ensino ativas nos dá suporte para a organização e efetivação de momentos pedagógicos de confecção e uso de ojas vividas e compartilhadas com jovens da Região Metropolitana de Goiânia, numa dimensão política para a construção de práticas voltadas para uma educação antirracista. Essa experiência articula um nexo entre a educação formal e a educação não-formal, onde metodologias desenvolvidas no âmbito do movimento negro são valoradas como parte do processo educativo.

Para a sistematização das oficinas utilizamos o registro de diário de campo¹, compreendido aqui a partir de Turra Neto (2011) que salienta ser um instrumento que reflete o processo de aproximação com o grupo estudado, as inquietações e reflexões decorrentes dos momentos de execução da atividade e que precisam ser respondidas no qual elencamos algumas impressões e percepções acerca da participação e respostas dos/as envolvidos/as.

¹ Este registro de diário de campo foi composto por registros e anotações das observações e técnicas desenvolvidas na experiência de oficinas de Ojá. O registro resultou na elaboração de um documento, contendo 15 páginas, no qual descrevem-se os objetivos das oficinas, metodologias, técnicas e dinâmicas adotadas; registro do perfil dos participantes; descrição das principais intervenções e respostas dos participantes nas rodas de conversa e registro das impressões sobre a atividade.

O principal objetivo das oficinas foi mostrar as influências da cultura africana no Brasil, a partir da amarração do ojú e de um diálogo sobre sua importância para a construção de uma identidade negra afirmada. A estrutura das oficinas foi dividida em duas partes, sendo, num primeiro momento, a discussão teórica pautada em rodas de conversa a fim de provocar o diálogo e a escuta atenta dos temas propostos. Em um segundo momento realizou-se todas as instruções para a amarração do ojú, gerando um momento colaborativo, interativo e agradável.

A oficina foi preparada e realizada em 3 (três) espaços formativos, 2 (duas) em escolas de ensino médio e 1 (uma) na universidade, ambas instituições públicas de ensino, atingindo jovens com idades entre 16 e 30 anos, de diversas pertencas étnico-raciais. Importante ressaltar que só foi possível realizar as oficinas nesses espaços por mediação e convite de professores/as e pesquisadores/as que, ao longo do ano letivo, exercem, em seu trabalho, práticas e ações voltadas para o ensino das relações étnico-raciais.

A coleta de dados se deu pelo registro do diário de campo, no qual foram observados aspectos da oficina partindo das seguintes técnicas e dinâmicas: no primeiro momento, os/as participantes foram motivados/as a se apresentarem, verbalizando o nome, idade, local de moradia e pertencimento étnico-racial. Com isso pudemos levantar perfil da identidade dos participantes. De maneira geral, tivemos noventa e sete (97) participantes jovens com idades entre 16 e 30 anos; sobre o pertencimento étnico-racial os participantes se autodeterminaram trinta e três (33) pessoas pretas, trinta e nove (39) pessoas pardas, vinte (20) pessoas brancas, e cinco (5) pessoas indígenas; participaram sessenta e cinco (65) mulheres e trinta e dois (32) homens.

Na sequência da dinâmica, foram expostos os objetivos das oficinas de ojú e uma breve explicação da dinâmica da roda de conversa, seguida de uma apresentação do significado da palavra ojú e sua ligação com algumas manifestações da religiosidade e cultura afro-brasileira.

A roda de conversa se “caracteriza por ser um espaço privilegiado de interlocução com os sujeitos, uma vez que a dinâmica que se constitui, no decorrer de sua execução, possibilita que as pessoas envolvidas falem, escutem, discutam e exponham sua opinião a respeito dos temas em debate” (NETA, 2010, p.53).

Desta maneira, as rodas se propuseram a refletir sobre o racismo, enquanto prática cultural historicamente construída. Também, sensibilizar o grupo sobre o ensino das relações étnico-raciais no campo da educação antirracista, trazendo elementos da estética e identidade negra, visando compreender os processos que envolvem a construção da autoestima, positivação e (auto)afirmação étnico-racial, dos/as sujeitos/as.

Nesse sentido, a fim de provocar o diálogo e dinamizar a roda de conversa – aqui no singular, embora expresse um conjunto de ações desenvolvidas em instituições de ensino –, foi apresentada aos participantes a música *Respeitem meus cabelos brancos*, do compositor Chico César e um vídeo-apresentação de autoria própria com a abordagem de diversas imagens de manifestações das culturas negras brasileiras. Após ouvirem a música e assistirem ao vídeo, para motivar, provocar o debate e o diálogo durante a roda de conversa, foram colocadas as questões: o que queremos dizer sobre estética e identidade negra? Como percebemos o corpo e a presença da estética negra em nosso cotidiano?

Partindo dessas provocações, diversos temas, inquietações e dramas foram expostos pelos participantes. Entre eles, a experiência de passarem pelo processo de transição com os cabelos, usando penteados e os cabelos soltos naturais, afirmando a presença negra nos mais diversos espaços, constituindo o autorreconhecimento de suas origens e pertencimento étnico racial. Ao externar situações vividas por esses e essas jovens fica evidente as dificuldades em enfrentarem a rejeição e a negação da identidade e estética negra nos espaços entre a família, escola, mídia e sociedade.

Dentre os relatos descritos, no diário de campo, destacamos a fala de um jovem negro, que dizia ter dificuldades em encontrar emprego, cotidianamente era abordado pela polícia, que entre a família ainda existe muito preconceito e não aceitação do seu estilo de cabelo *black power*. Outros jovens negros, presentes na roda de conversa, também externaram sofrer muito preconceito na escola e principalmente na família por deixarem o cabelo crescer.

Outra experiência, trazida na roda de conversa, se deu no campo da descoberta da própria identidade, ligada aos aspectos no cuidado com os cabelos crespos, possibilidades de construção e posituação da beleza negra, mudanças de paradigmas e reconhecimento da estética negra na mídia, no cotidiano.

Sobre esses aspectos, elencamos o relato de uma jovem negra que dizia perceber a mudança no estilo de cabelo das pessoas negras no transporte público. Ela disse que as pessoas estão assumindo os cabelos crespos, mas percebe que algumas pessoas olham para os cabelos crespos com olhar de estranhamento, e fazem perguntas do tipo: Como você faz para lavar o cabelo? Seu cabelo é de verdade? Aponta também que recebe muitos elogios na rua, percebe que há, cada vez mais, o reconhecimento e representatividade da beleza negra; que a mídia está mostrando outros padrões de beleza, quebrando o discurso do padrão da beleza branca.

Ainda sobre esse aspecto, uma jovem relatou que se descobriu negra após deixar de usar produtos químicos nos cabelos. Disse que passou a se sentir mais bonita e que apesar da rejeição por parte de algumas pessoas da família, prefere se ver refletida no espelho com os cabelos naturais, crespos. Expondo também que hoje está bem mais fácil encontrar produtos capilares para cuidar dos cabelos e que a representação da identidade negra, nesses tipos de produtos, passou a ser elogiada, positivada como belo e poderoso, conforme também é apontado por Gomes (2007) quando desenvolveu um estudo sobre o corpo e o cabelo como símbolos da identidade negra.

Nas oficinas, surgiram outras perguntas a respeito dos cuidados com os cabelos crespos, sobre informações e dicas de beleza: Como deixar os cabelos com mais volume? Como passar pelo processo de transição capilar sem precisar raspar a cabeça? Onde buscar informações sobre amarrações de ojá, penteados afros como tranças, *dreads*, *mega hair* e produtos de tratamento capilar?

A discussão sobre apropriação cultural, o uso do ojá por pessoas brancas e a presença delas nas religiões de matriz africana, intolerância religiosa, políticas de reparação, cotas raciais nas universidades, o combate ao extermínio da juventude negra, também foram questões que apareceram nas rodas de conversa.

Na última etapa da oficina de ojá, o grupo foi motivado a vivenciar as diversas possibilidades de amarrações do ojá, no Orí. Em duplas, os/as participantes puderam aprender, fazendo no outro, em si mesmo, as diversas possibilidades de amarrações e modelos de ojá. No final da vivência, os/as participantes foram motivados/as a responderem as seguintes questões: Quais são os sentimentos gerados na experiência da oficina de ojá? O que aprendi de novo?

O relato dos jovens fez emergir muitas questões e desafios na direção da efetivação da lei 10.639\03 nas escolas, pois externaram ter poucas oportunidades em tratar os temas que foram levantados nas rodas de conversa. Colocaram também, a importância de conversar sobre diversidade e diferenças étnicas. Uma jovem branca relatou que conhecer a identidade do outro e de si mesma oportuniza a quebra de preconceitos e promove a aceitação das diferenças. A Lei 10.639, foi assinada em 09 de Janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº9.394\96 e tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira (BRASIL, 2013)

Além disso, os participantes traduziram a oficina sendo um momento de conhecimento, descoberta da beleza da própria imagem, de conexão e identificação com a estética negra. Afirmaram gostar de saber da origem e significado da palavra ojá e das

simbologias ligadas ao contexto cultural e político. Aprenderam sobre autoafirmação e aceitação do próprio corpo e de suas origens afro-brasileiras.

No final da vivência, foi realizado registro fotográfico dos participantes, momento de muita empolgação e transmissão de afetos, troca de abraços e agradecimentos pelos aprendizados e exposição das amarrações do ojá. Todas as oficinas tiveram duração de 02 (duas) horas.

As experiências de oficinas de ojá trouxeram a importância de aprofundarmos a luta pela efetivação da lei 10.639/03 no espaço escolar, com foco na compreensão, valorização da diversidade, convivência com as diferenças e promoção de uma educação antirracista. A construção positiva da identidade negra, o reconhecimento das diferenças, a compreensão do legado africano na formação sociocultural brasileira foram importantes elementos no diálogo com os/as estudantes.

Caminhos e experiências com ojá

A palavra ojá, em yorubá, significa “ornamento feito com tira de pano” (Barros, 2009, p.263). No contexto religioso dos candomblés, recebe a função de cobrir e enfeitar o Orí² de homens e mulheres no dia-a-dia ou nas festas. Como afirma Barros,

(...)entre suas outras utilidades, os ojás servem ainda para dar mais colorido e graça aos barracões nos dias das grandes festas. Enfeitam os atabaques, as árvores, os portais dos terreiros. Embelezam as Yabás, com seus grandes laços ou firmam a roupa no dorso dos Orixás masculinos (2009, p. 264),

Em vista desta compreensão, colocamos a estética do ojá para além do contexto religioso, marcando sua principal funcionalidade como turbante, amarração de torso, ou seja, para sistematizar este relato de experiência, o que estamos chamando de ojá é caracterizado como um acessório estético que ornamenta o Orí (cabeça) de homens e mulheres. Trata-se de um objeto carregado de simbolismo que revela relações de fortalecimento e afirmação da (re)existência negra.

Organizamos diálogos a respeito do ojá ainda no ano de 2014, em rodas de conversa com mulheres negras e com lideranças religiosas de terreiro no espaço universitário sobre beleza e feminismos negros. Neste mesmo período, estávamos engajadas em coletivos universitários negros nas instituições de ensino superior na cidade de Goiânia. As autoras

² Orí palavra em yorubá que significa cabeça (Barros 2009, p. 109).

desse artigo estavam em atuação discente ou docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), no Coletivo de Negros\as do IFG³ e nas Universidades Federal de Goiás e Estadual de Goiás junto a outros NEABS (Núcleos de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros), como o Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Espacialidades, Gênero e Relações Étnico-Raciais (LaGENTE -UFG) e Núcleo de Estudos Africanos e Afrodiaspóricos (NEAAD-UEG).

Neste mesmo período, nasce em Goiânia o projeto voltado ao empreendedorismo cultural e moda afro-brasileira com abertura do Ateliê Njinga Moda Afro, pertencente à família Pereira⁴ e em parceria com grupos ligados ao movimento de valorização da cultura e empreendedorismo negro.

Com este projeto, se desenvolveu a criação de ferramentas e espaços para a comercialização de produtos de moda relacionados ao ojú, diversos modelos de turbantes e amarrações de torsos. Os estudos e interações com grupos, empreendimentos e movimentos que promovem a valorização das culturas negras se intensificaram e, com isso, surgiram convites para ministrar palestras, fortalecer parcerias com a comunidade escolar e acadêmica a partir da promoção de rodas de conversas e oficinas.

O objetivo de discutir o racismo, a positivação da beleza negra e o feminismo negro teve início no ano de 2015 a partir do desenvolvimento das oficinas de ojú em escolas públicas e privadas, focando também no fortalecimento e trabalho de professores\as que atuam na implementação da lei 10.639\03 e na promoção da educação para as relações étnico-raciais nos componentes curriculares de Geografia e História.

Outro aspecto que contribuiu para o desenvolvimento das ações foi o pertencimento religioso das autoras ligadas a comunidades de Ifá e candomblé, sobretudo a conexão de uma das autoras com o projeto de desenvolvimento cultural da família Yle Asé Ibá Oju Odé, que se constitui como continuação da linhagem ancestral e legado produzido pelo axé de

³ Coletivo de negros\as do IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Grupo de estudo liderado por alunos\as e professores, coordenado pela professora Janira Sodre Miranda, fundado em setembro de 2008. Dentre as ações propunha combater o racismo, reunir e trabalhar a afirmação identitária, proporcionar espaço de autonomia e protagonismo das pessoas negras; visibilizar a presença dos negros e negras no IFG, campus Goiânia, e evidenciar as iniciativas de combate ao racismo no âmbito da instituição: Ampliar a reflexão e o debate sobre racismo e antirracismo no âmbito do IFG; Debater com a comunidade do IFG, a presença africana e negra na diáspora americana e brasileira, o racismo no Brasil e a presença dos negros e negras na universidade, socializar estudos, pesquisas e abordagens teórico metodológicas sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. O Coletivo de negros\as do IFG, finalizou suas atividades no ano de 2013.

⁴ Ateliê fundado por Erika Pereira Santos e Nirce Pereira propõe o desenvolvimento de moda com identidade negra, adicionado a atividades culturais e técnicas sobre moda consciência étnico-racial.

Pai João de Abube⁵ e de Mestre Bimba⁶, que são lideranças históricas importantes que colaboraram com o desenvolvimento e expansão da religião de Orixás e da cultura negra no Estado de Goiás.

Todos esses encontros e trajetórias com o ojú instigaram a acuidade de um olhar curioso e investigativo sobre os significados e simbologias no uso desse tecido que se transforma em uma indumentária imponente e diversificada, carregada de valores que influenciam na construção da autoestima, resistência, pertencimento e empoderamento político de pessoas negras.

A experiência das oficinas possibilitou refletir sobre as conexões e relações de existência que são comuns às pessoas negras, em especial, nos corpos das mulheres negras que se colocam numa posição de enfrentamento a uma sociedade estruturada no racismo e sexismo mareada por profundas desigualdades sociais.

No texto, “nossos feminismos revisitados”, Luiza Bairros (1995) problematiza o conceito de feminismo e a experiência pessoal em conexão com a social como importante fundamento para perceber as tramas que envolvem o racismo e o sexismo no campo da experiência de ser mulher negra. Segundo ela

(...) a experiência da opressão sexista e dada pela posição que ocupamos numa matriz de dominação onde raça gênero e classe social interceptam se em diferentes pontos. Assim uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual racista e sexista (BAIRROS, 1995, p. 461).

Neste diálogo, a experiência que resulta no reconhecimento da estética, constituição e (re) construção da identidade são revistadas numa perspectiva pessoal, associada a experiência coletiva de ser negro. Sendo assim, é importante ressaltar que compreender a experiência de ser negro/a, numa sociedade que se estrutura no sistema de dominação do racismo e sexismo, implica perceber as diversas expressões e processos que vão constituir a trajetória, a memória, a luta e o corpo negro.

Diante dessa dimensão, Bairros (1995) propõe considerar a experiência negra,

(...) particularmente importante não apenas pelo que ela nos ajuda a entender diferentes feminismos, mas pelo que ela permite pensar em termos dos movimentos negro e de mulheres negras no Brasil. Este seria fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas da experiência

⁵ Pai João de Abube: Ilustre filho de Oxóssi e pioneiro do Candomblé goiano. João Martins Alves, nascido em Juazeiro, na Bahia, chegou ao Estado de Goiás na década de 60, quando pouco se sabia de Candomblé.)

⁶ Mestre Bimba- Manoel dos Reis Machado, também conhecido como Mestre Bimba, foi criador da Luta Regional Baiana, mais tarde chamada de capoeira regional.

de ser negro (vivida atreves do gênero) e de ser mulher (vivida atreves da raça) o que torna supérfluas discussões a respeito de qual sena a prioridade do movimento de mulheres negras luta contra o sexismo ou contra o racismo? - já que as duas dimensões não podem ser separadas. Do ponto de vista da reflexão e da ação política uma não existe sem a outra (BAIRROS,1995, p. 461).

Nesse sentido, este caminho teórico e metodológico que traçamos a partir de intervenções ativas privilegia as resistências e existências da estética negra, visibilizando as implicações e impactos do racismo e sexismo produzidos nas relações em sociedade. Além disso, a experiência das oficinas de ojá demonstra a conexão dos corpos negros em suas mais diversas possibilidades de vivência e resistências, trazendo elementos que ativam o enfrentamento ao racismo e aciona a memória num fluxo contínuo de expansão e aproximação com a dimensão da ancestralidade.

O aprofundamento dos significados do ojá expõe conexões de aproximação com a experiência do movimento de emancipação de mulheres negras, projetando pensamentos e ações de buscam por autonomia, pela construção de projetos de vida em conexão com as causas coletivas da comunidade negra e a expansão da identidade e subjetividade, por meio de cuidados com o Orí. Além de promover a celebração dos espaços, belezas e corpos negros, afirmamos em hooks (2005) que

(...) em uma cultura de dominação e antiintimidade, devemos lutar diariamente por permanecer em contato com nós mesmos e com os nossos corpos, uns com os outros. Especialmente as mulheres negras e os homens negros, já que são nossos corpos os que frequentemente são desmerecidos, menosprezados, humilhados e mutilados em uma ideologia que aliena. Celebrando os nossos corpos, participamos de uma luta libertadora que libera a mente e o coração. (HOOKS, 2005, p.8).

Estes elementos direcionam as ideias e conceitos que formatam o projeto das oficinas de ojá ao refletir sobre o processo de construção da identidade negra, e a construção de uma ética voltada para a edificação de uma educação antirracista através da estética. No entanto, para isso se constituir, é necessário fazermos o exercício de perceber e mergulhar na experiência da cosmovisão africana e das africanidades brasileiras. Para Brandão (2006), “para mudarmos a mentalidade que negativiza, inferioriza e subalterniza os africanos e afro-brasileiros, se faz necessário ter uma nova atitude, visão e percepção de mundo” (BRANDÃO, 2006, p. 19).

Superar a mentalidade racista é educar corpos numa condição e postura que reconheça as evidentes desigualdades sociais e o impacto do racismo nas relações e suas diversas formas de operação na estrutura da sociedade brasileira. Para transformar tal realidade, parte-se de uma postura ativa na visibilidade de corpos, da estética e identidade

afro-brasileira, pela valorização das tecnologias, culturas e visões de mundo produzidas na luta pela liberdade, protagonizada por negro\as, numa dimensão integral da vida, conectada com o cosmo na direção do que compreendemos por humanização.

A partir disso, o conceito de antirracismo apresenta a ideia que envolve a desmistificação e desconstrução do mito da democracia racial, ligado ao imaginário do elogio à mestiçagem, da relação harmoniosa entre as raças ou, ainda, a uma visão que negativiza as diferenças, provocando a estruturação de uma visão naturalizante das desigualdades sociais.

A luta antirracista contribui para a visibilidade e denúncia do racismo presente na produção científica e na estrutura da sociedade brasileira, criando um amplo cenário de combate aos mecanismos de poder que edificam as relações construídas pelo imaginário racista. No que se refere aos objetivos da luta antirracista, Guimarães (1995) aponta que

(...no pós-guerra, a luta antirracista foi muito clara e precisa em seus objetivos: demonstrar o caráter não-científico e mitológico da noção de "raça" e denunciar as consequências inumanas e bárbaras do racismo. Ambas as metas foram levadas a cabo num ambiente de vivido realismo e experiência empírica que prescindiam de maiores justificativas ontológicas: o holocausto e a desmoralização das "raças" enquanto conceito científico (GUIMARÃES, 1995, p. 28).

De modo mais amplo, a luta antirracista procura desarticular e desconstruir os conceitos que naturalizam e cristalizam as desigualdades sociais, desvelando o sistema de opressão do racismo, mobilizando agentes e cenários para uma agenda de ações, na promoção da justiça e dos direitos humanos do povo negro. Nesse sentido,

(...) o desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não-casual dessas desigualdades; mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas, através de instituições da ordem pública (como a polícia e os sistemas judiciário e correccional); através das instituições educacionais e de saúde pública. Só assim pode-se esperar levantar o véu centenário que encobre as dicotomias elite/povo, branco/ negro na sociedade brasileira. (GUIMARÃES, 1995, p. 43).

Posto isto, é possível perceber que o campo educacional é um espaço privilegiado e estratégico no que refere à realização de ações e projetos que arquitetam a luta antirracista. A realização das oficinas de o\já possuiu este caráter de refletir e materializar, por meio da estética e identidade negra, sobre as possibilidades de realização de uma metodologia e intervenção prática voltadas para o ensino das relações étnico- raciais pautadas em experiências que possam enraizar a educação antirracista.

Desdobramentos da pedagogia do Ojá: a experiência do Orí

Emergindo na experiência africana-diaspórica, apontamos o Orí como categoria de análise neste artigo que possibilita a relação entre a estética, a identidade negra e a relação simbólica de enfeites que ornamentam o Orí, em especial, o Ojá. Como afirmamos anteriormente, há uma relevância simbólica do espaço da cabeça na configuração da cultura afro-brasileira, articulando a categoria Orí na compreensão e construção do corpo e da identidade negra numa dimensão individual, coletiva e espacial.

O ponto de partida desta reflexão toma como apoio, como já dissemos, o conceito de Orí que provém de uma palavra do Yorubá, língua utilizada na religião dos Orixás que significa “cabeça física, faz a ligação entre o homem e o seu Orixá” (BARROS, 2009, p.110). O Orí remete ao poder ancestral existente na psiquê coletiva, sendo “compreendido como centro, o polo mediador entre o Orum e o Ayiê, visto como a morada dos deuses, dos Orixás” (CORREIA, 2009, p.115).

Assim, é possível relacioná-lo ao contexto das tradições de religiosidade de matriz africana, tendo como referência o espaço religioso do terreiro, na medida em que são reconhecidos como espaços de vivência e de configuração da estética negra. Toma-se, então, a narrativa dos orixás, que expõe o complexo significado do Orí na constituição e representação da identidade das divindades do panteão yorubano. Nesse sentido, destaca-se a narrativa de Exu traduzida por Verger (1997)

(...) certa vez, dois amigos de infância, que jamais discutiam, esqueceram-se, numa segunda-feira, de fazer-lhe as oferendas devidas. Foram para o campo trabalhar, cada um na sua roça. As terras eram vizinhas, separadas apenas por um estreito canteiro. Exu, zangado pela negligência dos dois amigos, decidiu preparar-lhes um golpe à sua maneira. Ele colocou sobre a cabeça um boné pontudo que era branco do lado direito e vermelho do lado esquerdo. Depois, seguiu o canteiro, chegando à altura dos dois trabalhadores amigos e, muito educadamente, cumprimentou-os: "Bom trabalho, meus amigos!" Estes, gentilmente, responderam-lhe: "Bom passeio, nobre estrangeiro!" Assim que Exu afastou-se, o homem que trabalhava no campo à direita, falou para o seu companheiro: "Quem pode ser este personagem de boné branco?" "Seu chapéu era vermelho", respondeu o homem do campo à esquerda. "Não, ele era branco, de um branco de alabastro, o mais belo branco que existe!" "Ele era vermelho, um vermelho escarlata, de fulgor insustentável!" "Ele era branco, tratasse de mentiroso?" "Ele era vermelho, ou pensas que sou cego?" Cada um dos amigos tinha razão e estava furioso da desconfiança do outro. Irritados, eles agarraram-se e começaram a bater-se até matarem-se a golpes de enxada. Exu estava vingado! Isto não teria acontecido se as oferendas a Exu não tivessem sido negligenciadas. Pois Exu pode ser o mais benevolente dos orixás se é tratado com consideração e generosidade (VERGER, 1997, p. 8).

Em um ponto de vista generalista, a narrativa apresenta o orixá Exu usando um boné para confundir e criar uma situação de conflito e confusão entre os dois amigos. Na narrativa, Orí é representado pelo boné, um elemento simbólico central de interpretação da manifestação conduzida pelo Orixá. “Orí é a denominação da cabeça humana como sede do conhecimento e casa do espírito, uma dimensão sobrenatural presente em toda natureza, guiado por uma força específica que é o Orixá” (RODRIGUÉ, 2009, p.83).

Deste modo, podemos mencionar que na representação de cada Orixá e em sua riqueza indumentária há importantes adereços na cabeça, como os adês ou coroas para representar as “Yabás⁷” e os chapéus, capacetes para representar os “Borós⁸”, sendo este elemento um aspecto vital para a interpretação e representação das divindades.

Por isso, a caracterização do Orí assume uma centralidade no tratamento estético que constitui a representação dos Orixás, materializados no corpo dos “filhos de santo”, em um sistema complexo, cheio de belezas, cores, enfeites, adornos corporais e símbolos, produzindo uma infinita forma de compor a gramática estética dos Orixás. Ao envolver o universo do Orí, as “máscaras, coroas ou adês ganham uma proporção na medida em que se coloca na cabeça e forma a identidade do Orixá: o santo está na cabeça. É a cabeça, os adereços, os axós, as penças que dão identidade aos orixás no corpo dos filhos de santo” (CORREIA, 2009, p.94).

Se tratando da compreensão do Orí, na perspectiva do “Povo de Santo”, Correia diz que,

(...) cultivar Orí é pedir riqueza, fartura e prosperidade para que a cabeça fique “odara”. Se a cabeça conquista o Axé, a vida da pessoa será prospera. Assim a vida do Povo de Santo está sempre em busca dessa força imaterial que é o Axé. Axé no orí é vida e sustentação. É a busca pelo equilíbrio na natureza. É a busca de si mesmo. É o firmamento da cabeça. A cabeça precisa está firme e energizada para passar energia para o outro. É assim que as cabeças se constroem nos terreiros (CORREIA, 2009, p. 116).

Diante do sistema religioso que constrói as cabeças do “Povo de Santo” no espaço dos terreiros, podemos mencionar rituais específicos, gramáticas litúrgicas e estéticas, que irão traduzir os significados e a relação do Orí na tradição dos Orixás. Assim, elencamos aspectos do bori, “rito de culto a cabeça, que significa fortalecer a cabeça” (CORREIA, 2009, p.115).

⁷ Refere-se aos orixás femininos do panteão religioso yorubano (BARROS, 2009, p. 98)

⁸ Refere-se aos orixás masculinos do panteão religioso yorubano (BARROS, 2009, p. 98)

Conforme (CORREIA, 2009, p. 115), “tudo gira em torno do Orí. A mesa do bori é uma forma de estabelecer a comunicação direta entre o Orun e o Aiyê”. É o primeiro preceito que a cabeça do futuro “Yawo⁹” recebe, antes mesmo da feitura do Orixá, cerimônia que representa um “primeiro nível de experiência da estrutura religiosa dos Candomblés, que pode ser aprofundada pela iniciação ou constantemente atualizada” (RODRIGUÉ, 2009, p.124).

Na obra “Orí”, de Beatriz Nascimento e Raquel Gerber (1989), é possível ampliar o conceito de Orí, tomando-o como metáfora, aliado à compreensão do território e da identidade negra, no campo pessoal e coletivo. Nesse aspecto, é possível compreender o Orí numa dimensão que articula sua relevância simbólica na configuração das africanidades brasileiras e visões de mundo, produzidas a partir da experiência negra, numa perspectiva de relação “descolonizadora”, abrangendo a interpretação para pensar espaço e corporeidades negras e suas experiências de reconstrução de si, como parte de uma coletividade.

Retomando o pensamento de Beatriz Nascimento, a palavra Orí é portadora de outros sentidos que adicionam o indivíduo ao coletivo, uma vez que

(...) Orí significa uma inserção a um novo estágio da vida, a uma nova vida, um novo encontro. Ele se estabelece enquanto rito e só por aqueles que sabem fazer com que uma cabeça se articule consigo mesma e se complete com o seu passado, com o seu presente, com o seu futuro, com a sua origem e com o seu momento. A pessoa que se inicia no candomblé e “faz a cabeça”, refaz o percurso. Então toda dinâmica desse nome mítico, oculto, que é o Orí, se projeta a partir das diferenças, do rompimento numa outra unidade. Na unidade primordial que é a cabeça, o núcleo. O rito de iniciação é um rito de passagem, de uma idade para outra, de um momento pra outro, de um saber pra outro, de um poder atuar para outro poder atuar (NASCIMENTO, 1989).

Neste ponto é possível associar Orí como rito de encontro, numa dinâmica esférica, articulada ao *ethos* da memória, da ancestralidade, do comportamento do indivíduo que se coloca em constante movimento, voltado para viver a experiência da liberdade. Em articulação com o *ethos Orí*, entendido no contexto iniciático de “fazer a cabeça”, podemos acessar a cabeça como núcleo de resgate da experiência da liberdade, produzindo uma consequência cultural ancestral, formatando corporeidades numa atitude fundamentada na visão integradora da vida, conectada com a restauração e construção da humanidade. Assim, salienta que

(...) na verdade, eu acho que Orí é aquele iniciado. O Movimento iniciado que passou por todas as suas etapas de iniciação e reiniciação. E agora

⁹ Yawo iniciado na religião do candomblé que recebe a manifestação dos orixás (BARROS, 2009, p.83)

sugere ao país um ressurgimento. É um ressurgimento porque a concepção de Orí dentro da História do MN [movimento negro], dentro da História do Brasil, é sair da repressão. Sair da Senzala, ir pro Quilombo (NASCIMENTO, 1989).

Nesse panorama, o quilombo aparece como ponto de fuga, o “fundamento do quilombo é a terra” (NASCIMENTO, 1989), território da experiência negra. A noção de Quilombo, no pensamento de Nascimento (1989), “compreende que cada indivíduo é poder, é quilombo que converge para um modelo de civilização que rompe com a repressão e vai ao encontro da busca por um tempo\espaço de paz”.

Entretanto, sabemos que o sistema racial no Brasil condiciona negros\as a uma visão estereotipada e fragmentada em cenários e espaços de não reconhecimento das identidades, dos corpos, dos indivíduos e das culturas negras. Como afirma Souza (2007), há lugares sociais estabelecidos para os/as negros/as condicionados ao mecanismo do racismo e da segregação social e racial, havendo constante movimento de perdas em um processo de desumanização e invisibilização da identidade, imagem, história e espacialidade da cultura africana e afro-brasileira.

Esse reconhecimento sugere perceber a imagem, a produção estética dos sujeitos negros\as e implica colocar toda “sociedade brasileira diante da travessia transatlântica negra e perceber a produção de vida, valores civilizatórios e refletir a respeito da resistência de um povo que emigra involuntariamente sob a marca da escravidão” (BRANDÃO, 2006, p.20). Em vista disso, o desafio está no posicionamento crítico que desperta para a experiência do “quilombo” pautada na espacialidade, corporeidade e estética negra.

Compreender as categorias corpo, espaço e identidades negras se torna basilar para promover reflexões sobre as relações de poder interligadas aos processos de enfrentamento ao racismo. Além disso, revelam espaços, experiências que são realizadas por sujeito\as negros\as que buscam o reconhecimento e resgate da memória, identidade e corpo negro, numa dimensão coletiva. Assim,

(...) pode ser refeita por aquele (a) que busca tornar-se pessoa (e não coisa): no quilombo, na casa de culto afro-brasileiro, num espaço de encontro e/ou diversão, no movimento negro, diante do espelho ou de uma fotografia. Desta forma, o corpo negro pode ser também, em parte, aquele que foge, mas que conquista temporadas de tranquilidade, aquele que se recolhe no terreiro e sai da camarinha refazendo, em movimento, narrativas de divindades africanas; pode ser o jovem que dança sozinho ou em grupo ao som do funk, pode ser a mulher ou o homem que delinea suas tranças ou seu penteado black ; pode ser igualmente aquele que se “fantasia” de africano num desfile de escola de samba (NASCIMENTO, 1989).

Nos interessa pensar o corpo negro como registro da memória, que se redefine na experiência da diáspora, constituindo corpos na dimensão individual e coletiva em conexão com os registros, encontros das experiências nos diversos espaços, na estética negra. Nesse movimento, transmutando, redefinindo corpos em identidades plurais, diversas, sendo a experiência do corpo negro em sua dimensão coletiva, reelaborada no caminho da resistência. Como afirma Inocêncio (2006),

(...) o corpo coletivo está para a população negra como a chuva para a colheita. Absolutamente necessário. Apesar das crises de identidade a que pessoas negras são constantemente submetidas, o espaço das interações coletivas continua a exercer um papel importante enquanto referencial indenitário dos grupos marginalizados em função de questões sociorraciais. Óbvio que tudo isso enfrenta os apelos da sociedade de consumo e, circunstancialmente, sucumbe a eles (INOCÊNCIO, 2006, p. 55).

Dessa maneira, percebemos o corpo como potência. O corpo traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser reinscrita e compartilhada. O corpo conta histórias, traduz estética, emerge riquezas culturais e constrói modelos, visões de valores civilizatórios. A partir da interpretação de Souza (2007) comungamos com o pensamento de que o corpo é um elemento central na representação social da raça e do gênero que, geralmente, produz uma percepção estereotipada e calcada numa cisão entre superioridade e inferioridade entre negros/as e brancos/as. No sentido da ressignificação, a corporeidade é um elemento potente para a superação das armadilhas da imagem, nas palavras de Pereira e Gomes (2001) que aprisiona corpos negros em representações de escravização e não humanidade.

Orí representa essa ligação corpórea, ligado à compreensão que aborda a relevância simbólica do espaço da cabeça, na interpretação da cultura das africanidades brasileiras. Traz, portanto, uma articulação que envolve perceber o espaço e as corporeidades na busca pelo reconhecimento positivado da identidade, numa dimensão pessoal e coletiva, em movimento de regaste da memória e experiência negra.

Desdobramentos da pedagogia do Ojá: o elemento estético

Trazendo os aspectos simbólicos que configuram a estética negra em relação aos adornos corporais, destacamos o ojá que, relacionado ao Orí, ocupa uma centralidade na constituição e preservação da identidade negra, servindo de elemento estético para adornar ou representar o corpo.

Segundo Lody (2004, p. 19), “o espaço da cabeça identifica a pessoa. A cabeça e os cabelos têm esse poder sobre as pessoas: quem é, o que faz, qual o seu lugar no grupo, na sua comunidade, na sociedade”. Ainda para Lima (2017), entre as “inúmeras possibilidades de materiais utilizados para adornar a cabeça e os cabelos estão os tecidos que, amarrados à cabeça, tomam a forma de ojá e as múltiplas formas de amarração carregam significados sociais e religiosos” (LIMA, 2017, p.27).

Em menção histórica à influência dos adornos corporais africanos no Brasil, o ojá está atrelado à presença de africanos escravizados que tinham a peça como parte de seu vestuário cotidiano. De acordo com Lima (2017)

(...)as vestes tradicionais da baiana do acarajé são uma reminiscência das ganhadeiras e vendeiras que circulavam pelas ruas de Salvador até o fim do século XIX e das trocas culturais ocorridas entre africanos muçulmanos e adeptos do culto aos orixás. Essas mesmas ganhadeiras estão na origem do candomblé na Bahia e influencia seu vestuário litúrgico, representando hierarquias no sistema religioso que tem entre suas peças obrigatórias o ojá-turbante, fundamental para proteger o Orí (a cabeça) do iniciado (LIMA, 2017, p.38).

Assim, podemos dimensionar que o ojá afro-brasileiro é “eminentemente afro-islâmico, recebendo influências de diversas culturas do continente africano como dos povos Nagôs\Yorubas e Bantu” (PRISCO, 2012, p.33). Entretanto, o ojá não é uma peça exclusiva que compõe somente a indumentária litúrgica dos adeptos da religiosidade de matriz africana, está também inserida em outros espaços, em diversas manifestações das culturas negras. Nas palavras de Prisco (2012, p. 33): o ojá é usado “em trajes como nos maracatus com as chamadas Baianas do Maracatu de Pernambuco, em alguns grupos do Congadeiro em Minas Gerais; em Goiás, nos Afoxés, sempre como um princípio Afro”.

A percepção do ojá como adereço utilizado pela população negra no Brasil representa uma extensão do próprio cabelo crespo, um elemento identitário repleto de significados que evoca o espaço das tradições, ancestralidade e cultura afro-brasileira. Para Lima (2017)

(...)percebemos que a “cultura afro-brasileira é fortemente marcada por elementos das religiosidades de matriz africana, como o candomblé e a umbanda. Expressões como “fazer a cabeça”, “bater cabeça”, “dono da cabeça” são oriundas de aspectos ritualísticos dessas religiões e demonstram a relevância simbólica do espaço da cabeça na cultura afro-brasileira. O oja-turbante, como um adorno da cabeça, é um dos componentes indispensáveis do vestuário religioso no candomblé e na umbanda”. (LIMA, 2017, p.28).

Nesse sentido, observa-se a relação do ojú para além de uma visão mercantilista que influencia o campo da moda, sendo, pois, um importante elo de afirmação da identidade e “beleza negra”. Para Lody (2006), os conceitos de beleza e de estética estão profundamente relacionados aos conceitos de pertencimento. Assim,

(...)portar, usar, exibir, apropriar-se do belo é viver e transmitir esse belo. A escolha de cores, de materiais, de objetos constitui-se em textos visuais, sonoros e plásticos que têm significados e sentidos para uma sociedade, uma etnia, um grupo cultural, assumindo identidades, tocando os territórios das diferenças. Justamente nessas diferenças é que são distinguidos os mais importantes sinais da pessoa e de sua história (LODY, 2006, p. 67).

Podemos associar a estética negra, no campo das diferenças, como uma importante chave de leitura para traduzir as relações e interação das pluralidades culturais. Além disso, expõe o sentido de apropriar-se do belo para expor o pertencimento étnico e a afirmação identitária em sua dimensão individual e coletiva em diversos espaços. Consequentemente, podemos compreender que a dimensão do ojú não se trata apenas de um acessório de adorno corporal, mas de um “elemento que carrega em si diferentes etapas da história de africanos e seus descendentes no Brasil, de suas relações, de aspectos simbólicos provenientes de expressões religiosas, sendo também signo da ressignificação da autoestima de negros/as”. (LIMA, 2007, p. 37).

O uso do ojú aciona pertença étnica e identidade negra em diversos espaços, podendo ser traduzido para além do espaço religioso, sendo um acessório de adorno corporal que potencializa a ressignificação e reelaboração do corpo e das identidades negras, elevando a autoestima, trazendo memória, ancestralidade, remetendo à história do povo negro na diáspora (LIMA, 2017).

A estética se expande para além do campo das imagens, da beleza do corpo físico e aqui compreendemos esta categoria em sua complexidade que, segundo Suassuna (2018) vai além do belo, do sereno, da medida e da ordem. Para a perspectiva negra defendida aqui a “expressão estética negra é inseparável do plano político, do econômico, da urbanização da cidade, dos processos de afirmação étnica e da percepção da diversidade” (GOMES, 2007, p.16). Portanto, precisamos evidenciar o encantamento pelas múltiplas belezas e riquezas culturais produzidas na diáspora africana, reconhecendo os espaços, as corporeidades e a estética negra na direção do reconhecimento da diversidade e das diferenças na promoção da justiça e de relações baseadas na solidariedade.

Considerações finais

Dentre os resultados e desafios apresentados pelas experiências das oficinas de ojá, propomos pensar esta experiência como ferramenta de construção da espacialidade e da formação da identidade. Com isso, colocamos em pauta a compreensão das simbologias e significados que envolvem a estética, o corpo negro, a manipulação do cabelo, dos penteados, das amarrações dos ojás e dos elementos de moda usados pelos/as negros/as de hoje como formas de (des)construção, resistência e ressignificação cultural para a construção da autoestima e do reconhecimento da estética negra.

O respeito e a valorização da cultura, da cosmovisão e dos valores civilizacionais afro-centrados também foram aspectos trabalhados durante as intervenções pedagógicas de ojá que resultaram na disposição e abertura para compreendermos a importância de aprofundarmos o pensamento, a produção científica e as tecnologias culturais produzidas e protagonizadas pela população negra.

Outra importante reflexão foi possível ao referenciar o desenvolvimento e tratamento dado aos temas que envolvem a diversidade e o reconhecimento às diferenças, no sentido de produzirmos mecanismos que apontem os desafios, soluções e estratégias que promovam o ensino para as relações étnico-raciais e ações de implementação da lei 10.639/03 em espaços formativos.

As intervenções pedagógicas das oficinas de ojá resultaram numa ação que revela práticas metodológicas possíveis para a construção de uma educação antirracista, contribuindo também com a construção de espaços educacionais, em diversos níveis, que privilegiem a valorização e promoção das culturas negras.

Além disso, a experiência partilhada durante as rodas de conversa, provocou o sentimento e a compreensão de que discutir, reconhecer os valores e as potencialidades da história e cultura afro-brasileira, ultrapassa o prisma da construção da justiça e reparação social, abarca também o poder e a beleza, “constituindo uma estética da existência que tem na emancipação coletiva da racialidade sujeitada, o sentido da vida” (CARNEIRO, 2005 p.325).

Contudo, mediante as reflexões produzidas, podemos presumir que as intervenções pedagógicas das oficinas de ojá elencaram grandes desafios e conflitos cotidianos, exigindo dos/as sujeitos/as, principalmente, por parte dos/as educadores/as, uma postura ativa, aberta, focada no alvo da luta antirracista em que projetos e práticas metodológicas que atinjam negros/as e brancos/as se tornem bases para a construção da justiça social e na

superação dos sistemas de dominação que aliena a sociedade e estrutura o mecanismo do racismo.

Formative processes in the education of ethnic-racial relationships in Human Sciences: thoughts from pedagogical interventions with Ojás

Abstract : This article presents necessary reflections on the subject: education for ethnic-racial relations, through the use of esthetic elements, in school and academic environment, such as Ojá. From the use of active methodology to carry out pedagogical interventions with the use of Ojás, turbans used by black African women and in diaspora, we set ourselves to think about the impacts of racism as a system of domination, approaching the processes of construction of the black esthetics and identity as promoters of redefinition and appreciation of black self-esteem. We consider the symbolic relevance of Ori, the head receiving Ojá, as an important field for interpreting Afro-descendant experiences in Brazil. From the conversation circle methodology, we had the participation of young people from several different ethnic-racial backgrounds from high school and university from public institutions in the State of Goiás. Based on the themes worked on in the conversation circles, it was possible to list methodological content and practices towards an anti-racist education based on readings of Geography and History, also knowing the plots that involve the processes of (re)construction, self-affirmation of black identity. and ratify the self-esteem of the black people.

Keywords: Esthetics; black identity; ojá; ERER; anti-racist education.

Processus formatives dans l'éducatons des relations ethnique et raciales en Sciences Humaines : des réflexions à partir des interventions pédagogiques avec Ojás

Résumé : Cet article présent des importantes réflexions sur l'éducation pour les relations ethnique et raciales à partir des éléments sthétiques comme le turban Ojá dans l'école et dans l'université. Avec l'usage d'une méthodologie active pour la réalisation des interventions pédagogiques avec l'Ojá qui sont des turbans utilisés par les femmes noires africaines ou en diaspora, nous proposons à penser les effets néfastes du racisme comme un système de domination sur la question des processus de construction de l'esthétique et de l'identité noire qui mets en valeur l'estime d'être noir/e. Nous considerons la pertinence symbolique de l'Ori, la tête qui reçoit l'Ojá, comme l'importante interprète des expériences afrodescendantes au Brésil. Avec la méthodologie de la ronde de conversation, nous avons eu la participation des jeunes des plusieurs appartenances raciales, des élèves du secondaire et universitaires des écoles et des universités dans l'État de Goiás. À partir des thèmes débattus dans les rondes des conversations, on a été possible penser des contenus et des pratiques méthodologiques font d'aller vers un éducation anti-raciste en utilisant aussi des lectures de la Géographie et de l'Histoire pour connaître les carrefours des processus de reconstruction de l'affirmation de l'identité noire par les sujets noirs.

Mots-Cle : Esthétique ; identité noire ; Ojá ; ERER ; éducation anti-raciste.

Referências

BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e fazeres**. V.I: Modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 21-63.

BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. **Revista Estudos feministas**. N2, 1995. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Nossos_Feminismos_Revisitados_Luiza_Bairros.pdf . Acesso em 14 de agosto de 2018.

BARROS, Marcelo. **O candomblé bem explicado** (Nações Bantu, Iorubá e fon). Editora Pallas, Rio de Janeiro, 2009.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. São Paulo. (Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação junto à Área Filosofia da Educação) Feusp, 2005, p-325.

CORREIA, Paulo Petronilio. **Agô, Orixá!** Gestão de uma jornada afro-estética-trágica: o relato de um aprendizado e de uma formação pedagógica vivida no Candomblé. Porto Alegre. 2009, p 72-116.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Signos**, Lajeado, ano 37, n. 1, p. 153-169, 2016

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** Corpo e Cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte, editora Autentica, 2007.

_____. 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, jan./jun. 2003, p. 167-182.

_____. Educação e identidade negra. **Aletria** – revista de estudos de literatura. Alteridades em questão. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n.9, dez/2002, p. 38-47.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. Racismo e Antirracismo no Brasil. **Novos estudos**. número 45, Novembro 1995. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pdf>. Acesso em: 25/04/2021.

hooks, bell. Alisando o nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba-** Unión de escritores y artista de Cuba, janeiro-fevereiro. 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIMA, Dulcilei da Conceição. Ta na cabeça, ta na web! Significados simbólicos e historicidade do uso do turbante no Brasil. **Dobras**. vl. 10, n.22, novembro, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. O quilombismo. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (organizadora): **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. Coleção Sankofa, vol. 4. Selo Negro. São Paulo, 2009.

NETA, Maria Aurora, RODRIGUES, Lourival. In: ALVES Miriam (org). **Rodas de Conversa:** entre falas e escutas. Editora PUC-Goiás, Goiânia, 2010.

PEREIRA, Edimilson de A.; GOMES, Núbia Pereira de M. **Ardis da Imagem**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.

PRISCO, Carmem Comendadora Yá. **As religiões de Matriz Africana na escola.** Guardiãs da herança cultural, memória e tradição africana. Praia Grande, 2012. Disponível

em http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/As-religi%C3%B5es-de-matriz-africana-e-a-escola_apostila.pdf. Acessado em 16\05\2018.

RODRIGUÉ, Maria das G. S. **Ori, na Tradição dos Orixás**: um estudo nos rituais do Ylé Àsé Òpó Afonjá. São Paulo, 2009. p 72-116.

SOUZA, Lorena Francisco de. **Corpos negros femininos em movimento**: trajetórias socioespaciais de professoras negras em Goiânia. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Estudos Sócio-Ambientais. Universidade Federal de Goiás, 2007.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à Estética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

TURRA NETO, N. Metodologias de pesquisa para o estudo geográfico da sociabilidade juvenil. **Rae'ga**, Curitiba, v. 23, p. 340-375, 2011.

VERGER, P. Fatumbi. **Lendas africanas dos orixás**. Salvador, 4ª ed, editora Corrupio, 1997, p.8.

Filme

NASCIMENTO, Beatriz; GERBER, Raquel. *Orí*. 1989. Disponível em: <https://youtu.be/mSikTwQ779w> Acessado em 10\05\2018.

Sobre as autoras

Erika Pereira dos Santos – Graduada em Hotelaria pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Especialista em Formação Docente em História e Cultura das Africanidades Brasileiras pela Universidade Estadual de Goiás. Empreendedora cultura na Njinga Moda Afro.

Janira Sodrê Miranda – Graduada em História pela Universidade Federal de Roraima. Especialista em Educação pela PUC São Paulo. Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Goiânia.

Lorena Francisco de Souza – Graduada e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Estadual de Goiás, unidade de Itapuranga.

Recebido para avaliação em maio de 2021

Aceito para publicação em agosto de 2021